ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

Habilidades parentais

Atualização Dezembro 2011

Editor do Tema:

Revisão técnica: Ligia Schermann, Ulbra/RS - Psicologia

Índice

Síntese 6

Determinantes sociocontextuais das práticas parentais 10
JAY BELSKY, PHD, OUTUBRO 2005

Intervenções de capacitação de pais de crianças em idade pré-escolar 16
ROBERT J. MCMAHON, PHD, MAIO 2006

O papel dos pais na transição da criança para a escola 26
PHILIP A. COWAN, PHD CAROLYN PAPE COWAN, PHD, MARÇO 2009

O papel dos pais na aprendizagem na primeira infância 32
SUSAN H. LANDRY, PHD, FEVEREIRO 2008

Atitudes e convicções dos pais: impacto sobre o desenvolvimento da criança 39
JOAN E. GRUSEC, PHD, FEVEREIRO 2006

Programas de capacitação parental e seu impacto no desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas 44
DANIEL S. SHAW, PHD, MARÇO 2006

Mudanças nos conhecimentos, em expectativas e atribuições disfuncionais, e na regulação emocional dos pais podem melhorar os resultados da criança? 52
MATTHEW R. SANDERS, PHD, ALINA MORAWSKA, PHD, DEZEMBRO 2005

Estilos de práticas parentais e desenvolvimento social da criança 65
LEA BORNSTEIN, BA, MARC H. BORNSTEIN, PHD, JANEIRO 2007

Programas de apoio aos pais baseados na comunidade 69

CAROL M. TRIVETTE, PHD CARL J. DUNST, PHD, MAIO 2009

Programas de apoio aos pais e desenvolvimento na primeira infância: comentários sobre Goodson e sobre Trivette e Dunst 76
JANE DRUMMOND, PHD, NOVEMBRO 2005

Programas de apoio aos pais e resultados para a criança 82
BARBARA DILLON GOODSON, PHD, JUNHO 2005

O papel dos pais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas 89
CATHERINE S. TAMIS-LEMONDA, PHD, EILEEN T. RODRIGUEZ, PHD, NOVEMBRO 2009

Fontes, efeitos e mudanças possíveis em habilidades parentais: comentários sobre Belsky, Grusec e sobre Sanders e Morawska 98
JACQUELINE J. GOODNOW, PHD, MARÇO 2006

Tema financiado por:

Síntese

Qual é sua importância?

Existe um forte consenso quanto à importância do papel dos pais para o modo como seus filhos se desenvolvem e funcionam. Muitas das *habilidades* da criança dependem fundamentalmente de suas interações com seus cuidadores e com seu ambiente social mais amplo. Na verdade, entre os fatores de risco envolvidos no desenvolvimento de problemas comportamentais e afetivos da criança, a *qualidade das práticas parentais* é o mais importante entre os que podem ser modificados.

As interações pais-filhos têm influência sobre várias áreas do desenvolvimento, como auto-estima, realizações escolares, desenvolvimento cognitivo e comportamento. No entanto, segundo dados da Pesquisa Longitudinal Nacional sobre Crianças e Jovens, apenas um terço dos pais canadenses utiliza as *práticas parentais mais adequadas*.

O que sabemos?

Os efeitos das práticas parentais

Para garantir os melhores resultados possíveis para seus filhos, os pais devem encontrar *equilíbrio* entre suas exigências no que diz respeito à maturidade da criança e à disciplina necessária para sua integração ao sistema familiar e social, e também para a manutenção de um ambiente de afeto, escuta e apoio. Quando o comportamento e a atitude dos pais não refletem esse equilíbrio de características durante o período pré-escolar, as crianças podem vir a enfrentar uma série de problemas de ajustamento e adaptação.

Vários estudos estabeleceram uma relação entre *práticas parentais sensíveis e responsivas* e a manifestação de emoções positivas por parte da criança; por outro lado, crianças negativas, irritáveis ou agressivas teriam sido submetidas a práticas parentais menos favoráveis e mesmo problemáticas. Mais especificamente, os pesquisadores associaram o aparecimento de *problemas de conduta na criança* tanto a uma disciplina inconsistente, rígida, explosiva ou irritável, como a supervisão e empenho insuficientes.

A responsividade parental também é importante para o *desenvolvimento cognitivo*. Estudos mostraram que comportamentos sensíveis no plano cognitivo – por exemplo, apoiar os interesses em lugar de redirecioná-los, e oferecer à criança um aporte verbal rico – dão à criança uma estrutura para o desenvolvimento das habilidades ligadas à atenção e à linguagem. Além disso, a participação precoce e consistente em atividades de aprendizagem, e oferecer à criança materiais de aprendizagem adequados à sua idade favorecem o aprendizado e, mais especificamente, o *desenvolvimento da linguagem*. Além de proporcionar um ótimo contexto de aprendizagem, todas essas práticas parentais estimulam a criança a desempenhar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem e a desenvolver uma atitude positiva com relação à aprendizagem.

No caso de crianças que vivem em situação de pobreza, além das práticas parentais, *outros fatores* ligados ao ambiente social têm repercussão sobre seu funcionamento ulterior, em particular idade, bem-estar e história de comportamentos antissociais dos pais, apoio social na família imediata e fora dela, bem como características da vizinhança.

Determinantes das práticas parentais

O que leva os pais a criar seus filhos de determinada maneira, e não de outra? Vários fatores pessoais e sociais entram em jogo.

Os *fatores sociocontextuais* que modelam as práticas parentais englobam as características da criança, a história do desenvolvimento dos pais e suas próprias características psicológicas, sofrimento pessoal e conjugal, isolamento social e o contexto social mais amplo no qual estão inseridos os pais e seus relacionamentos. As características de personalidade dos pais também desempenham um papel, influenciando suas emoções e/ou suas percepções, inclusive sua compreensão dos fatores subjacentes ao comportamento de seus filhos.

A pesquisa mostra que o estímulo da linguagem e a presença de material de aprendizagem em casa são as *práticas parentais* mais fortemente ligadas à prontidão escolar, ao vocabulário e às realizações nos primeiros anos escolares, ao passo que estratégias disciplinares e práticas educativas dos pais estão mais fortemente associadas aos resultados sociais e emocionais, como comportamento, controle da impulsividade e atenção.

O conhecimento de práticas parentais também têm um papel fundamental. Quando os pais conhecem as normas e as etapas do desenvolvimento e sabem como cuidar dos filhos, gozam de uma compreensão global que lhes permite adaptar-se ou antecipar-se as mudanças no desenvolvimento infantil. Os estudos mostram que mães que conhecem melhor o desenvolvimento do bebê e da criança têm melhores competências parentais. Da mesma forma, quando os pais têm convicções erradas ou superestimam o desempenho do seu filho, podem, na verdade, minar esse desempenho, provavelmente porque as expectativas dos pais podem ter efeito sobre seus comportamentos.

O que pode ser feito?

Existem muitos *programas de apoio para os pais* que têm como objetivo apoiar e reforçar as capacidades parentais e promover o desenvolvimento de novas competências. As formas de intervenção desses programas de apoio aos pais variam, mas o objetivo permanece o mesmo: melhorar a vida das crianças e de seus pais. A estratégia também é comum a todas elas: ter impacto sobre as crianças através de mudanças de atitudes, conhecimentos e comportamentos dos pais. Esses programas visam dar aos pais os conhecimentos e as habilidades de que necessitam para cumprir de maneira eficaz suas responsabilidades na criação de seus filhos e para lhes proporcionar experiências e oportunidades que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Muitos desses programas são iniciativas baseadas na comunidade com o objetivo de fornecer recursos e diferentes formas de apoio aos pais.

Programas de apoio parental bem-sucedidos focalizam comportamentos infantis específicos (por exemplo, deficiências no desenvolvimento ou problemas de conduta) ou transições de desenvolvimento específicas. Abordam vários fatores, como consistência de cuidados em outros ambientes (na pré-escola ou na creche) e bem-estar materno. Esses programas dedicam imensos esforços à capacitação inicial das equipes que implementam os programas com os pais e também à manutenção da qualidade da intervenção ao longo do tempo. Por fim, maximizam o investimento dos pais, destacando a importância do desenvolvimento das crianças pequenas e fazendo a relação entre habilidades parentais e decisões saudáveis.

Esses programas bem-sucedidos proporcionam aos pais a oportunidade de se reunir e oferecer apoio mútuo. Os *dados* são particularmente consistentes para programas que combinam intervenções de apoio aos pais e serviços educacionais diretamente para a criança, ambos contribuindo para melhores resultados da criança.

Os programas de apoio aos pais desempenham um papel preventivo importante. Uma análise da *relação custo-benefício* de várias estratégias de intervenção indicou que, em termos de custos, a capacitação parental é mais eficaz na prevenção de crimes do que a combinação de visitas domiciliares e serviços de creche ou supervisão de delinquentes. No Canadá, os prestadores de serviços sociais e de saúde entendem que a questão consiste em favorecer as práticas parentais mais adequadas de modo proativo e com boa relação custo-eficácia. São inúmeros os *obstáculos*: fragmentação dos serviços, limitação dos mandatos, diferencial de poder criado pela *expertise* do provedor e dificuldades de acesso em virtude da localização, do idioma utilizado na intervenção e dos horários de atendimento disponíveis.

A pesquisa sobre práticas parentais e programas de apoio *deve levar em conta quatro tendências* : é preciso especificar as habilidades parentais dentro e fora de casa (por exemplo, a importância de interpretar eventos, estabelecer uma rotina, estar atento aos recursos exteriores); especificar resultados para as crianças ou para os pais (e determinar quais processos estão ligados a quais efeitos); encontrar maneiras de integrar as crianças ao contexto mais plenamente (ou seja, levar em conta sua opinião sobre o que significa ser um bom pai); e dar maior atenção às diferenças culturais na maneira de pensar, de agir ou de sentir dos pais. Portanto, as pesquisas sobre interações pais-filhos devem ter continuidade para avaliar os resultados em uma ampla variedade de *grupos étnicos, raciais, culturais e socioeconômicos*.

Determinantes sociocontextuais das práticas parentais

Jay Belsky, PhD

Institute for the Study of Children, Families and Social Issues Birkbeck University of London, Reino Unido

Outubro 2005

Introdução

Tradicionalmente, os estudiosos da socialização direcionam suas maiores energias para o entendimento dos processos por meio dos quais as estratégias e o comportamento dos pais em relação à criação de seus filhos influenciam o desenvolvimento das crianças. Um grande volume de evidências – algumas experimentais, mas a maioria de natureza correlacional – enfatiza práticas parentais que, de maneira geral, promovem o bem-estar da criança. Durante os primeiros anos de vida da criança, isso se revela na forma de responsividade sensível, que reconhecidamente estimula a segurança do apego,[1] e relacionamentos mutuamente positivos entre a criança e os pais, que promovem a cooperação da criança, sua adequação e o desenvolvimento da consciência.[2] Dos anos pré-escolares até a adolescência, práticas parentais autoritativas – em contraposição a práticas negligentes – que associam altos níveis de carinho e aceitação a controle firme e limites claros e consistentes reforçam a orientação prossocial, o esforço para alcançar bons resultados e relacionamentos positivos entre os pares.[3,4,5] Assim, ao longo da infância e da adolescência, práticas educativas que tratem a criança como um indivíduo, que respeitem as necessidades de autonomia apropriadas para seu desenvolvimento, que não sejam psicologicamente invasivas/manipulativas nem rigidamente coercivas, contribuem para o desenvolvimento de resultados psicológicos e comportamentais valorizados no mundo ocidental.

Questão-chave de pesquisa

O fato de que nem todos os pais se comprometem com uma forma de criação voltada para a promoção do crescimento levanta uma questão fundamental, que geralmente era negligenciada há 15 ou 20 anos: o que leva os pais a criar seus filhos de determinada maneira, e não de outra? Enquanto o estudo mais antigo sobre o tema enfatizava o *status* socioeconômico dos pais e a

maneira como os próprios pais (que maltratam seus filhos) haviam sido criados, trabalhos subsequentes – conduzidos principalmente segundo o modelo de processo de Belsky[6] referente à determinação de práticas parentais – destacam fatores e forças sociocontextuais que moldam essas práticas.[7] Entre eles incluem-se: (a) atributos da criança; (b) histórico do desenvolvimento dos pais e suas próprias características psicológicas; e (c) o contexto social mais amplo no qual os pais e seu relacionamento estão inseridos.

Resultados de pesquisas recentes

Praticamente todos os trabalhos a serem considerados derivam de estudos correlacionais (e às vezes longitudinais) que ligam alguns determinantes hipotéticos a algumas características de práticas parentais. Assim sendo, a maioria dos trabalhos não leva em consideração que práticas parentais, tal como muitos funcionamentos comportamentais, podem ser herdadas.[8,9] Portanto, constatações a serem resumidas que vinculam "determinantes" sociocontextuais e "resultados" das práticas parentais explicam processos causais potenciais, ao invés de confirmá-los.

Características das crianças

Há muito tempo, acredita-se que crianças difíceis, emocionalmente negativistas e exigentes não apenas são mais propensas a desenvolver problemas de comportamento, especialmente de externalização, mas também apresentam essa tendência em decorrência de práticas parentais de natureza hostil-invasiva ou mesmo desapegada-indiferente. Muitas investigações relacionam negatividade/dificuldade em bebês ou crianças a práticas parentais menos apoiadoras ou mesmo problemáticas,[10,11] da mesma forma que crianças emocionalmente positivas são relacionadas com práticas parentais responsivas e sensíveis.[11] Na verdade, Pike *et al.*[12] constataram que as práticas parentais utilizadas com adolescentes mais negativos, irritadiços ou agressivos haviam sido mais negativas, mesmo depois de ajustes para fatores hereditárias. Tais resultados estão de acordo com exprimentos de manipulação de comportamento infantil para investigar seus efeitos causais nas práticas parentais.[13] No entanto, isto não significa que a variação nas práticas parentais ocorra exclusivamente – ou principalmente – em função do temperamento/comportamento da criança, e sim que o temperamento/comportamento da criança contribui para essa variação, especialmente quando considerada no contexto de outras fontes de influência.[7]

Características dos pais

A pesquisa sobre a etiologia dos maus-tratos sofridos pelas crianças chamou a atenção para o papel do histórico de como criar filhos na configuração das práticas parentais. O que ficou claro, no entanto, é que a transmissão das práticas parentais de uma geração para outra, sejam elas caracterizadas por maus-tratos ou por promoção do crescimento, não é inevitável.[7] Basicamente, porém, ambos os tipos de práticas – rígidas[14,15] e apoiadoras[16,17] – tendem a ser transmitidas às gerações seguintes, no caso da mãe, do pai ou de ambos.

Os atributos psicológicos dos pais também influenciam a forma como lidam com seus filhos.[18] Pais que tendem a estados emocionais negativos, como depressão, irritabilidade e/ou raiva, tendem a comportar-se de forma menos sensível, menos receptiva e/ou mais ríspida do que outros pais; e isso ocorre com bebês,[19] crianças mais velhas ou adolescentes.[21] Quando os pais são extrovertidos – isto é, experimentam emoções positivas frequentes e têm prazer com envolvimentos sociais –, suas práticas parentais tendem a ser emocionalmente sensíveis, responsivas e estimuladoras durante a primeira infância[22,23] e etapas posteriores.[9] Agir de maneira agradável também parece fazer diferença, uma vez que pais mais sarcásticos, mais vingativos, mais manipuladores e menos confiantes, menos prestativos e menos generosos são mais negativamente controladores do que outros pais,[9] particularmente em situações disciplinares.[24]

Há razões para acreditar que essas características de personalidade moldam as práticas parentais, na medida em que influenciam as emoções que os pais experimentam e/ou as razões às quais atribuem o comportamento da criança – por exemplo, o choro é causado por cansaço ou pelo desejo de manipular os pais.[7,25] É preciso ter em mente também a possibilidade de que esses mesmos processos sejam produto da maneira como os pais foram criados por seus próprios pais.[6,26]

O contexto social: relacionamentos conjugais/de parceria

Evidências datadas pelo menos da década de 30 do século 20, que vinculavam casamentos problemáticos a problemas de comportamento infantil, deram origem à seguinte hipótese: enquanto uma parte da associação entre processos conjugais e funcionamento infantil é direta e imediata, via práticas parentais,[27] outra parte deriva do efeito do casamento sobre as práticas parentais.[6,28,29] Uma das formas como o casamento afeta as práticas parentais envolve emoções, positivas ou negativas, que se transferem de um relacionamento para afetar o outro,[10] embora algumas famílias com problemas de relacionamento demonstrem recorrer a mecanismos compensatórios, promovendo práticas parentais mais sensíveis e comprometidas.[30] Em alguns

casos, é possível que isso reflita esforços para proteger a criança do estresse conjugal,[31] ainda que, em outros, possa refletir armadilhas de desenvolvimento inapropriado, em que os adultos usam o relacionamento pais-filhos para satisfazer necessidades emocionais não atendidas.[32] A raiva no casamento pode também levar ao afastamento parental,[33] que a criança pode perceber como rejeição. Mas também há casos em que o afastamento de uma das partes do conflito entre parceiros pode engendrar práticas parentais hostis e intrusivas.[33,34] A grande variedade de ligações entre casamento e práticas parentais provavelmente explica por que as simples correlações entre casamento e práticas parentais nem sempre são tão fortes quanto seria de esperar.[16,31]

Conclusão

Há 20 anos, Belsky[6] sustentou que as práticas parentais têm múltiplas origens, determinadas por vários fatores e forças, e que era pouco provável que os pontos fortes e fracos de cada um pudessem determinar o comportamento dos pais, uma vez que a contribuição positiva do comportamento compensaria os efeitos negativos dos pontos fracos ou dos pontos fortes.

Assim, o aspecto mais importante a entender quando se analisa o que leva os pais a adotar determinadas práticas parentais era a *acumulação* de estresses e apoios ou, na terminologia da psicopatologia do desenvolvimento, os fatores de risco e de proteção.[35] Portanto, embora as evidências citadas chamem atenção para alguns fatores determinantes sociocontextuais das práticas parentais, esses fatores devem ser considerados “no contexto” de outros determinantes, alguns dos quais já foram discutidos anteriormente.

Implicações

A implicação mais importante dessa observação é que não deve haver um único modo de promover práticas parentais que favoreçam o desenvolvimento. Em alguns casos, o melhor caminho pode ser a promoção de relacionamentos conjugais; em outros, a adequação de como os pais percebem as causas do comportamento da criança; em outros ainda, a possibilidade de que os pais regulem melhor suas emoções negativas. Obviamente, se isso puder ser feito de maneira adequada, não há razão para não considerar diversos caminhos de influência potencial.

Referências

1. De Wolff MS, Van IJzendoorn MH. Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development* 1997;68(4):571-591.

2. Kochanska G, Forman DR, Aksan N, Dunbar SB. Pathways to conscience: Early mother-child mutually responsive orientation and children's moral emotion, conduct, and cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005;46(1):19-34.

3. Ackerman BP, Brown ED, Izard CE. The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology* 2004;40(2):204-216.

4. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children’s development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2002;39(1):133-164.

5. Skinner E, Johnson S, Snyder T. Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(2):175-235.

6. Belsky J. The determinants of parenting: A process model. *Child Development* 1984;55(1):83-96.

7. Belsky J, Jaffee S. The multiple determinants of parenting. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology*. 2nd ed. New York, NY: Wiley; Sous presse.

8. Spinath FM, O’Connor TG. A behavioral genetic study of the overlap between personality and parenting. *Journal of Personality* 2003;71(5):785-808.

9. Losoya SH, Callor S, Rowe DC, Goldsmith HH. Origins of familial similarity in parenting: A study of twins and adoptive siblings. *Developmental Psychology* 1997;33(6):1012-1023.

10. Goldberg WA, Clarke-Stewart KA, Rice JA, Dellis E. Emotional energy as an explanatory construct for fathers’ engagement with their infants. *Parenting: Science and Practice* 2002;2(4):379-408.

11. McBride BA, Schoppe SJ, Rane TR. Child characteristics, parenting stress, and parental involvement: Fathers versus mothers. *Journal of Marriage and the Family* 2002;64(4):998-1011.

12. Pike A, McGuire S, Hetherington EM, Reiss D, Plomin R. Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: A multivariate genetic analysis. *Developmental Psychology* 1996;32(4):590-603.

13. Brunk MA, Henggeler SW. Child influences on adult controls: An experimental investigation. *Developmental Psychology* 1984;20(6):1074-1081.

14. Capaldi DM, Pears KC, Patterson GR, Owen LD. Continuity of parenting practices across generations in an at-risk sample: A prospective comparison of direct and mediated associations. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2003;31(2):127-142.

15. Conger RD, Neppl T, Kim KJ, Scaramella L. Angry and aggressive behavior across three generations: A prospective, longitudinal study of parents and children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2003;31(2):143-160.

16. Belsky J, Fearon RMP. Exploring marriage-parenting typologies and their contextual antecedents and developmental sequelae. *Development and Psychopathology* 2004;16(3):501-523.

17. Chen ZY, Kaplan HB. Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and the Family* 2001;63(1):17-31.

18. Belsky J, Barends N. Personality and parenting. In: Bornstein MH, ed. Being and becoming a parent. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:415-438. *Handbook of parenting*; vol 3.

19. NICHD Early Child Care Research Network. Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and child functioning at 36 months. *Developmental Psychology* 1999;35(5):1297-1310.

20. Kanoy K, Ulku-Steiner B, Cox M, Burchinal M. Marital relationship and individual psychological characteristics that predict physical punishment of children. *Journal of Family Psychology* 2003;17(1):20-28.

21. Brody GH, McBride Murry V, Kim S, Brown AC. Longitudinal pathways to competence and psychological adjustment among African American children living in rural single-parent households. *Child Development* 2002;73(5):1505-1516.

22. Belsky J, Crnic K, Woodworth S. Personality and parenting: Exploring the mediating role of transient mood and daily hassles. *Journal of Personality* 1995;63(4):905-929.

23. Belsky J, Jaffee SR, Sligo J, Woodward L, Silva PA. Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3-year olds. *Child Development* 2005;76(2):384-396.

24. Clark LA, Kochanska G, Ready R. Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 2000;79(2):274-285.

25. Bugental DB, Happaney K. Parental attributions. In: Bornstein MH. *Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:509-535. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 3.

26. Serbin L, Karp J. Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science* 2003;12(4):138-142.

27. Wilson BJ, Gottman JM. Marital conflict, repair, and parenting. In: Bornstein MH, ed. *Social conditions and applied parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:227-258. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 4.

28. Belsky J. Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology* 1981;17(1):3-23.

29. Emery RE. Family violence. *American Psychologist* 1989;44(2):321-328.

30. Cox MJ, Paley B. Families as systems. *Annual Review of Psychology* 1997;48:243-267.

31. Grych JH. Marital relationships and parenting. In: Bornstein MH, ed. *Social conditions and applied parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:203-225. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 4.

32. Margolin G, Oliver PH, Medina AM. Conceptual issues in understanding the relation between interparental conflict and child adjustment: Integrating developmental psychopathology and risk/resilience perspectives. In: Grych JH, Fincham FD, eds. *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. New York, NY: Cambridge University Press; 2001:9-38.

33. Lindahl KM, Malik NM. Observations of marital conflict and power: Relations with parenting in the triad. *Journal of Marriage and the Family* 1999;61(2):320-330.

34. Katz LF, Woodin EM. Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development* 2002;73(2):636-652.

35. Cicchetti D, Toth SL. Perspectives on research and practice in developmental psychopathology. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child psychology in practice*. New York, NY: John Wiley and Sons; 1998:479-583. *Handbook of child psychology*. 5th ed; vol 4.

Intervenções de capacitação de pais de crianças em idade pré-escolar

Robert J. McMahon, PhD

University of Washington, EUA

Maio 2006

Introdução

Aumenta continuamente um conjunto substancial de evidências do importante papel e que fatores de risco relacionados à família desempenham no sentido de facilitar o ingresso das crianças na escola, e sua progressão, ao longo das etapas iniciais que levam a problemas de conduta. Essas etapas são caracterizadas por três elementos: o início dos problemas de conduta – tais como níveis excessivos de agressividade, inadequação e outros comportamentos de oposição – na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; a continuidade desse comportamento ao longo da adolescência e da vida adulta; e um prognóstico precário.[1,2] A mais abrangente formulação baseada na família para esse percurso inicial foi o modelo de coerção desenvolvido por Patterson *et al.*[3,4] Esse modelo descreve um processo de "capacitação básica" em comportamentos com problemas de conduta que ocorrem no contexto de um ciclo crescente de coerção na interação pais-filhos em casa, antecedendo o ingresso na escola. Acredita-se que a causa mais imediata que leva ao ciclo coercivo seja estratégias ineficazes de gestão parental, particularmente aquelas relacionadas à adequação da criança a determinações dos pais no período pré-escolar. Os tipos de práticas parentais que têm sido estreitamente associadas ao desenvolvimento de problemas de conduta na criança incluem disciplina inconsistente, disciplina irritante e explosiva, baixo nível de envolvimento e de supervisão, e disciplina inflexível e rígida.[5] Quando esse processo ineficaz de gestão por parte dos pais prevalece por longos períodos, aumentam significativamente as taxas e a intensidade do comportamento infantil coercivo, à medida em que os membros da família têm sua conduta reforçada, assumindo comportamentos agressivos. Outros fatores de risco relacionados à família que podem ter efeitos diretos ou indiretos sobre práticas parentais incluem: percepções sociais mal-adaptadas; manifestações de sofrimento psicológico pessoal – por exemplo, comportamento antissocial, uso de drogas, depressão materna – e interparental – por exemplo, problemas conjugais; e maior isolamento social – por exemplo, restrição mental.[1]

Do que se trata

A Capacitação Parental (CP) pode ser definida como uma abordagem para problemas comportamentais da criança utilizando “procedimentos em que os pais recebem capacitação para alterar o comportamento de seu filho em casa. Os pais consultam um profissional terapeuta ou capacitador que os ensina a utilizar procedimentos específicos para alterar a interação com seus filhos, promover comportamento prossocial, e reduzir desvios de comportamento.”[6] A CP tem sido aplicada para um amplo conjunto de problemas e populações infantis, mas preferencialmente no tratamento de pré-adolescentes – ou seja, crianças em idade pré-escolar e escolar – que apresentam comportamentos visivelmente ligados a problemas de conduta, como acessos de raiva e de mau humor, agressividade e inadequação excessiva. E é nessa área que a CP tem o maior suporte empírico. Este artigo trata de intervenções de CP para crianças em idade pré-escolar (de 3 a 5 anos) que manifestam níveis excessivos de problemas evidentes de conduta.

A suposição subjacente aos modelos de CP baseados em aprendizagem social é que algum tipo de carência nas habilidades parentais foi responsável, pelo menos em parte, pelo desenvolvimento e/ou pela manutenção de comportamentos problemáticos. Os principais elementos do modelo de CP incluem as seguintes abordagens: primeiro, a intervenção é conduzida basicamente com os pais, havendo relativamente pouco contato entre o terapeuta e a criança; segundo, o terapeuta redireciona a atenção dos pais, do comportamento problemático para um objetivo prossocial; terceiro, o conteúdo desses programas normalmente inclui instruções sobre princípios de aprendizagem social subjacentes às técnicas parentais. Os pais são capacitados para definir, monitorar e acompanhar o comportamento da criança; efetuar procedimentos de reforço positivo, incluindo prêmios e outras formas de atenção positiva, e sistemas de símbolos ou de pontos; eliminar ou amenizar procedimentos punitivos, tais como ignorar, retirar um estímulo quando ocorre um comportamento negativo, e colocar de castigo por certo tempo, ao invés de punição física; dar instruções ou ordens claras; e resolver problemas. Por fim, na abordagem CP, os terapeutas fazem uso extensivo de instruções didáticas, modelos, desempenho de papeis, ensaio comportamental e exercícios estruturados como lição de casa, para promover práticas parentais eficazes.[6-8]

Problemas

Apesar da ênfase cada vez maior na utilização de práticas baseadas em evidências nesta área,[9] a esmagadora maioria das intervenções voltadas para a família disponíveis comercialmente jamais foi submetida a uma avaliação sistemática e rigorosa. Mesmo assim, esses programas são amplamente utilizados, e multiplicam-se a cada ano.

O quadro é mais positivo no caso de intervenções de CP baseadas em aprendizagem social. Entretanto, embora a eficácia da CP na produção de mudanças no comportamento de pais e filhos no curto prazo tenha sido demonstrada repetidamente (ver adiante), a CP não é eficaz para todas as famílias. Em primeiro lugar, assim como em outros tipos de tratamento para crianças, ocorrem desistências – em média, 28%.[10] Em segundo lugar, para famílias que permanecem nos programas, as intervenções de CP demonstraram que podem ser generalizadas – por exemplo, para a casa, ao longo do tempo, para outras crianças da família; e que têm validade social – ou seja, quando as mudanças terapêuticas são "clínica ou socialmente importantes" para o cliente, e ocorrem em graus variados, podendo ser bastante acentuadas para alguns, moderadas para outros, e nulas para outros.[12]

Em terceiro lugar, embora haja alguns dados sobre diversas características infantis e familiares que permitem prognosticar resultados – por exemplo, gravidade do comportamento da criança, comportamento parental coercivo e inconsistente, problemas de ajustamento de práticas parentais –, relativamente pouca atenção tem sido dada a alguns aspectos: a) o processo efetivo de mudança induzido por meio da CP; e b) a possibilidade de existência de certos subgrupos – por exemplo, baseados no gênero da criança, no *status* de minoria e/ou *status* socioeconômico da família –, para os quais a eficácia da CP é variável.

Contexto de pesquisa

Nos últimos 35 anos, surgiram centenas de estudos focados em CP com crianças com problemas de conduta.[8,12-15] Os formatos variam de descrições de casos, estudos de casos isolados e simples avaliações feitas antes e depois do tratamento até experimentos clínicos randomizados em grande escala, com várias condições alternativas e de controle para a comparação de tratamentos. De maneira geral, é bastante alto o nível de sofisticação metodológica de muitas dessas avaliações.[1,13,15]

Questões-chave de pesquisa

1. Qual são as evidências de eficácia, generalização e validade social de intervenções de CP com crianças pequenas?

2. Quais são os mecanismos que levam a mudanças no comportamento da criança?

3. Há diferenças na eficácia da CP nos seguintes aspectos: a) para diversos subgrupos de crianças, pais, ou famílias; e b) em função da forma e do tipo de intervenção de CP? Em caso negativo, há necessidade de intervenções específicas para subgrupos, para melhorar a intervenção?

4. Qual é a melhor forma de disseminar intervenções de CP baseadas em evidências para uma comunidade mais ampla, para que sejam empregadas com um nível razoável de fidelidade, mas com possibilidade de fazer as adaptações necessárias, específicas para cada local?

Resultados de pesquisas recentes

Eficácia, generalização e validade social

As intervenções de CP para pré-adolescentes – inclusive crianças menores de 5 anos – têm sido o foco do maior e mais sofisticado conjunto de pesquisas sobre intervenções para crianças com problemas de conduta, e registram os resultados mais promissores. As intervenções de CP foram utilizadas com sucesso em clínicas e no ambiente familiar, implementadas com famílias individualmente ou em grupos, e envolveram, parcial ou totalmente, as técnicas instrucionais apresentadas anteriormente. Intervenções de CP autoadministradas podem ser eficazes para algumas famílias, embora outras famílias eventualmente demandem intervenções mais intensivas.[13] Os resultados de tratamento imediato foram quantificados tomando por referência mudanças no comportamento dos pais – por exemplo, menos autoritários, controladores e críticos, e mais positivos –, no comportamento da criança por exemplo, menos agressivo física e verbalmente, mais adequado e menos destrutivo –, e a percepção dos pais a respeito do ajustamento da criança. Revisões recentes[1,13,15] identificaram inúmeras intervenções de CP com uma base de evidências consistente para melhorar comportamentos problemáticos de crianças em idade pré-escolar, incluindo *Helping the Noncompliant Child* (Ajudando a criança não obediente),[16] *The Incredible Years* (Os Anos Incríveis),[17] *Parent-Child Interaction Therapy* (Terapia de Interação Pais-Filhos),[18] *Parent Management Training – Oregon* (Capacitação em

Gestão Parental – Oregon)[19] e *Triple P – Positive Parenting Program* (Triplo P – Programa Parental Positivo).[20]

Para muitas dessas intervenções, ficou demonstrado também o alcance dos efeitos positivos nas famílias ao longo de períodos significativos de acompanhamento – por seis anos ou mais após o tratamento –, beneficiando irmãos que não participaram do programa e modificando comportamentos que não haviam sido incluídos. Foi igualmente documentada a validade social desses efeitos, como satisfação do cliente e melhoria no âmbito normativo. Em sua revisão meta-analítica sobre capacitação de pais, por exemplo, Serketich e Dumas[15] relataram que, depois do tratamento, 17 grupos de intervenção de um total de 19 ficaram abaixo da classificação clínica em pelo menos uma medida; e 14 grupos ficaram abaixo dessa faixa em todas as medidas. Além disso, cada um dos cinco programas de CP mencionados acima recebeu avaliação positiva quando comparado a condições de controle sem tratamento/em lista de espera, bem como na comparação com terapias de sistema familiar[21] e com serviços de saúde mental disponíveis para a comunidade.[22]

Mecanismos

Vários estudos já demonstraram que mudanças no comportamento dos pais[23-26] agem como elementos de mediação dos efeitos da CP sobre crianças com problemas de conduta. Esta é uma constatação importante, central para a CP, uma vez que, supostamente, melhorias nas práticas parentais constituem um mecanismo fundamental para que ocorram mudanças no comportamento da criança.

Interveniência

De maneira geral, pouca atenção tem sido dada ao fato de que a CP pode ter níveis diferentes de eficácia para diferentes subgrupos de crianças, pais e famílias, ou em função de diferentes aspectos da intervenção – por exemplo, o modo de oferecer o tratamento. Entre os possíveis fatores de redução da eficácia estão características tais como a gravidade do comportamento problemático da criança, extensão de comorbidades – por exemplo, Transtorno do *Deficit* de Atenção com Hiperatividade – TDAH, ansiedade/depressão –, idade, gênero e condição de minoria. Exemplos de características parentais e familiares que podem atuar como fatores intervenientes incluem ajustamento pessoal e conjugal, monoparentalidade e situação socioeconômica da família. Um estudo meta-analítico recente sobre elementos intervenientes na

CP constatou que problemas de conduta infantil mais graves, monoparentalidade, desvantagem econômica – ou seja, baixo *status* socioeconômico – e CP administrado em grupo, em oposição ao formato individualizado, levaram a resultados insuficientes no comportamento de crianças mais pobres.[13] Além disso, intervenções que envolvem apenas situação econômica menos favorecida e CP, em oposição a intervenções com múltiplos componentes, entre os quais a CP, também foram associadas a resultados insuficientes em termos de comportamento parental e da percepção dos pais sobre os resultados. É interessante observar que a idade da criança não constituiu um elemento interveniente significativo. Lundhal *et al*.[13] relataram que, em meio a famílias de baixa renda, a CP individual esteve associada a melhores resultados no comportamento dos pais e da criança do que a CP em grupo. Outros pesquisadores identificaram nível de apego do adulto[27] e tensão conjugal[28] como elementos intervenientes nos resultados da CP. Embora a pesquisa seja limitada, aparentemente a idade da criança não influencia os resultados da CP. Beauchaine *et al* [23] relataram que comorbidade infantil – que associa ansiedade e depressão, mas não TDAH ou gênero da criança –, depressão materna, histórico dos pais em relação a abuso de substâncias, satisfação conjugal e monoparentalidade tiveram influência sobre os efeitos de suas intervenções de CP, em comparação com intervenções que não incluíram um componente de CP.

Eficácia/disseminação

Experimentos de eficácia de CP em larga escala e estudos comparativos de disseminação intercultural vêm-se tornando mais comuns. Esses esforços de pesquisa produzem informações essenciais sobre a possibilidade de utilizar intervenções de CP com populações diferentes e transpor essas intervenções para ambientes reais. Alguns exemplos são os estudos sobre experimentos de eficácia intercultural dos programas *Incredible Years, Triple P* (3 P) e *Parental Management Training-Oregon*, que foram ou estão sendo realizados no Reino Unido,[29] no Canadá,[22,30] em Hong Kong,[31] na Noruega[32] e na Austrália.[33]

Conclusões

É razoável optar por uma abordagem de CP para intervenções direcionadas a crianças pequenas com problemas de conduta, tendo em vista o suporte empírico substancial em relação à eficácia, generalização e validade social. Além disso, aumenta o apoio empírico à premissa de que mudanças no comportamento dos pais é o mecanismo-chave para produzir mudanças no comportamento da criança. Estudos de meta-análise sugerem que a eficácia da CP para provocar mudanças no comportamento da criança é menor em famílias de baixa renda e monoparentais; é

maior quando a intervenção atinge crianças com problemas de conduta graves e atende a famílias individualmente, e não em grupo; e igualmente eficaz para meninos e meninas e para amostras representativas de maiorias e de minorias. As experiências de eficácia e disseminação em larga escala que vêm sendo implementadas, muitas delas em cenários internacionais, produzem informações importantes sobre a possibilidade de implementar intervenções de CP no mundo real.

Implicações

Como um primeiro passo, é indispensável que os os formuladores de políticas escolham programas de CP que tenham uma base empírica adequada. Como ponto de partida para identificar possíveis intervenções de CP, pode ser útil consultar análises relevantes[1,13] e listas de "melhores práticas".[9]

Quanto aos sistemas de prestação de serviços, a CP em grupo pode ser uma opção com boa relação custo-eficácia para o atendimento a famílias individualmente em algumas instâncias, embora o atendimento individual talvez seja mais eficaz, especialmente no caso de famílias de baixa renda.[13] Em alguns casos, a CP autoadministrada pode ser suficiente. Há necessidade de diretrizes para a seleção de formatos específicos de CP.

O interesse em intervenções para *prevenção* de problemas de conduta aumentou significativamente ao longo dos últimos 15 anos, estimulado, em parte, pelos avanços no conhecimento dos fatores iniciais que levam a problemas de conduta. A CP pode ter efeitos preventivos consideráveis, especialmente se for aplicada no período pré-escolar,[34] ou se for um componente de intervenções preventivas mais amplas para crianças em idade escolar que correm risco de apresentar problemas de conduta.[35,36]. Se a CP pode desempenhar um papel na prevenção de problemas de conduta, terá implicações importantes na redução da necessidade de intervenções contínuas ao longo de todo o período de desenvolvimento e na vida adulta.

Talvez a razão mais incontestável para a utilização da CP em larga escala seja sua potencial relação custo-eficácia. O apoio empírico da CP, a disponibilidade de manuais (que facilitam a utilização padronizada e a disseminação) para muitos programas de CP, sistemas de prestação de serviços em diversos níveis e potencial para a geração de efeitos preventivos resultam em uma relação custo-eficácia favorável. Uma análise econômica dos custos e benefícios de várias estratégias de intervenção indicou que a CP apresenta melhor relação custo-eficácia na

prevenção da criminalidade posterior do que visitas domiciliares aliadas a atendimento institucionalizado ou supervisão de delinquentes.[37]

Apesar dessa avaliação positiva da CP como modalidade de intervenção eficaz para crianças pequenas com problemas de conduta, algumas áreas justificam atenção contínua e reforçada: a) desenvolvimento de diretrizes para seleção do tratamento; b) ênfase permanente na identificação e na elaboração dos processos de engajamento e de mudanças da família na CP;[38] c) análise de como os resultados e a generalização dos efeitos podem ser aprimorados, especialmente em relação a grupos carentes de serviços, tais como os economicamente menos favorecidos; d) papel da CP como intervenção preventiva; e e) maior atenção às questões conceituais, empíricas e pragmáticas envolvidas na disseminação em larga escala.[39]

Referências

1. McMahon RJ, Wells KC, Kotler JS. Conduct problems. In: Mash EJ, Barkley RA, eds. *Treatment of childhood disorders*. 3rd ed. New York NY: Guilford Press. Sous presse.
2. Moffitt TE. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review* 1993;100(4):674-701.
3. Patterson GR. *Coercive family process*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1982.
4. Patterson GR, Reid JB, Dishion TJ. *Antisocial boys*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1992.
5. Chamberlain P, Reid JB, Ray J, Capaldi DM, Fisher P. Parent inadequate discipline (PID). In: Widiger TA, Frances AJ, Pincus HA, Ross R, First MB, Davis W, eds. *DSM-IV sourcebook*. Vol. 3. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1997:569-629.
6. Kazdin AE. *Conduct disorders in childhood and adolescence*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1995:82.
7. Duman JE. Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review* 1989;9(2):197-222.
8. Miller GE, Prinz RJ. Enhancement of social learning family interventions for childhood conduct disorder. *Psychological Bulletin* 1990;108(2):291-307.
9. Metzler C, Eddy M, Taylor TK. The evidence standards of ten “best practices” lists and the evidence base of the top family-focused programs. Communication présentée au: Symposium conducted at the meeting of the Society for Prevention Research, “Finding common ground among “best practices” lists: The evidence base and program elements of top family focused and school-based programs”, [Metzler, Chair]; mai 2002; Seattle, Wash.
10. Forehand R, Middlebrook J, Rogers TR, Steffe M. Dropping out of parent training. *Behaviour Research and Therapy* 1983;21(6):663-668.
11. Kazdin AE. Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification* 1977;1(4):427-452.
12. McMahon RJ. Parent training. In: Russ SW, Ollendick TH, eds. *Handbook of psychotherapies with children and families*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers; 1999:153-180.
13. Lundahl B, Risser HJ, Lovejoy MC. A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review* 2006;26(1):86-104.

14. O'Dell SL. Training parents in behavior modification: A review. *Psychological Bulletin* 1974;81(7):418-433.

15. Serketich WJ, Dumas JE. The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 1996;27(2):171-186.

16. McMahon RJ, Forehand RL. *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2003.

17. Webster-Stratton C. The Incredible Years: A training series for the prevention and treatment of conduct problems in young children. In: Hibbs ED, Jensen PS, eds. *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association; 2005:507-555.

18. Querido JG, Eyberg SM. Parent-child interaction therapy: Maintaining treatment gains of preschoolers with disruptive behavior disorders. In: Hibbs ED, Jensen PS, eds. *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association; 2005:575-597.

19. Patterson GR, Reid JB, Jones RR, Conger RE. *A social learning approach to family intervention*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company; 1975. *Families with aggressive children*; vol 1.

20. Sanders MR, Markie-Dadds C, Turner KMT. *Theoretical, scientific, and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence*. St-Lucia, Australia: The Parenting and Family Support Centre, University of Queensland; 2003. Parenting Research and Practice, Monograph No. 1. Disponible sur le site: http://www.pfsc.uq.edu.au/papers/Monograph_1.pdf Page consultée le 26 octobre 2007.

21. Wells KC, Egan J. Social learning and systems family therapy for childhood oppositional disorder: Comparative treatment outcome. *Comprehensive Psychiatry* 1988;29(2):138-146.

22. Taylor TK, Schmidt F, Pepler D, Hodgins C. A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children's series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy* 1998;29(2):221-240.

23. Beauchaine TP, Webster-Stratton C, Reid MJ. Mediators, moderators, and predictors of 1-year outcomes among children treated for early-onset conduct problems: A latent grown curve analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2005;73(3):371-388.

24. DeGarmo DS, Patterson GR, Forgatch MS. How do outcomes in a specified parent training intervention maintain or wane over time? *Prevention Science* 2004;5(2):73-89.

25. Feinfield KA, Baker BL. Empirical support for a treatment program for families of young children with externalizing problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 2004;33(1):182-195.

26. Martinez CR Jr, Forgatch MS. Preventing problems with boys' noncompliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2001;69(3):416-428.

27. Routh CP, Hill JW, Steele H, Elliott CE, Dewey ME. Maternal attachment status, psychosocial stressors and problem behaviour: Follow-up after parent training courses for conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1995;36(7):1179-1198.

28. Dadds MR, Sanders MR, James JE. The generalization of treatment effects in parent training with multidistressed parents. *Behavioural Psychotherapy* 1987;15(4):289-313.

29. Scott S, Spender Q, Doolan M, Jacobs B, Aspland H. Multicentre controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal* 2001;323(7306):194-197.

30. Patterson J, Barlow J, Mockford C, Klimes I, Pyper C, Stewart-Brown S. Improving mental health through parenting programmes: block randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood* 2002;87(6):472-477.

31. Leung C, Sanders MR, Leung S, Mak R, Lau J. An outcome evaluation of the implementation of the Triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process* 2003;42(4):531-544.

32. Ogden T, Forgatch MS, Askeland E, Patterson GR, Bullock BM. Implementation of parent management training at the national level: The case of Norway. *Journal of Social Work Practice* 2005;19(3):317-329.

33. Zubrick SR, Ward KA, Silburn SR, Lawrence D, Williams AA, Blair E, Robertson D, Sanders MR. Prevention of child behavior problems through universal implementation of a group behavioral family intervention. *Prevention Science* 2005;6(4):287-304.

34. Reid JB. Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology* 1993;5(1-2):243-262.

35. Bierman KL, Coie JD, Dodge KA, Greenberg MT, Lochman JE, McMahon RJ, Conduct Problems Prevention Research Group. A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology* 1992;4(4):509-527.

36. Tremblay RE, Vitaro F, Bertrand L, LeBlanc M, Beauchesne H, Boileau H, David L. Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal longitudinal-experimental study. In: McCord J, Tremblay RE, eds. *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence*. New York, NY: Guilford Press; 1992:117-138.

37. Greenwood PW, Model KE, Rydell CP, Chiesa J. *Diverting children from a life of crime: measuring costs and benefits*. Santa Monica, Calif: The RAND Corporation; 1996.

38. Nock MK, Ferriter C. Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: A conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review* 2005;8(2):149-166.

39. Turner KMT, Sanders MR. Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: learning from the Triple P – Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior* 2006;11(2):176-193.

O papel dos pais na transição da criança para a escola

Philip A. Cowan, PhD Carolyn Pape Cowan, PhD

University of California, Berkeley, EUA

Março 2009

Introdução

O modelo explicativo que predomina sobre o sucesso da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental parte do princípio de que os principais riscos e fatores de proteção dependem basicamente da criança, no que diz respeito a sua «prontidão» cognitiva e emocional no momento do ingresso na educação infantil.[1] De acordo com essa hipótese, a maioria dos esforços de intervenção envolve tentativas baseadas na escola para melhorar as habilidades cognitivas e de autorregulação das crianças. Apenas agora começam a ser produzidos estudos sobre o contexto social e os relacionamentos que afetam a transição das crianças para a escola. Surpreendentemente, apesar do reconhecimento geral de que os relacionamentos pais-filhos constituem um contexto central para o desenvolvimento da criança,[2] pouca atenção tem sido dada ao papel que os pais desempenham na transição da criança para o ensino fundamental, e praticamente nenhuma atenção tem sido dada ao planejamento ou à avaliação das intervenções destinadas aos pais de crianças em idade pré-escolar. Nosso intuito é preencher essa lacuna.

Do que se trata

Na maioria dos estudos sobre o desenvolvimento da criança, «pais» significa a mãe, e as práticas parentais são estudadas fora dos demais contextos familiares e sociais nos quais o relacionamento pais-filhos se desenvolve. Apresentamos um modelo que envolve múltiplas áreas do desenvolvimento da criança e situa os relacionamentos mãe-filho e pai-filho em um sistema de relacionamentos dentro e fora da família, com atenção especial à qualidade do relacionamento *entre* os pais. Descrevemos em seguida os resultados das intervenções preventivas baseadas em nosso modelo conceitual, na forma de um grupo de casais conduzido por profissionais com capacitação em saúde mental.

Problemas

Têm sido bem documentados os desafios enfrentados pela criança que se prepara para ingressar na educação infantil.[3,4,5] O que torna especialmente importante esse período de transição no desenvolvimento é a consistência das evidências para uma «hipótese de trajetória», tanto nas amostras de classe média como nas de baixa renda: o desempenho acadêmico e social da criança no ciclo inicial do ensino fundamental é um preditor importante de seus resultados escolares, sociais e de saúde mental ao longo do ensino fundamental e médio.[6,7,8] Essas constatações significam que as intervenções voltadas para melhorar a situação da criança no momento de seu ingresso na escola podem trazer benefícios no longo prazo.

Contexto e lacunas de pesquisa

As pesquisas que pretendem demonstrar a importância dos relacionamentos pais-filhos na adaptação escolar da criança apresentam diversas lacunas importantes. Faltam estudos longitudinais que reconstituam as trajetórias familiares ao longo da transição para a escola. As informações sobre o papel potencial do pai na transição são extremamente raras. São muito poucos os estudos que examinam os demais aspectos do contexto do sistema familiar que podem afetar o desempenho da criança – por exemplo, a relação do casal. Por fim, excetuando-se as intervenções iniciais baseadas na escola que focalizam a prontidão da criança, dispomos de poucas evidências sobre as intervenções que focalizam a família no período pré-escolar, o que poderia ajudar as crianças a enfrentar os novos desafios para uma escolarização bem-sucedida.

Questões-chave de pesquisa

O que a pesquisa atual nos informa sobre o papel dos pais na definição da forma de transição da criança para a escola? O que nos dizem os resultados sobre intervenções que podem dar um impulso à criança no momento da transição para o ensino fundamental?

Resultados de pesquisas recentes

Correlações concorrentes. Inúmeros estudos estabeleceram que filhos de pais que se mostram afetuosos, que são receptivos às questões e às emoções da criança, que fornecem uma estrutura, fixam limites e exigem competência (pais autoritativos, segundo os termos de Baumrind) têm maior probabilidade do que outras crianças de serem bem-sucedidos nos primeiros anos de escolarização e de terem um bom relacionamento com seus colegas.[9,10,11] O problema com esses estudos é que eles não estabelecem uma relação antecedente-consequente.

Estudos longitudinais. Somente alguns estudos – inclusive dois de nossa autoria – fazem uma avaliação das famílias durante o período pré-escolar e novamente após o ingresso da criança no ensino fundamental.[8,12,13] O resultado básico é razoavelmente consistente ao longo da transição no que diz respeito às características das mães, dos pais e das crianças; as práticas parentais autoritativas das mães e dos pais no período pré-escolar explicam a variação significativa no desempenho escolar da criança e no seu comportamento de externalização ou internalização com seus colegas, dois ou três anos mais tarde.

O contexto de múltiplos domínios das práticas parentais. Nossos resultados apoiam um modelo de risco dos sistemas familiares,[14] que explica o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com a utilização de informações sobre cinco tipos de fatores de risco ou de proteção para a família: 1) o nível de adaptação, a autopercepção, a saúde mental e o sofrimento psicológico de cada membro da família; 2) a qualidade dos relacionamentos mãe-filho e pai-filho; 3) a qualidade do relacionamento entre os pais, incluindo estilos de comunicação, resolução de conflitos, tipos de resolução de problemas e regulação emocional; 4) os padrões dos relacionamentos de casal e dos relacionamentos pais-filhos transmitidos de geração em geração; e 5) o equilíbrio entre os fatores de estresse e o apoio social fora da família imediata. A maioria dos estudos sobre o desenvolvimento das crianças concentra-se em um ou no máximo dois dos cinco fatores de risco ou de proteção familiar. Demonstramos que cada um desses domínios, principalmente a qualidade do relacionamento do casal, contribui de maneira única para o prognóstico das competências escolares e sociais das crianças e de seu comportamento de internalização e externalização de problemas no início do ensino fundamental.[15] Em conformidade com os estudos de prevenção, identificamos uma série de fatores a serem considerados nas intervenções, para diminuir a probabilidade de que a criança encontre dificuldades e para aumentar a probabilidade de que evidencie competências intelectuais e sociais no início do ensino fundamental.

Intervenções sobre práticas parentais baseadas na família. Ao longo dos últimos 35 anos, conduzimos dois experimentos clínicos randomizados, nos quais alguns casais foram designados aleatoriamente para participar de grupos de casais dirigidos por profissionais capacitados em saúde mental, enquanto outros não o foram. Os coordenadores (homem-mulher) realizaram encontros semanais com os casais durante pelo menos quatro meses.

No projeto *Becoming a Family Project* (Tornar-se uma Família), [12] acompanhamos 96 casais, com entrevistas, questionários e observações, durante cinco anos, do meio da gestação até a

conclusão da educação infantil do primeiro filho. Foi proposto a alguns casais que esperavam um bebê, designados aleatoriamente, que participassem de grupos de casais que se reuniam com seus coordenadores por 24 semanas durante seis meses. Cada sessão do grupo compreendia um momento aberto ao diálogo sobre os eventos pessoais e as preocupações e sobre um assunto relativo a um dos aspectos da vida familiar, de acordo com nosso modelo conceitual. Entre os casais de "pais de primeira viagem", constatamos que houve uma queda da satisfação do casal entre àqueles que não tiveram a intervenção, enquanto que aqueles que participavam dos grupos mantiveram o seu nível de satisfação pelos cinco anos seguintes, até a conclusão da educação infantil de seus filhos. Cinco anos após a dispersão dos grupos, a qualidade do relacionamento do casal e do relacionamento pais-filhos avaliada quando a criança tinha 3 anos e meio de idade foi significativamente correlacionada à adaptação da criança à educação infantil (autorrelato da criança, avaliação dos professores e resultados de testes).

Um segundo estudo de intervenção – o *School Children and their Families Project* (Projeto Crianças Escolarizadas e suas Famílias)[16] acompanhou outros cem casais desde o ano anterior ao ingresso de seu primeiro filho na educação infantil até a criança chegar ao 11º ano. Havia três condições atribuídas aleatoriamente: uma oportunidade de utilizar nosso pessoal como consultor uma vez por ano (o grupo de controle); um grupo de casais que enfatizava os relacionamentos pais-filhos (abordagem mais tradicional); ou um grupo de casais mais focalizado no relacionamento entre os próprios pais. Quando as famílias foram avaliadas durante a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, os pais que participavam do grupo com ênfase nos relacionamentos pais-filhos haviam melhorado aspectos de suas práticas parentais que havíamos trabalhado em nossas reuniões; nenhuma melhoria foi constatada no grupo de controle. Por outro lado, os pais que participavam do grupo em que os coordenadores focalizavam principalmente questões ligadas ao casal apresentaram uma redução dos conflitos do casal durante a observação, *e suas práticas parentais tornaram-se mais eficazes*.

As duas variantes de intervenção tiveram impacto sobre as crianças. Aquelas cujos pais participaram dos grupos que focalizavam práticas parentais melhoraram a autoimagem e mostraram menor propensão a apresentar comportamentos tímidos, reservados ou depressivos na escola; aquelas cujos pais participaram de grupos focalizados no casal obtiveram melhores resultados nos testes individuais do que as demais, e manifestaram menos comportamentos agressivos na escola. As intervenções (autoavaliadas e observadas) continuaram a ter impacto significativo sobre as famílias durante os dez anos seguintes, no que diz respeito à qualidade do

relacionamento do casal e aos problemas de comportamento dos alunos. O impacto dos grupos focalizados no casal foi sempre igual ou superior ao impacto dos grupos focalizados nas práticas parentais.[17]

Conclusões

Em resumo, demonstramos por meio de estudos correlacionais que a qualidade dos relacionamentos pais-filhos e do casal está associada à adaptação escolar das crianças. Com os estudos de intervenção, constatamos que a mudança do "tom" do relacionamento do casal e do relacionamento pais-filhos tem impacto causal de longo prazo sobre a adaptação escolar das crianças.

Implicações

Nossa ênfase sobre relacionamentos familiares como contextos importantes para a capacidade das crianças de lidar com as exigências do ensino fundamental representa um desafio real para os formuladores de políticas de educação e para equipes escolares. Sugerimos entrar em contato com os pais antes que as crianças ingressem na escola, e entendemos que um melhor relacionamento entre os pais beneficiará seus filhos. Durante anos de consulta com equipes da educação infantil e do ensino fundamental, constatamos que poucos profissionais têm capacitação para comunicar-se com os pais, e nenhum deles recebeu formação para atuar em intervenções que poderiam melhorar a parentalidade ou o relacionamento dos casais.

A alternativa evidente seria empregar educadores familiares capacitados, trabalhadores sociais, enfermeiros ou psicólogos clínicos para organizar e coordenar os grupos de casais. Obviamente, há custos. O que ainda desconhecemos é a relação custo-benefício. Se os custos para a escola e para a sociedade forem mais elevados para cuidar de crianças com comportamentos problemáticos do que os custos das intervenções focalizadas na família, talvez seja o momento de considerar essa abordagem.

Referências

1. Rimm-Kaufman S. Transition vers l'école et aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement du jeune enfant. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-8. Disponível em: http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Rimm-KaufmanFRxp.pdf. Acesso em: 19 de março de 2009.
2. Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Erlbaum; 2002.

3. Pianta RC, Cox MJ, National Center for Early Development & Learning (U.S.), eds. *The transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub;1999.

4. Cowan PA, Heming G. How children and parents fare during the transition to school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

5. Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development.

6. Entwisle DR, Alexander KL. Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it.*The Elementary School Journal* 1998;98(4):351-364.

7. Kellam SG, Simon MB, Ensminger ME. Antecedents in first grade of teenage drug use and psychological well-being: A ten-year community-wide prospective study. In: Ricks DF, Dohrenwend BS, eds. *Origins of psychopathology: Research and public policy*. Cambridge, NY: Cambridge University Press; 1983.

8. Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

9. Baumrind D. New directions in socialization research.*American Psychologist* 1980;35(7):639-652.

10. Steinberg L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect.*Journal of Research on Adolescence* 2001;11(1):1-19.

11. Parke RD, Buriel R. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In: Damon W, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York : J. Wiley; 1998: 463-552. Eisenberg N, ed. *Social, Emotional, and Personality Development*; vol 3.

12. Cowan CP, Cowan PA. *When Partners Become Parents : the Big Life Change for Couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.

13. Barth JM, Parke RD. The impact of the family on children's early school social adjustment. In: Sameroff AJ, Haith MM, eds. *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility*. Chicago, IL: The University of Chicago Press; 1996: 329-361 The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental heath and development..

14. Cowan PA, Cowan CP. Interventions as tests of family systems theories: Marital and family relationships in children's development, and psychopathology.*Development and Psychopatholology* 2002;14:731-760.

15. Cowan PA, Cowan CP. *Five-domain models: Putting it all together*. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

16. Cowan CP, Cowan PA, Heming G. Two variations of a preventive intervention for couples: effects on parents and children during the transition to elementary school. In: Cowan PA, Cowan CP, Ablow JC, Johnson VK, Measelle JR, eds. *The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School.* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates; 2005. Monographs in parenting series.

17. Cowan PA, Cowan CP. Group Interventions for parents of preschoolers: 10-year impact on family functioning and teen’s adaptation. Paper presented at: SRA Biennal Meeting; March 23-26, 2006; San Francisco, California.

O papel dos pais na aprendizagem na primeira infância

Susan H. Landry, PhD

Children’s Learning Institute;University of Texas Health Science Center, EUA

Fevereiro 2008

Introdução

As práticas parentais conhecidas como responsivas talvez sejam aquelas que melhor apoiam a criança no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais necessárias para o futuro sucesso escolar.[1] Diferentes teorias e abordagens de pesquisas – por exemplo, a teoria do apego e a abordagem sociocultural – descrevem a responsividade como um aspecto importante das práticas parentais de apoio, que oferece uma base sólida para que a criança se desenvolva bem.[2-4] Práticas parentais que oferecem afeto positivo, alto nível de conforto e que são responsivas de forma contingente aos sinais da criança (“responsividade contingente”) são características afetivas e emocionais de um estilo parental responsivo.[5] Estes aspectos, combinados a comportamentos responsivos às necessidades da criança no plano cognitivo – entre os quais prover uma contribuição verbal importante, manter e desenvolver seus interesses –, esses aspectos oferecem os diversos tipos de apoio necessários aos múltiplos aspectos da aprendizagem da criança.[6]

Aceitar os interesses da criança, respondendo prontamente e de maneira continente aos seus sinais são condutas que favorecem a aprendizagem – em parte, por facilitar o desenvolvimento de mecanismos que lhe permitem lidar com o estresse e com a introdução de novos elementos em seu ambiente.[2] A repetição de experiências positivas desenvolve a confiança e cria um vínculo entre a criança e os pais que favorece o envolvimento contínuo da criança nas atividades de aprendizagem com os pais.[7,8] Assim, esses comportamentos afetivos e emocionais comunicam o interesse e a aceitação dos pais, estimulando na criança a autorregulação e a cooperação – comportamentos essenciais para a eficiência da aprendizagem. Do ponto de vista sociocultural, acredita-se que os comportamentos responsivos no plano cognitivo – por exemplo, manter os interesses, em lugar de redirecioná-los, fornecer aporte verbal rico – levam a níveis mais elevados de aprendizagem, uma vez que proporcionam uma estrutura ou uma base para as habilidades imaturas da criança pequena, tais como o desenvolvimento de capacidades

cognitivas e da atenção.[9] Os comportamentos responsivos favorecem o envolvimento e a reciprocidade na interação pais-filhos e ajudam a criança a assumir um papel mais ativo e mais independente no processo de aprendizagem.[10]

Do que se trata

A conduta parental responsiva é um dos aspectos das práticas parentais descritos com mais frequência quando se trata de entender o papel do ambiente no desenvolvimento das crianças. A pesquisa mostra que esse comportamento pode favorecer trajetórias normais de desenvolvimento em crianças em situação de alto risco, tais como crianças prematuras e/ou aquelas que vivem em famílias de baixa renda.[11] Por outro lado, as práticas parentais não responsivas podem ameaçar o desenvolvimento das crianças, principalmente aquelas em maior risco de apresentar problemas de desenvolvimento.[12] Tendo em vista a importância potencial das práticas parentais responsivas, um conhecimento mais preciso dos comportamentos mais importantes para apoiar as diferentes áreas da aprendizagem da criança pode ajudar-nos a entender melhor como facilitar práticas parentais eficazes.

Problema

Apesar do papel central das práticas parentais responsivas em diferentes estruturas de pesquisa, grande parte do nosso conhecimento sobre esse estilo parental provém de estudos descritivos, o que significa que podemos somente *supor* a importância desse tipo de conduta parental. Para assumir uma influência causal das práticas parentais responsivas sobre os resultados obtidos pela criança, seria necessário dispor de dados de estudos experimentais com agrupamentos aleatórios. Um conjunto consistente de estudos experimentais que demonstrem que práticas parentais mais responsivas favorecem a aprendizagem da criança poderia esclarecer a compreensão do mecanismo que rege essa relação. Outra questão que deve ser estudada é a existência de especificidade entre comportamentos responsivos particulares e sua contribuição em certas áreas do desenvolvimento da criança.

Contexto de pesquisa

As interações entre as crianças pequenas e os pais facilitam a aquisição de habilidades cognitivas. Evidências indicam que os mecanismos por meio dos quais a responsividade parental auxilia o desenvolvimento cognitivo podem depender da consistência dessa responsividade ao longo do desenvolvimento.[11,13] Como a criança e os pais fazem parte de um contexto social mais

amplo, muito fatores podem auxiliar ou prejudicar a consistência de comportamentos responsivos. Entre os fatores pessoais que podem comprometer a responsividade dos pais encontram-se depressão, percepção negativa de sua própria educação, e também crenças e atitudes que diminuem o sentimento de importância que os pais acreditam ter na vida de seus filhos.[14] No entanto, outros fatores, como maior apoio social de amigos e da família, podem abrandar os efeitos desses fatores sociais e pessoais negativos.[11] Em um estudo recente, a percepção dos pais de que podem contar com apoio social positivo permitiu prever, além de outros fatores, quais deles passariam de um estilo de conduta parental não responsivo a um estilo responsivo mediante intervenção.[15] Trata-se de uma constatação animadora, pois permite o desenvolvimento de intervenções de conduta parental que proporcionem a mães com histórico social de risco o nível de apoio social necessário para que desenvolvam estilos responsivos de conduta parental.[16]

Questões-chave de pesquisa

1. Condutas parentais mais responsivas resultam em melhores resultados de aprendizagem para crianças pequenas?

2. A eficácia da responsividade parental é equivalente em quaisquer condições, ou varia em função das diferentes características das crianças (*background* cultural, etnia e fatores de risco biológicos, por exemplo)?

3. O aumento em vários aspectos da responsividade parental explica as mudanças positivas em diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo?

4. Existe um momento ideal do desenvolvimento da criança em que a responsividade parental é especialmente importante, ou a consistência desse comportamento é necessária ao longo do desenvolvimento para uma aprendizagem ideal?

Resultados de pesquisas recentes

Um estudo recente de intervenção randomizado analisou se os comportamentos responsivos das mães poderiam ser facilitados e se impulsionavam a aprendizagem de crianças pequenas.[6] Para analisar também qual é o momento ideal da criança para a intervenção – por exemplo, em uma primeira fase, enquanto são bebês, ou estão na fase de 1 a 5 anos de idade, ou ambos –, famílias

do grupo com intervenção e do grupo sem intervenção foram redistribuídas aleatoriamente ao final da primeira fase, para receber ou não a intervenção durante o período de 1 a 5 anos da criança.[17] A intervenção foi concebida para possibilitar às mães a adoção de comportamentos essenciais que proporcionam apoio afetivo-emocional, e de comportamentos responsivos no plano cognitivo, uma vez que se supõe que os dois tipos de apoio são necessários para promover a aprendizagem. Depois da primeira fase, as mães que participaram da intervenção apresentaram aumento considerável em todos os comportamentos responsivos, e seus bebês mostraram níveis mais altos e desenvolvimento mais rápido em diversas habilidades.

Por exemplo, os bebês cujas mães participaram do programa de intervenção mostraram aumento de sua capacidade de resolução de problemas durante brincadeiras, em comparação com bebês cujas mães não participaram da intervenção. Juntos, os comportamentos responsivos nos planos afetivo-emocional e cognitivo são mediadores do efeito da intervenção sobre a aprendizagem da criança, o que demonstra que a eficácia da responsividade pode ser melhor compreendida quando definida como uma construção ampla. Além disso, alguns comportamentos responsivos particulares melhoraram especificamente diferentes aspectos da aprendizagem das crianças. Por exemplo, a maior frequência de responsividade eventual e de estímulo verbal por parte das mães, ao lado de menores restrições às atividades das crianças resultaram em aumento da cooperação infantil; ao mesmo tempo, o domínio verbal das crianças melhorou quando as mães mantinham a atenção dos filhos em seus de interesse e nomearam objetos e ações com maior frequência.

A análise das evidências relativas ao momento ideal para a intervenção mostrou que esse momento depende de fatores tais como o tipo de auxílio que um comportamento responsivo oferece, e em que medida está relacionado com as necessidades de desenvolvimento da criança. Por exemplo, comportamentos como a sensibilidade materna (no contexto do apego) eram mais facilitadores na fase de bebês (primeira infância), enquanto comportamentos mais complexos, que devem ser responsivos a um maior nível de desenvolvimento da criança de 1 a 5 anos (por exemplo, responsividade contingente) demandavam as duas fases de intervenção. Por fim, a intervenção funcionou igualmente na presença ou na ausência de alto risco biológico. Esta constatação apoia a noção de que a responsividade facilita a aprendizagem por intermédio de condutas parentais sensíveis e da disposição manifestada pelos pais de satisfazer as necessidades individuais de seus filhos pequenos.

Lacunas de pesquisa

Resultados recentes de estudos experimentais demonstram que comportamentos responsivos específicos ou combinações dos mesmos garantem melhor auxílio a certas áreas da aprendizagem da criança. Neste momento, são necessárias mais pesquisas para aprofundar a compreensão da especificidade entre certos tipos de comportamento responsivo e objetivos de desenvolvimento particulares.

Ampliar nossa compreensão de como as práticas parentais responsivas funcionam para diferentes famílias e crianças ajudaria a elaborar um modelo mais preciso de práticas parentais responsivas. Por fim, determinar quais as medidas de apoio necessárias para ajudar os pais em seu esforço de serem responsivos melhoraria a eficácia de intervenções direcionada à responsividade parental.

Conclusões

Segundo muitos estudos descritivos e alguns estudos experimentais, práticas parentais responsivas desempenham importante papel de apoio à aprendizagem de crianças pequenas. É possível afirmar que a responsividade parental desempenha um papel causal, uma vez que maiores ganhos na conduta dos pais, associada a um estilo responsivo, resultaram em maiores ganhos sobre a aprendizagem da criança. Tendo em vista que tanto crianças normais quanto crianças em situação de alto risco foram beneficiadas pela conduta responsiva no plano afetivo-emocional e no plano cognitivo, aparentemente a eficácia da responsividade fica mais clara quando definida como um constructo amplo. Evidências recentes mostram que certos comportamentos responsivos podem fornecer diferentes tipos de apoio à aprendizagem das crianças, e que esse apoio pode variar segundo as necessidades desenvolvimentais da criança. Há muitas novas possibilidades de pesquisa a explorar, e as questões abordadas em estudos recentes devem ser aprofundadas.

Implicações

A importância das práticas parentais responsivas para o bem-estar da criança tem diversas implicações para políticas. Os formuladores de políticas e os planejadores de programas devem prestar atenção especial aos pais em situação de risco: devem empregar meios para facilitar a modificação de condutas parentais, levando em consideração fatores tais como convicções dos pais, apoio social e saúde mental, para maximizar a eficácia das iniciativas. A síntese de pesquisas deve orientar novos investimentos em programas destinados aos pais e o

desenvolvimento de iniciativas de pesquisas sobre práticas parentais responsivas. Frequentemente, a aplicação de políticas e de programas falha por não integrar corretamente a ciência do desenvolvimento. Tendo em vista a importância crucial das primeiras experiências da criança para seu desenvolvimento cerebral, os formuladores de políticas têm interesse em garantir que os ambientes das crianças – por exemplo, o lar e a creche – tenham qualidade suficiente para promover resultados positivos. Quando são realizados novos investimentos com recursos públicos em serviços destinados à criança e à família, há com frequência uma preocupação financeira, o que deveria incentivar maior atenção às evidências baseadas em pesquisas, que podem garantir programas mais eficazes.

Referências

1. Bornstein MH, Tamis-Lemonda CS. Maternal responsiveness and cognitive development in children. In: Bornstein MH, ed. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass;1989:49-61.
2. Ainsworth M, Blehar M, Waters E, Wall S. *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978.
3. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1):1-19.
4. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking*. New York, NY: Oxford University Press; 1990.
5. Stroufe LA. Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: Perlmutter M, ed. *Minnesota Symposia in Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1983:41-83. Vol. 16.
6. Landry SH, Smith KE, Swank PR. Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem solving. *Developmental Psychology* 2006;42(4):627-642.
7. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. In: Mussen PH, Hetherington EM, eds. *Handbook of child psychology*. 4th ed. New York, NY: Wiley; 1983:1-101. *Socialization, personality, and social development*; vol. 4.
8. Baumrind D. Rearing competent children. In: Damon W, ed. *Child development today and tomorrow*. San Francisco, CA: Jossy-Bass; 1989:349-378.
9. Tomasello M, Farrar JM. Joint attention and early language. *Child Development* 1986;57(6):1454-1463.
10. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, United Kingdom: Harvard University Press; 1978.
11. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Assel MA, Vellet S. Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology* 2001;37(3):387-403.
12. Landry SH, Smith KE, Miller-Loncar CL, Swank PR. Predicting cognitive-linguistic and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology* 1997;33(6): 1040-1053.
13. Bradley RH, Caldwell BM., Rock S. Home environment and school performance: A ten year followup and examination of three models of environmental action. *Child Development* 1988;59(4):852-867.
14. Belsky J, Hertzog C, Rovine M. Causal analyses of multiple determinants of parenting: Empirical and methodological advances. In: Lamb M, Brown A, Rugoff B, eds. *Advances in Developmental Psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

Associates;1986:153-202. Vol 4.

15. Guttentag C, Pedrosa-Josic C, Landry SH, Smith KE, Swank PR. Individual variability in parenting profiles and predictors of change: Effects of an intervention with disadvantaged mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2006;27(4):349-369.

16. Dieterich SE, Landry SH, Smith KE, Swank PR. Impact of community mentors on maternal behaviors and child outcomes. *Journal of Early Intervention* 2006;28(2):111-124.

17. Landry SH, Smith KE, Swank PR, Guttentag C. Responsive parenting: The optimal timing of an intervention across early childhood. *Developmental Psychology*. Sous presse.

Atitudes e convicções dos pais: impacto sobre o desenvolvimento da criança

Joan E. Grusec, PhD

University of Toronto, Canadá

Fevereiro 2006

Introdução

O que leva os pais a criar seus filhos de determinada maneira, e não de outra? Uma resposta óbvia é que estão repetindo as práticas parentais de seus próprios pais, tendo aprendido a cuidar de seus filhos à medida que seus pais cuidavam deles. Outra resposta é que seu comportamento reflete informações que obtiveram sobre a natureza de práticas parentais adequadas, amplamente disponíveis em livros, revistas, *sites*, orientações formais e informais e assim por diante. Outro indutor importante de seu comportamento, que é o tema deste artigo, diz respeito a atitudes, convicções, pensamentos e sentimentos ativados por meio de práticas parentais. Com frequência, essas práticas têm impacto poderoso sobre o comportamento, ainda que esse impacto provoque desgaste nos pais, ou que os pais não tenham consciência dele. Para pesquisadores do desenvolvimento infantil, as atitudes ligadas à prática parental, as cognições e as emoções dela resultantes (tais como alegria ou raiva) são de grande interesse, uma vez que orientam o comportamento em práticas parentais, que, por sua vez, têm impacto no desenvolvimento socioemocional e cognitivo da criança.

Do que se trata

As atitudes presentes na criação dos filhos são cognições que predispõem um indivíduo a agir positiva ou negativamente em relação à criança. São considerados bons preditores do comportamento na prática parental, porque revelam o clima emocional em que as crianças e os pais operam e, portanto, a qualidade de seu relacionamento. As atitudes mais frequentemente consideradas relacionam-se ao grau de afetuosidade e aceitação ou frieza e rejeição que existe no relacionamento pais-filho, e também ao grau de permissividade ou restrição dos limites que os pais impõem aos filhos. Além das atitudes, os pesquisadores começaram recentemente a concentrar a atenção em pensamentos e esquemas mais situacionais – filtros através dos quais os acontecimentos, particularmente os mais ambíguos, são interpretados, e que também

determinam as reações. Entre eles estão cognições tais como convicções sobre capacidades parentais, expectativas sobre o que a criança é capaz de fazer, ou o que se esperaria que fizesse, e as razões pelas quais as crianças se comportaram de determinada maneira.

Problemas

Ainda que a influência das atitudes sobre os comportamentos parentais tenha sido um dos temas de investigação preferidos, de maneira geral as associações obtidas foram modestas.[1] Isso se deve, em parte, ao fato de atitudes relatadas nem sempre terem impacto direto nas ações parentais, frequentemente governadas por características específicas da situação. Os pais podem, por exemplo, endossar ou valorizar uma atitude afetuosa e responsiva em relação à criança, mas ter dificuldade para expressar esses sentimentos quando seu filho se comporta de maneira inadequada. Os pesquisadores começaram, então, a procurar pensamentos mais específicos em situações específicas, tais como as convicções dos pais sobre as razões do mau comportamento da criança ou sobre sua própria eficácia para lidar com esse problema em particular. Alguns desses pensamentos são conscientes e acessíveis, enquanto outros são inconscientes e automáticos. No primeiro caso, os pais podem relutar em apresentar-se sob uma forma demasiadamente negativa, e por isso deixam de ser totalmente precisos em seus relatos aos pesquisadores (dificuldade também encontrada com o estudo de atitudes). No segundo caso, o desafio para os pesquisadores é encontrar meios para medir processos de pensamento automático ou inconsciente.

Contexto de pesquisa

O estudo de atitudes, sistema de convicções e pensamento dos pais ocorreu simultaneamente a mudanças de concepções sobre como criar os filhos que enfatizaram a natureza bidirecional das interações, em que os filhos influenciam os pais da mesma forma que os pais influenciam os filhos.[2] Embora muitos estudos tenham mostrado relações ente os pensamentos e as ações dos pais, é cada vez maior o número de estudos que se voltam para a maneira como o pensamento dos pais influencia o comportamento dos filhos, sendo as ações o elemento de conexão. A maioria dos trabalhos foi realizada com mães, embora seja cada vez maior o número de pesquisas envolvendo os pais.

Resultados de pesquisas recentes

Um grande conjunto de pesquisa sobre atitudes indica que a afetuosidade dos pais associada a níveis razoáveis de controle ou restrição produz resultados positivos para a criança. Embora não sejam marcantes, esses resultados mostram-se bastante consistentes.[3] Os pesquisadores observaram também que o que aparentemente é considerado um nível razoável de controle varia em função do contexto sociocultural. Isso explica por que, de modo geral, as atitudes com relação ao controle são mais positivas em contextos de situação socioeconômica mais baixa e em culturas não anglo-europeias, tais como a chinesa, nas quais os efeitos dessas atitudes são menos prejudiciais para o desenvolvimento da criança.[3,4]

Quanto a conhecimentos específicos relativos à prática parental, os pais buscam as razões que levam pais e filhos a agir de determinada maneira, e não de outra. Quando são precisas, essas referências podem tornar a prática parental mais eficiente. Podem também interferir em práticas parentais eficazes quando levam a sentimentos de raiva ou depressão – o que é possível quando o mau comportamento dos filhos é atribuído a uma disposição negativa ou a um desejo intencional de ferir, ou a falhas ou inadequação dos pais. Esses sentimentos negativos desviam os pais de sua função de educar, e tornam mais difícil para eles reagir de maneira adequada e eficaz aos desafios da socialização.[5]

Bugental e seus colegas analisaram a conduta de mães que acreditam que seus filhos têm mais poder do que elas próprias em situações em que as coisas não estão indo bem. Essas mães são ameaçadas e podem tornar-se tanto agressivas e hostis como inseguras e submissas. Enviam mensagens confusas a seus filhos, e o resultado é que as crianças param de prestar atenção a elas, e mostram uma queda na habilidade cognitiva.[7] Essa visão da relação de poder tem um preço: afeta a capacidade da mãe para resolver problemas e, consequentemente, desempenhar de maneira eficaz seu papel de mãe. De modo similar, mães menos eficazes – isto é, que não acreditam que possam criar seus filhos de maneira eficaz – deixam de lado as práticas parentais quando a tarefa é desafiadora, e ficam deprimidas. Mostram-se frias, sem afetividade e não se envolvem na interação com seus bebês.[8] Brody e seus colegas, em um estudo de famílias afro-americanas monoparentais, relataram que a eficácia estava relacionada aos objetivos que a mãe estabelece para seu filho – tais como ser bem-educados e comportar-se adequadamente –, e justamente esses objetivos, que permitiam prever as práticas parentais, estavam, em última análise, associados à habilidade da criança para regular seus comportamentos e fazer planos.[9] Para outras mães cujas convicções positivas sobre suas habilidades na prática parental são irreais, a probabilidade é que se mostrem severas e críticas com seus filhos em idade pré-

escolar, os quais, em contrapartida, mostram-se desafiadores.[10]

Os pesquisadores avaliaram também a capacidade dos pais para analisar a situação pelo lado de seus filhos. Crianças cujos pais são capazes de prever com precisão o desempenho cognitivo de seus filhos têm melhor desempenho, provavelmente porque esses pais conseguem adequar seus esforços como educadores às necessidades dos filhos.[11] Da mesma forma, Hasting e Grusec constataram que pais que são capazes de identificar com exatidão o pensamento e os sentimentos de seus filhos em situações de conflito conseguiam alcançar soluções mais satisfatórias.[12] Por fim, a propensão dos pais para ver seus filhos como indivíduos que também têm estados mentais e sua avaliação correta desses estados mentais foi associada a uma ligação segura com as crianças.

Conclusões

Os pais observam seus filhos através de um filtro de pensamentos e atitudes conscientes e inconscientes, e esses filtros dirigem a forma como eles percebem as ações das crianças e como que eles se comportam em relação a elas. Quando os pensamentos são precisos e benignos, orientam ações positivas; por outro lado, quando são distorcidos e angustiantes, desviam os pais da tarefa que têm para executar e também levam a emoções angustiantes e a condutas que prejudicam a eficácia da prática parental.

Implicações para políticas e serviços

A maioria dos programas de intervenção parental envolve o ensino de estratégias eficazes para lidar com o comportamento dos filhos. Para alguns pais, no entanto, práticas parentais problemáticas não estão ligadas à falta de conhecimento do modo de controlar o comportamento de seus filhos, e sim a modos de pensar inadequados. Nesses casos, os pesquisadores e os clínicos devem considerar outras intervenções que permitam alterar os esquemas e modos como os pais veem os relacionamentos com os outros, para que sejam capazes de desenvolver atitudes parentais eficazes.

Referências

1. Holden GW, Buck MJ. Parental attitudes toward childrearing. In: Bornstein MH, ed. *Being and becoming a parent*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:537-562. *Handbook of parenting*; vol 3.
2. Kuczynski L, ed. *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 2003.
3. Bugental DB, Grusec JE. Socialization processes. In: Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. New York, NY: John Wiley and Sons. *Handbook of child psychology*; vol 3.Sous presse.

4. Chao RK. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 1994;65(4):1111-1119.

5. Bugental DB, Brown M, Reiss C. Cognitive representations of power in caregiving relationships: Biasing effects on interpersonal interaction and information processing. *Journal of Family Psychology* 1996;10(4):397-407.

6. Bugental DB, Happaney K. Parental attributions. In: Bornstein MH, ed. Being and becoming a parent. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:509-535. *Handbook of parenting*; vol 3.

7. Bugental DB, Lyon JE, Lin EK, McGrath EP, Bimbela A. Children “tune out” in response to ambiguous communication style of powerless adults. *Child Development* 1999;70(1):214-230.

8. Teti DM, Gelfand DM. Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development* 1991;62(5):918-929.

9. Brody GH, Flor DL, Gibson NM. Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development* 1999;70(5):1197-1208.

10. Donovan WL, Leavitt LA, Walsh RO. Maternal illusory control predicts socialization strategies and toddler compliance. *Developmental Psychology* 2000;36(3):402-411.

11. Miller SA, Manhal M, Mee LL. Parental beliefs, parental accuracy, and children’s cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology* 1991;27(2):267-276.

12. Hastings P, Grusec JE. Conflict outcome as a function of parental accuracy in perceiving child cognitions and affect. *Social Development* 1997;6(1):76-90.

13. Bernier A, Dozier M. Bridging the attachment transmission gap: The role of maternal mind-mindedness. *International Journal of Behavioral Development* 2003;27(4):355-365.

Programas de capacitação parental e seu impacto no desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas

Daniel S. Shaw, PhD

University of Pittsburgh, EUA

Março 2006

Introdução

Modificar atitudes e comportamentos nas práticas parentais tem sido o foco central de muitos programas para melhorar o desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas. O empenho em focar as práticas parentais baseia-se no senso comum e em um conjunto considerável de pesquisas que demonstram associações entre práticas parentais na primeira infância e inúmeros resultados sócio-emocionais posteriores.[1,2] Mesmo antes do início dos estudos de pesquisa formal sobre os efeitos de práticas precoces de socialização em relação a resultados psicossociais posteriores da criança, muitos programas baseados na comunidade focalizaram as práticas parentais, uma vez que crianças pequenas dependem de seus cuidadores em relação a aspectos físicos e psicológicos. Essa ênfase nas práticas parentais vem-se fortalecendo desde a década de 1940, quando começou formalmente a pesquisa sobre os efeitos precoces da paternidade.[3,4] Desde então, uma enorme quantidade de estudos, incluindo aqueles que utilizam modelos baseados em genética, identificaram associações entre comportamentos de cuidados na primeira infância e efeitos posteriores.[5] Várias dimensões das práticas parentais foram associadas a diversos tipos de ajustamento da criança. Do lado positivo, cuidados iniciais caracterizados como sensíveis, responsivos, comprometidos, proativos e estruturadores foram associados a ajustamentos sócio-emocionais positivos. Inversamente, práticas parentais na primeira infância – do nascimento aos 5 anos de idade – caracterizadas como negligentes, rígidas, distantes, punitivas, invasivas e reativas foram associadas a vários tipos de desajustamentos. De modo geral, programas de capacitação parental para crianças pequenas têm variado em função da orientação teórica do modelo de intervenção (por exemplo, aprendizagem social,[6] apego[7]), do *status* de desenvolvimento emocional da criança (por exemplo, pré-natal, primeiro ano de vida, idade pré-escolar) e da extensão dos comportamentos infantis sobre os quais a intervenção pretende agir (por exemplo, problemas de externalização,

ajustamentos sociais e cognitivos). Alguns programas envolvem grupos de pais,[6] outros trabalham com os pais individualmente e normalmente em ambiente doméstico,[8] e outros, ainda, incorporam as práticas parentais como parte de um programa desenvolvido na escola ou em creches.[9,10]

Do que se trata

Nos últimos 20 anos, cada vez mais os programas de capacitação parental iniciados na primeira infância visam às famílias com crianças em risco de dificuldades emocionais e sociais. Durante o período pré-natal e no primeiro ano de vida, foram identificadas famílias em situação de risco socioeconômico (educação dos pais, renda, idade[8,11]) e/ou outros riscos familiares (como depressão materna) ou infantis (como prematuridade ou baixo peso ao nascer[12]). No caso de crianças em idade pré-escolar, enfatizou-se, sobretudo, a presença de comportamentos infantis destrutivos, deficiências linguísticas/cognitivas e/ou atrasos de desenvolvimento mais generalizados.[6] Com ênfase cada vez maior em famílias das camadas menos favorecidas em termos socioeconômicos, que geralmente enfrentam múltiplos tipos de adversidades (por exemplo, baixo nível de instrução e de habilidades profissionais dos pais, moradia insatisfatória, apoio público insuficiente, vizinhança perigosa), muitos programas de capacitação parental passaram a incorporar componentes que oferecem apoio para problemas pessoais dos pais (por exemplo, depressão, planejamento do controle de natalidade), funcionamento conjugal e/ou auto-suficiência econômica (por exemplo, melhoria dos recursos educacionais, ocupacionais e habitacionais).[8,13,14] Essa linha que amplia o escopo de programas de “capacitação parental” reflete constatações recentes de preditores iniciais relativos às habilidades sociais e emocionais de crianças de baixa renda. Para crianças que vivem em situação de pobreza, embora as práticas parentais sejam um indicador consistente do funcionamento futuro da criança, verificou-se que outros fatores no ambiente social da criança contribuem para produzir alterações independentes em seu processo de ajustamento, cujos efeitos não dizem respeito às práticas parentais.[15] Entre esses fatores estão idade, bem-estar e histórico de comportamento anti-social dos pais, apoio social dentro e fora da família e, a partir de 3 a 4 anos de idade, nas comunidades mais carentes do Canadá, a qualidade do entorno social.[16]

Desafios, contexto e questões-chave de pesquisa

Embora muitos programas para crianças pequenas tenham sido implementados e ainda estejam funcionando em comunidades na América do Norte, são relativamente poucos os casos de

eficácia comprovada no longo prazo com base em grupos de comparação, e é ainda menor o número daqueles que foram submetidos a experimentos de controle randomizados (TCC).[17,18] Assim sendo, a possibilidade de tirar conclusões sólidas sobre sua eficácia para melhorar resultados sociais e emocionais de crianças pequenas fica restrita a alguns poucos pesquisadores que utilizaram métodos mais rigorosos. Mesmo com relação aos casos que utilizaram adequadamente grupos de comparação, cabem algumas advertências importantes: primeiro, em estudos em que os pais são os únicos a dar informações sobre os resultados da criança após as intervenções, há tendência a viés nos relatos, uma vez que podem estar mais comprometidos com as condições da intervenção e mais motivados a relatar melhoras no funcionamento da criança do que os pais dos grupos de controle. Segundo, estudos iniciais que eram limitados às práticas parentais propriamente ditas, e que não tratavam de outras questões ligadas à criança e a sua ecologia – por exemplo, habilidades verbais da criança, contexto socioeconômico familiar e bem-estar dos pais – revelaram efeitos bastante modestos, com tendência a diluir-se com o passar do tempo e em outros contextos – por exemplo, tamanho do efeito médio inferior a 0,20, baixo nível de generalização de efeitos no longo prazo para o comportamento da criança na escola .[19] Terceiro, no que diz respeito à expansão de programas de capacitação parental para incorporar fatores ecológicos – por exemplo, bem-estar dos pais, auto-suficiência econômica –, fica cada vez mais difícil desagrupar e individualizar os efeitos de componentes específicos de intervenções multifacetadas. Ainda que o ideal seja procurar identificar e atribuir as mudanças no comportamento da criança a mudanças específicas nas práticas parentais, esse propósito pode tornar-se cada vez menos viável, na medida em que aumenta continuamente o número de programas de capacitação parental que adotam uma perspectiva multissistêmica para atender às necessidades multifacetadas das famílias em ambientes de alto risco.

Resultados de pesquisas recentes

Mais do que oferecer uma análise exaustiva e sistemática da literatura, o objetivo é identificar trabalhos e temas promissores entre os estudos, capazes de conduzir a resultados positivos semelhantes no futuro. Como foi dito anteriormente, devido à relativa escassez de estudos com famílias designadas aleatoriamente para uma intervenção baseada na família, não é uma tarefa difícil reduzir significativamente o número dos melhores projetos em termos metodológicos. Quanto ao modo como o delineamento de um estudo pode comprometer a credibilidade de seus resultados, é importante ressaltar que a dimensão dos efeitos de programas de apoio aos pais tende a ser muito maior para os estudos que utilizam delineamentos metodológicos menos

rigorosos – por exemplo, estudos antes-depois sem grupos de controle –, e consistentemente menor para ensaios randomizados.[19] Apesar dessas observações, há temas que se destacam como característicos de muitos programas bem-sucedidos.

- *Especificidade faz diferença*. Programas de capacitação parental que se dirigem a tipos específicos de comportamento infantil – por exemplo, deficiências de desenvolvimento, problemas de conduta infantil – ou que têm como objetivo transições de desenvolvimento específicas – por exemplo, tornar-se pai ou mãe, e o "terrible twos",[a] parecem ter mais êxito do que aqueles que tratam de uma ampla variedade de problemas comportamentais ou de crianças em uma faixa etária mais ampla.[6,8,14]

- *Abrangência de múltiplas áreas*. Os programas bem-sucedidos tendem a enfatizar a prática parental e fatores que possam comprometer seu funcionamento, inclusive cuidados consistentes em outros contextos – como pré-escola e creche – e bem-estar materno, independência financeira da família e qualidade do relacionamento conjugal.[6,8,14]

- *Capacitação cuidadosa dos profissionais envolvidos*. Os programas mais bem-sucedidos tendem a dedicar esforços imensos à capacitação inicial da equipe e à manutenção da fidelidade das intervenções ao longo do tempo.[6,8] A pesquisa apoia também a utilização de equipes profissionais em lugar de paraprofissionais,[19] mas parte dessa pesquisa é afetada pela qualidade da capacitação da equipe – ou seja, estudos que recorrem a profissionais tendem também a ter programas de capacitação e acompanhamento mais intensivos.

- *Competência da equipe para envolver os pais*. Programas bem-sucedidos desenvolveram modos de maximizar o investimento dos pais, enfatizando a importância do desenvolvimento de crianças pequenas e relacionando esse desenvolvimento a habilidades parentais e à tomada de decisões saudáveis pelos pais com vistas a seu próprio bem-estar.[6,8,14] Além de cobrir diversas áreas da vida familiar, programas bem-sucedidos geralmente incluem contato frequente e intenso com os pais, em períodos que variam de alguns meses a um ou dois anos.

Dois exemplos importantes de programas bem-sucedidos voltados ao atendimento de crianças pequenas são os trabalhos programáticos de Olds *et al.*[8,20,21] e de Webster-Stratton.[6,22] Apesar das diferenças existentes em relação à ênfase teórica, o momento da intervenção (período pré-natal

e primeiro ano de vida *versus* idade pré-escolar e início da idade escolar) e sua estrutura (em casa, contato individual *versus* encontros em grupo em uma clínica), os dois programas têm em comum os quatro pontos descritos acima. O modelo de Olds obtém o comprometimento da mãe durante a gestação e imediatamente após o nascimento do bebê, no sentido de promover a saúde materna e a qualidade no relacionamento pais/bebê, o que foi validado com ensaios de controle randomizados em três grandes estudos de coorte com crianças em situação de alto risco para desajustamentos.[8,20,21] Ao mesmo tempo que inclui um componente para melhorar a qualidade do relacionamento mãe/bebê (taxa 79% menor de maus-tratos infantis no grupo de intervenção em comparação com o grupo de controle), a intervenção destaca também mudanças da mãe em comportamentos ligados à própria saúde durante a gestação (ou seja, fumar, ingerir bebidas alcoólicas) e nas escolhas ligadas à saúde e ao estilo de vida durante os primeiros anos de vida da criança (por exemplo, taxas 43% menores de gravidez subsequente, participação 84% maior em mão de obra). Foram encontradas diferenças nos grupos em várias áreas aos 15 anos de idade: a incidência de detenções e condenações de filhos jovens do grupo de intervenção era significativamente menor do que de filhos adolescentes do grupo de controle. Os resultados de um estudo inicial conduzido na área rural de Nova Iorque teve continuidade em Menfis e Denver, comunidades mais urbanas com maior diversidade étnica entre as famílias do que o grupo original. Os primeiros resultados do acompanhamento da amostra de Menfis sugerem efeitos semelhantes, porém mais atenuados, em crianças com problemas de comportamento (ou seja, os efeitos da intervenção aparecem nos relatos das mães, mas não dos professores) e no funcionamento materno (por exemplo, menor frequência de gravidez posterior e taxa menor de hipertensão causada por gravidez) até os 6 anos de idade. Um aspecto de grande importância é que a intervenção envolve questões múltiplas em um período de transição no desenvolvimento, incluindo os comportamentos da mãe com relação à saúde, a qualidade do ambiente que os pais oferecem para a criança (por exemplo, habilidades de práticas maternas, número de crianças que nascem nos anos seguintes), e habilidades parentais.

O trabalho programático de Webster-Stratton e seus colegas também é notável. Enquanto o trabalho de Olds focalizava o desafio de tornar-se pai ou mãe (o programa era restrito a pais “de primeira viagem”), o de Webster-Stratton voltou-se para o período final da pré-escola e a transição para o ensino fundamental quando as habilidades da criança para regular emoções tornam-se mais estáveis e são testadas em um contexto de período integral na escola.[6,22] O foco central no programa de Webster-Stratton é a formação dos pais para promover competência social da criança e prevenir o desenvolvimento de problemas de conduta. Para isso, os pais

aprendem a observar o comportamento de seus filhos de forma objetiva, não emocional, e a implementar as consequências cabíveis em resposta a comportamentos inadequados. Webster-Stratton realiza sessões de capacitação parental em grupo, utilizando vídeos cuidadosamente esclarecedores, por meio dos quais os pais podem observar modos de lidar com o comportamento da criança e, ao mesmo tempo, aprender com líderes de grupos e com a experiência de outros pais. Embora no início tenha sido basicamente um programa de intervenção parental, seu escopo expandiu-se e passou a incluir um componente de gestão em sala de aula baseado no professor e um componente baseado na criança, para melhorar estratégias de regulação e prontidão escolar. Uma série de ensaios controlados randomizados – com amostras que incluíam de pré-escolares de classe média encaminhados para clínica a pré-escolares de baixa renda do programa de inserção Head Start em situação de risco para desajustamento psicossocial – registrou recorrentemente, depois de um a dois anos, melhoras significativas no que diz respeito à promoção de ajustamentos prossociais e à redução de problemas de comportamento nas crianças.

Conclusões e implicações

Recentemente, ocorreram inovações promissoras no escopo dos programas de capacitação parental. Os programas iniciais evoluíram e passaram a incorporar achados na área de psicopatologia do desenvolvimento que destacam a influência dos atributos da criança e dos pais, bem como fatores familiares e comunitários que podem comprometer as práticas parentais e o desenvolvimento psicossocial da criança. Maior cuidado metodológico também vem se tornando norma na avaliação da eficácia de programas individuais de capacitação parental, o que inclui uma utilização mais intensa e frequente de ensaios controlados randomizados. Os dados revelam de maneira enfática que programas de capacitação parental que envolvem também a ecologia social da família e da criança, incluindo os contextos fora de casa nos quais a criança passa boa parte de seu tempo, têm maior probabilidade de obter efeitos mais duradouros em termos de resultados para a criança. Os trabalhos de Olds e Webster-Stratton são exemplos dos avanços feitos na área. Esses programas-modelo sugerem também a necessidade de reavaliar a adequação da expressão “programas de capacitação parental” para descrever o escopo de intervenções bem-sucedidas baseadas na família e voltadas para crianças pequenas. Fica evidente que as estratégias mais promissoras incorporam a prática parental como uma base central, mas tais programas também incorporam componentes adicionais para tratar de aspectos críticos do contexto social da criança e dos pais. Esses acréscimos aos programas de capacitação

parental parecem ser componentes-chave para maximizar o potencial das crianças para um desenvolvimento social e emocional positivo dentro e fora de casa.

Referências

1. Renken B, Egeland B, Marvinney D, Mangelsdorf S, Sroufe A. Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality* 1989;57(2):257-281.
2. Shaw DS, Gilliom M, Ingoldsby EM, Nagin DS. Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology* 2003;39(2):189-200.
3. Baldwin AL, Kalhorn J, Breese FH. Patterns of parent behaviour. *Psychological Monographs* 1945;58(3).
4. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization. *Minnesota Symposia on Child Psychology* 1972;7:3-46.
5. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.
6. Webster-Stratton C, Hammond M. Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1997;65(1):93-109.
7. Lieberman AF, Weston DR, Pawl JH. Preventive intervention and outcome with anxiously attached dyads. *Child Development* 1991;62(1):199-209.
8. Olds DL. Prenatal and infancy home visiting by nurses: From randomized trials to community replication. *Prevention Science* 2002;3(3):153-172.
9. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.
10. Schweinhart LJ. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
11. Brooks-Gunn J, McCormick MC, Shapiro S, Benasich A, Black GW. The effects of early education intervention on maternal employment, public assistance, and health insurance: the Infant Health and Development Program. *American Journal of Public Health* 1994;84(6):924-931.
12. Brooks-Gunn JC, McCarton CM, Casey PH, McCormick MC, Bauer CR, Bernbaum JC, Tyson J, Swanson M, Bennett FC, Scott DT, Tonascia J, Meinert CL. Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program. *JAMA -Journal of the American Medical Association* 1994;272(16):1257-1262.
13. Gross D, Fogg L, Tucker S. The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships. *Research in Nursing and Health* 1995;18(6):489-499.
14. Shaw DS, Dishion TJ, Supplee LH, Gardner F, Arnds K. A family-centered approach to the prevention of early-onset antisocial behaviour: Two-year effects of the family check-up in early childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. In press.
15. Shaw DS, Bell RQ, Gilliom M. A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review* 2000;3(3):155-172.
16. Kohen DE, Brooks-Gunn J, Leventhal T, Hertzman C. Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies. *Child Development* 2002;73(6):1844-1860.

17. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.

18. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children* 1995;5(3):51-75. Disponible sur le site: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no3ART3.pdf. Page consultée le 6 mars, 2006.

19. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs. Final report. Volume A: The meta-analysis*. Cambridge, Mass: Abt Associates; 2001. Disponible sur le site: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/abuse_neglect/fam_sup/reports/famsup/fam_sup_vol_a.pdf. Page consultée le 6 mars, 2006.

20. Eckenrode J, Zielinski D, Smith E, Marcynyszyn LA, Henderson CR Jr, Kitzman H, Cole R, Powers J, Olds DL. Child maltreatment and the early onset of problem behaviors: Can a program of nurse home visitation break the link? *Development and Psychopathology* 2001;13(4):873-890.

21. Olds D, Hill P, Robinson J, Song N, Little C. Update on home visiting for pregnant women and parents of young children. *Current Problems inPediatrics* 2000;30(4):107-141.

22. Baydar N, Reid MJ, Webster-Stratton C. The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for Head Start mothers. *Child Development* 2003;74(5):1433-1453.

Note

[a] Expressão em inglês utilizada para designar a fase entre 1 ano e meio e 3 anos de idade, que se caracteriza por um comportamento infantil de oposição e negação.

Mudanças nos conhecimentos, em expectativas e atribuições disfuncionais, e na regulação emocional dos pais podem melhorar os resultados da criança?

Matthew R. Sanders, PhD, Alina Morawska, PhD

University of Queensland, Austrália

Dezembro 2005

Introdução

A literatura mais ampla sobre capacitação parental vem incorporando progressivamente considerações explícitas sobre elementos cognitivos e afetivos desempenhados pelos pais na explicação das dificuldades parentais e na descrição de modos bem-sucedidos de intervenção com os pais.[1,2] Até certo ponto, assumiu-se a noção de que os pais precisam entender o que é apropriado a cada idade para desenvolver expectativas razoáveis. Entretanto, ainda faltam evidências mais claras que apoiem a ideia de que os resultados de programas parentais para a primeira infância que têm como metas explícitas provocar mudanças cognitivas e afetivas são melhores do que os resultados de programas baseados em habilidades comportamentais. Este artigo examina a base conceitual e empírica de estratégias tais como ampliar os conhecimentos dos pais sobre as normas de desenvolvimento, reduzir expectativas ou atribuições inadequadas para a idade da criança e aumentar a capacidade dos pais para regular suas próprias emoções.

Do que se trata

Entre os fatores de risco potencialmente modificáveis que contribuem para o desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais em crianças, o mais forte é a qualidade das práticas parentais. As pesquisas ligadas à genética do comportamento e os estudos epidemiológicos correlacionais e experimentais produziram evidências que demonstram que as práticas parentais têm grande influência no desenvolvimento da criança.[3]

Problemas

Embora a pesquisa tenha analisado o conhecimento dos pais como um fator de risco para um desenvolvimento insuficiente da criança em uma série de áreas, ainda é preciso entender claramente quais são os mecanismos por meio dos quais o conhecimento parental influencia o desenvolvimento e o comportamento infantil. Além disso, alguns estudos voltados especificamente à avaliação de mudanças nos conhecimentos sobre práticas parentais são limitados em relação à metodologia, e não delinearam os processos pelos quais o conhecimento parental muda, e se, de fato, a mudança no conhecimento está ligada a mudanças no comportamento e no desenvolvimento da criança, ou se outros fatores são responsáveis pelo efeito.

Da mesma forma, não há atualmente nenhuma explicação clara da associação entre conhecimento parental, conduta parental, temperamento dos pais e eficácia das práticas parentais e, em especial, como esses aspectos mudam em função da intervenção. Embora a literatura apoie a ideia de que conhecimento, competência e eficácia das práticas parentais não são fatores necessariamente relacionados,[4] não estão claros os processos que servem de base para o desenvolvimento de discrepâncias entre os domínios da cognição, do afeto e das habilidades. Por exemplo: como os pais podem sentir-se competentes ou confiar em sua competência no seu papel de pais quando evidências objetivas mostram habilidades parentais insuficientes e falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança?

A literatura, particularmente com relação aos comportamentos ligados à prática parental, tem enfatizado o comportamento de externalização, a inadequação e a psicopatologia infantil. Vários modelos de processos familiares coercivos que levam ao comportamento de externalização da criança foram delineados e apoiados.[5] Há uma carência de pesquisas que examinem a competência da criança, em termos de comportamento e de desenvolvimento (social, cognitivo, emocional), e a maneira como os comportamentos dos pais, o conhecimento parental, o temperamento e a autoeficácia interagem com essas competências e geram impacto sobre elas. Consequentemente, embora tenham sido comprovadas mudanças nas habilidades parentais e no comportamento infantil em algumas intervenções,[1] esses estudos, de maneira geral, não focalizaram os resultados em termos de conhecimento parental a respeito do desenvolvimento infantil.

Contexto de pesquisa

Diversos fatores intraorgânicos influenciam o desenvolvimento da criança; no entanto, muitas das habilidades que as crianças adquirem dependem fundamentalmente de sua interação com seus cuidadores e com seu ambiente social mais amplo. Além de fatores intrínsecos, tais como baixo peso ao nascer, prematuridade e exposição do feto ao álcool, uma ampla gama de fatores de risco ambientais também contribui para um desenvolvimento infantil insatisfatório. A pobreza, por exemplo, foi identificada como um fator de risco capaz de levar a escores mais baixos em testes cognitivos e a um maior número de problemas de conduta da criança.[6] Os efeitos da pobreza são mediados e moderados por bairros carentes, escolas carentes, baixo nível de serviços básicos, maior risco ambiental para a saúde, e também pela via do estresse que isso tudo causa nos pais, o que impacta o relacionamento pais-filhos.[7,8] Em geral, os fatores de risco nos ambientes em que as crianças são atendidas são transmitidos por meio das experiências da criança a seu relacionamento com seu principal cuidador.[9]

Questões-chave de pesquisa

1. Quais são os mecanismos por meio dos quais o conhecimento parental impacta o desenvolvimento e o comportamento da criança?

2. Uma mudança no conhecimento parental está associada a mudanças no desenvolvimento da criança, ou são outros os fatores que produzem o efeito?

3. Qual é o vínculo existente entre conhecimento parental, consulta parental, temperamento parental e eficácia na prática parental, e como esses elementos mudam em função da intervenção?

4. Como as intervenções centradas em práticas parentais impactam as competências de desenvolvimento da criança?

5. Como podem ser reforçados os impactos das intervenções parentais?

Resultados de pesquisas recentes

O ambiente familiar é um dos maiores contribuintes potenciais para o desenvolvimento infantil. Bradley[10] concluiu que, de maneira geral, os níveis de correlação entre a situação da criança em termos de desenvolvimento e inteligência e os escores da *Home Observation for Measurement of*

the Environment – HOME (Observação Domiciliar para Mensuração do Ambiente) – que inclui a oferta de materiais de aprendizagem, o estímulo para a aprendizagem e o desenvolvimento do idioma, a variedade de experiências e estimulações ativas – ficam entre baixo e moderado (0,2 a 0,6) durante os primeiros dois anos de vida, e moderados (0,3 a 0,6) dos 3 aos 5 anos de idade. De maneira similar, Jackson e Schemes[11] descobriram que crianças em idade pré-escolar cujas mães eram mais afetuosas e apoiadoras e ofereciam estímulo cognitivo em casa tinham maiores habilidades linguísticas, segundo a avaliação dos professores. Mais especificamente, quando os pais são mais apoiadores e menos autoritários, os níveis verbais e intelectuais das crianças são mais elevados quando examinados de forma prospectiva.[12,13] Da mesma forma, os efeitos identificados por meio de meta-análise oscilam entre pequenos e médios quanto ao apego entre mãe-filho e o relacionamento da criança com seus pares,[14] e há evidências que comprovam que o estilo de apego permite antecipar trajetórias diferentes no que diz respeito à regulação emocional da criança.[15]

O conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento infantil tem sido frequentemente mencionado como um fator associado aos resultados da criança em termos de desenvolvimento. Tal conhecimento pode ser definido como o entendimento de "padrões e marcos do desenvolvimento, processos do desenvolvimento infantil e familiaridade com as habilidades para cuidar da criança."[16] Acredita-se que o conhecimento dos pais possibilita uma organização cognitiva global que permite antecipar as mudanças no desenvolvimento infantil ou adaptar-se a elas.[17] Mães bem-informadas respondem com maior sensibilidade às iniciações de seus filhos,[18] enquanto mães que têm expectativas pouco claras sobre o desenvolvimento de seus filhos tendem a ser mais rígidas.[19,20,21] De acordo com os estudos realizados, quando as mães têm maior conhecimento do desenvolvimento do bebê ou da criança, mostram níveis mais elevados de habilidades parentais[16,22,23] seus filhos têm maiores habilidades cognitivas[16,24] e manifestam menos problemas de comportamento infantil.[16] Além disso, foi constatada uma associação positiva entre autoeficácia parental e competência em práticas parentais quando existe alto nível de conhecimento do desenvolvimento da criança. Por outro lado, mães que relataram alto nível de autoeficácia parental, porém baixo nível de conhecimento são menos sensíveis na interação com seus bebês.[4]

De modo geral, há pouca pesquisa sobre o conhecimento dos pais e, em particular, sobre a ligação entre conhecimento dos pais e outras habilidades, tais como habilidades para lidar com comportamento, eficácia na prática parental, temperamento parental e conflitos parentais. Além

disso, a maior parte das pesquisas focaliza amostras de alto risco, especificamente mães adolescentes e/ou bebês prematuros ou com baixo peso ao nascer. Vários estudos examinaram se a prática parental e as intervenções em famílias aumentam o conhecimento dos pais, e há evidências que confirmam a hipótese.[25,26,27,28] Entretanto, de maneira geral, esses estudos não foram controlados, utilizaram amostras limitadas e concentraram-se no exame de amostras de alto risco, sem analisar os mecanismos de ação entre maior nível de conhecimento e resultados potenciais da criança.

Foram analisadas também as convicções dos pais sobre o desenvolvimento da criança e sobre a natureza e as causas do comportamento de seus filhos como fatores relacionados a resultados no desenvolvimento. Há evidências de que pais que têm convicções equivocadas ou que superestimam o desempenho de seus filhos na verdade prejudicam o desempenho da criança, [29,30,31] e as expectativas têm efeito sobre os comportamentos parentais.[32] A título de exemplo, mães adolescentes que relataram expectativas mais positivas, realistas e maduras sobre práticas parentais, crianças e relacionamento pais-filhos, tinham filhos com melhores habilidades de enfrentamento, conforme avaliação através de observação.[17] As expectativas realistas quanto às habilidades da criança foram associadas a maior competência socioemocional e cognitiva da criança.[33] Entretanto, essa associação pode ocorrer indiretamente por intermédio de comportamentos dos pais,[34] a ponto de as expectativas maternas afetarem o próprio comportamento da mãe, que, por sua vez, impacta as competências de desenvolvimento da criança.

Foram examinados comportamentos e habilidades específicos das práticas parentais, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos agressivos e destrutivos. Os pais de crianças agressivas são caracterizados como altamente punitivos e críticos em relação a seus filhos[35,36] e mais propensos a atribuir o mau comportamento dos filhos a causas mais estáveis e ligadas a disposições e intenções, em comparação com pais de crianças não problemáticas.[37,38,39] Esses processos de atribuição tendem a ficar mais pronunciados com o passar do tempo.[40]

As interações pais-filhos afetam muitos e diferentes domínios do desenvolvimento.[41,42,43] Atitudes parentais responsivas, voltadas para a criança e moderadamente controladoras foram associadas positivamente à autoestima, aos resultados escolares, ao desenvolvimento cognitivo e a menor incidência de problemas de comportamento.[44,45]

Além disso, um alto nível de afetuosidade associado à responsividade ocasional promove uma ampla gama de resultados positivos em termos de desenvolvimento.[46,47,48,49] O estilo de gestão parental e o envolvimento afetivo podem ser especialmente importantes para o desenvolvimento prossocial da criança, seu autocontrole e sua internalização de padrões de comportamento.[41] Foi constatado que a qualidade da prática parental é importante para a socialização da criança,[50,51] e que as variáveis parentais estão diretamente relacionadas ao ajustamento da criança.[52]

A pesquisa sobre temperamento parental indica que distúrbios de temperamento materno e estresse materno estão associados a maior incidência de problemas emocionais e de comportamento da criança.[53,54,55] Essas constatações também se aplicam aos pais, [56] porém, de modo geral, a associação é mais forte para a psicopatologia materna do que para a paterna. Sintomas depressivos mais sérios após o parto também foram relacionados a um conhecimento impreciso do desenvolvimento do bebê.[58] A ligação entre o temperamento parental, o estresse e o comportamento infantil ainda não está totalmente clara, uma vez que diversos estudos não conseguiram encontrar um efeito de mediação do comportamento parental entre o estresse e os resultados da criança.[53,59]

As evidências disponíveis são mais restritas no que diz respeito à relação entre distúrbios de temperamento parental e desenvolvimento cognitivo da criança. Por exemplo, Kurstjens e Wolke [60] concluíram que a depressão materna tem efeitos insignificantes sobre o desenvolvimento cognitivo da criança (aos 6 anos de idade), mas pode ser mais relevante no longo prazo se a depressão for crônica, se a criança for do sexo masculino e se houver riscos neonatais ou riscos sociais na família. Entretanto, o estresse nas práticas parentais nos anos pré-escolares tem sido associado à competência social, assim como o comportamento de internalização e aos problemas de externalização, através de avaliações de professores da pré-escola.[59] Além disso, Schmidt, Demulder e Denham[61] constataram que maior estresse familiar durante os anos pré-escolares está associado a maior agressividade infantil, ansiedade e menor competência social na pré-escola.

O valor de intervenções de capacitação parental para melhorar a prática parental

Intervenções de Capacitação de Gestão Parental (CGP), derivadas da aprendizagem social, da análise funcional e de princípios cognitivo-comportamentais, são consideradas as intervenções mais adequadas para problemas de conduta na primeira infância.[62,63,64] Os programas de CGP também se mostraram eficazes em estudos de prevenção.[65,66] Os efeitos positivos de intervenções

de CGP foram replicados muitas vezes entre diferentes estudos, pesquisadores e países, e com diversas populações de clientes.[1] Em programas de CGP, os pais normalmente são ensinados a ampliar a interação positiva com seus filhos e a reduzir práticas parentais coercivas e inconsistentes. Os estudos que demonstram a *eficácia* das intervenções de CGP mostram melhoras na percepção dos pais e em suas habilidades parentais; melhoras nas habilidades sociais da criança e em seu ajustamento escolar; redução de problemas de comportamento e de atenção.[66,67] As intervenções de CGP estão associadas a efeitos de grande porte,[68] que geralmente se estendem e se generalizam em diversos ambientes domésticos e comunitários,[69,70] se mantêm ao longo do tempo,[71] e estão associados a altos níveis de satisfação dos clientes.[72] A CGP foi utilizada com sucesso em famílias com pais biológicos, famílias recompostas e famílias monoparentais. Há cada vez mais evidências de que diversas modalidades de prestação de serviços de CGP podem produzir resultados positivos para a criança, inclusive programas individuais presenciais,[73] programas em grupo,[74,75,76] programas com assistência telefônica[77,78] e programas autodirigidos.[79,80] Além disso, vários estudos de eficácia da intervenção de CGP demonstraram efeitos significativos para crianças com problemas de conduta.[81,82]

Conclusões

Embora os programas de capacitação parental baseados em modelos de aprendizagem social tenham sido muito bem-sucedidos para ajudar os pais a mudar o comportamento de seus filhos e melhorar seu relacionamento com eles, ainda há muito a aprender sobre o modo de promover mudanças concomitantes nas áreas cognitiva, afetiva e comportamental da prática parental. É preciso maior compreensão dos mecanismos cognitivos e afetivos que podem dar aos pais uma base para que se tornem mais positivos e menos negativos com seus filhos.

Implicações

Fortalecer o impacto de intervenções parentais

Apesar da força das evidências citadas acima sobre a CGP, há várias orientações futuras potencialmente importantes que podem fortalecer ainda mais o alcance em termos da população beneficiada e o impacto de intervenções parentais.

A utilização de modelos e a demonstração de habilidades parentais fundamentais é provavelmente um traço central de qualquer intervenção parental eficaz. As pesquisas sobre o valor do aprendizado a partir da observação e de modelos exibidos em vídeos[83,84,85] validam a

importância dessa abordagem. No entanto, há vários elementos-chave dos modelos de mudança de atitude e de comportamento (teoria cognitiva da aprendizagem social, teoria da influência social e modelos baseados na aceitação) que ainda são subutilizados. A teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura[83,84] é uma estrutura conceitual útil para o desenvolvimento de intervenções que utilizam os meios de comunicação, uma vez que destaca a importância dos dois fatores – interno e externo –, incluindo mecanismos cognitivos associados que influenciam o comportamento humano. Essa teoria destaca a importância de utilizar estratégias que aumentem a autoeficácia parental e criem expectativas de resultado favorável, o que, por sua vez, aumenta as intenções comportamentais dos pais, seu cenário de padrões pessoais de desempenho e a autoavaliação de seu desempenho. O modelo de influência social[86] também é uma estrutura conceitual útil para orientar o desenvolvimento de intervenções que utilizam os meios de comunicação, pois destaca os princípios centrais que promovem persuasão e influência bem-sucedidas. Por exemplo, na medida em que recorrem ao poder da validação social por parte de pessoas semelhantes ou apreciadas – ou seja, "outros como eu estão fazendo" – e a tendência do ser humano para agir de acordo com compromissos assumidos anteriormente em relação aos outros e a valores profundamente arraigados, as intervenções têm maior probabilidade de influenciar atitudes, intenções e comportamentos dos observadores. Por fim, os modelos de mudança comportamental baseados na aceitação[87] enfatizam a importância de lidar com pensamentos e sensações desgastantes, de modo a impedir que interfiram na tomada de medidas eficazes.

Para reforçar o impacto de uma intervenção voltada para as habilidades parentais, é possível recorrer a vários elementos da teoria da aprendizagem social cognitiva, da teoria da influência social e da teoria da aceitação para destacar as mudanças dos pais nos planos comportamental, afetivo e cognitivo. Os pais têm maior probabilidade de aprender as habilidades, reforçar suas intenções no sentido de implementá-las, implementá-las de fato e mantê-las quando lhes são mostrados os modelos e demonstradas claramente as habilidades parentais visadas; além disso, essa probabilidade aumenta quando: a) mudam as atribuições ou convicções disfuncionais sobre as razões do comportamento da criança; b) aumentam as expectativas positivas e a autoeficácia parental; c) é ativado o apoio social; e d) os pais aprendem a gerenciar os sentimentos dolorosos que interferem em uma prática parental eficaz.

Referências

1. Sanders MR. Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology*

Review 1999;2(2):71-90.

2. Webster-Stratton C, Hancock L. Training for parents of young children with conduct problems: Content, methods, and therapeutic processes In: Briesmeister JM, Schaefer CE, eds. *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior* problems. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 1998:98-152.
3. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.
4. Hess CR, Teti DM, Hussey-Gardner B. Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2004;25(4):423-437.
5. Patterson GR. *Coercive family process*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Co; 1982.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development* 2005;76(4):795-810.
7. Aber JL, Jones S, Cohen J. The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:113-128.
8. Sameroff AJ, Fiese BH. Models of development and developmental risk. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*.2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:3-19.
9. Zeanah CH Jr, Larrieu JA, Heller SS, Valliere J. Infant-parent relationship assessment. In: Zeanah CH Jr, ed. *Handbook of infant mental health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2000:222-235.
10. Bradley RH. The HOME Inventory: Review and reflections. In: Reese HW, ed. *Advances in child development and behavior* . Vol 25. San Diego, Calif: Academic Press; 1994:241-288.
11. Jackson AP, Schemes R. Single mothers' self-efficacy, parenting in the home environment, and children's development in a two-wave study. S*ocial Work Research* 2005;29(1):7-20.
12. Shears J, Robinson J. Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice* 2005;11(1):63-79.
13. Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb ME. Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development* 2004;75(6):1806-1820.
14. Schneider BH, Atkinson L, Tardif C. Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology* 2001;37(1):86-100.
15. Kochanska G. Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development* 2001;72(2):474-490.
16. Benasich AA, Brooks-Gunn J. Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development* 1996;67(3):1186-1205.
17. Stoiber KC, Houghton TG. The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge, and beliefs to their young children's coping behavior. *Infant Mental Health Journal* 1993;14(1):61-79.
18. Damast AM, Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH. Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development* 1996;67(4):1752-1766.
19. Azar ST, Robinson DR, Hekimian E, Twentyman CT. Unrealistic expectations and problem solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1984;52(4):687-691.
20. Fry PS. Relations between teenagers' age, knowledge, expectations and maternal behaviour. *British Journal of Developmental Psychology* 1985;3(1):47-55.
21. Twentyman CT, Plotkin RC. Unrealistic expectations of parents who maltreat their children: An educational deficit that pertains to child development. *Journal of Clinical Psychology* 1982;38(3):497-503.

22. Huang KY, Caughy MOB, Genevro JL, Miller TL. Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2005;26(2):149-170.

23. Stevens JH. Child development knowledge and parenting skills. *Family Relations* 1984;33(2):237-244.

24. Dichtelmiller M, Meisels SJ, Plunkett JW, Bozynski MEA, Claflin C, Mangelsdorf SC. The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention* 1992;16(3):210-220.

25. Culp AM, Culp RE, Blankemeyer M, Passmark L. Parent education home visitation program: Adolescent and nonadolescent mother comparison after six months of intervention. *Infant Mental Health Journal* 1998;19(2):111-123.

26. Fulton AM, Murphy KR, Anderson SL. Increasing adolescent mothers' knowledge of child development: An intervention program. *Adolescence* 1991;26(101):73-81.

27. Hammond-Ratzlaff A, Fulton A. Knowledge gained by mothers enrolled in a home visitation program. *Adolescence* 2001;36(143):435-442.

28. Velez ML, Jansson LM, Montoya ID, Schweitzer W, Golden A, Svikis D. Parenting knowledge among substance abusing women in treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment* 2004;27(3):215-222.

29. Miller SA. Parents' beliefs about children’s cognitive development. *Child Development* 1988;59(2):259-285.

30. Miller SA, Manhal M, Mee LL. Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology* 1991;27(2):267-276.

31. Stoiber KC. Parents' beliefs about their children's cognitive, social, and motor functioning. *Early Education and Development* 1992;3(3):244-257.

32. Donahue ML, Pearl R, Herzog A. Mothers' referential communication with preschoolers: Effects of children's syntax and mothers' beliefs. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1997;18(1):133-147.

33. McGillicuddy-DeLisi AV. Parental beliefs and developmental processes. *Human Development* 1982;25(3):192-200.

34. Miller-Loncar CL, Landry SH, Smith KE, Swank PR. The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2000;21(3):335-356.

35. Dishion TJ. The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 1990;61(3):874-892.

36. Rubin KH. Parents of aggressive and withdrawn children. In: Bornstein MH, ed. *Children and parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1995:255-284. *Handbook of parenting*; vol 1.

37. Baden AD, Howe GW. Mothers' attributions and expectancies regarding their conduct-disordered children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20(5):467-485.

38. Barkley RA, Guevremont DC, Anastopoulos AD, Fletcher KE. A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1992;60(3):450-462.

39. Dix T, Lochman JE. Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology* 1990;9(4):418-438.

40. Hastings PD, Rubin KH. Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development* 1999;70(3):722-741.

41. Campbell SB. Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology* 1997;19:1-26.

42. Ramey CT, Ramey SL. Early intervention and early experience. *American Psychologist* 1998;53(2):109-120.

43. Yoshikawa H. Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin* 1994;115(1):28-54.

44. Kendziora KT, O'Leary SG. Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. *Advances in Clinical Child Psychology* 1993;15:175-206.

45. Stein MT, Robinson JR. Feeding problems, sleep disturbances, and negative behaviors in a toddler. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2001;22(2 Suppl):S81-S85.

46. Bornstein MH, Tamis-LeMonda CS. Maternal responsiveness and cognitive development in children. In: Bornstein MH, ed. *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass/Pfeiffer; 1989:49-61.

47. Parpal M, Maccoby EE. Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development* 1985;56(5):1326-1334.

48. Rocissano L, Slade A, Lynch V. Dyadic synchrony and toddler compliance. *Developmental Psychology* 1987;23(5):698-704.

49. Smith KE, Landry SH, Swank PR. The influence of early patterns of positive parenting on children's preschool outcomes. *Early Education and Development* 2000;11(2):147-169.

50. Dunn JF. Relations among relationships. In: Duck S, Hay DF, Hobfoll SE, Ickes W, Montgomery BM, eds. *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1988:193-209.

51. Kochanska G. Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development* 1991;62(6):1379-1392.

52. Rothbaum F, Weisz JR. Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 1994;116(1):55-74.

53. Crnic KA, Gaze C, Hoffman C. Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development* 2005;14(2):117-132.

54. Leinonen JA, Solantaus TS, Punamaki R-L. Parental mental health and children's adjustment: The quality of marital interaction and parenting as mediating factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2003;44(2):227-241.

55. Luoma I, Koivisto A-M, Tamminen T. Fathers' and mothers' perceptions of their child and maternal depressive symptoms. *Nordic Journal of Psychiatry* 2004;58(3):205-211.

56. Ramchandani P, Stein A, Evans J, O'Connor TG, ALSPAC study team. Paternal depression in the postnatal period and child development: a prospective population study. *Lancet* 2005;365(9478):2201-2205.

57. Connell AM, Goodman SH. The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 2002;128(5):746-773.

58. Veddovi M, Kenny DT, Gibson F, Bowen J, Starte D. The relationship between depressive symptoms following premature birth, mothers' coping style, and knowledge of infant development. *Journal of Reproductive and Infant Psychology* 2001;19(4):313-323.

59. Anthony LG, Anthony BJ, Glanville DN, Naiman DQ, Waanders C, Shaffer S. The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development* 2005;14(2):133-154.

60. Kurstjens S, Wolke D. Effects of maternal depression on cognitive development of children over the first 7 years of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(5):623-636.

61. Schmidt ME, Demulder EK, Denham S. Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care* 2002;172(5):451-462.

62. Prinz RJ, Jones TL. Family-based interventions. In: Essau CA, ed. *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2003:279-298.

63. Sanders MR, Ralph A. Towards a multi-level model of parenting intervention. In: Hoghughi M, Long N, eds. *Handbook of parenting: theory and research for practice*. London, England: Sage Publications; 2004:352-368.

64. Taylor TK, Biglan A. Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1998;1(1):41-60.

65. Sanders MR, Markie-Dadds C, Turner KMT, Ralph A. Using the Triple P system of intervention to prevent behavioural problems in children and adolescents. In: Barrett PM, Ollendick TH, eds. *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*. Chichester, England: John Wiley; 2004:489-516.

66. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in Head Start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1998;66(5):715-730.

67. Barlow J, Stewart-Brown S. Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 2000;21(5):356-370.

68. Serketich WJ, Dumas JE. The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 1996;27(2):171-186.

69. McNeil CB, Eyberg S, Eisenstadt TH, Newcomb K, Funderburk B. Parent-child interaction therapy with behavior problem children: Generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology* 1991;20(2):140-151.

70. Sanders MR, Dadds MR. The effects of planned activities and child management procedures in parent training: An analysis of setting generality. *Behavior Therapy* 1982;13(4):452-461.

71. Long P, Forehand R, Wierson M, Morgan A. Does parent training with young noncompliant children have long-term effects? *Behaviour Research and Therapy* 1994;32(1):101-107.

72. Webster-Stratton C. Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct problem children. *Behavior Therapy* 1989;20(1):103-115.

73. Forehand RL, McMahon RJ. *Helping the noncompliant child: a clinician's guide to parent training*. New York, NY: Guilford Press; 1981.

74. Ralph A, Sanders MR. Preliminary evaluation of the Group Teen Triple P program fro parents of teenagers making the transition to high school. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health* 2003;2(3).

75. Sanders MR, Markie-Dadds C, Tully LA, Bor W. The Triple P - Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2000;68(4):624-640.

76. Webster-Stratton C. Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology* 1990;19(2):144-149.

77. Connell S, Sanders MR, Markie-Dadds C. Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification* 1997;21(4):379-408.

78. Morawska A, Sanders MR. Self-administered behavioural family intervention for parents of toddlers: Part I - Efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Sous presse.

79. Gordon DA. Parent training via CD-ROM: Using technology to disseminate effective prevention practices. *Journal of Primary Prevention* 2000;21(2):227-251.

80. Webster-Stratton C, Hollinsworth T, Kolpacoff M. The long-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1989;57(4):550-553.

81. Scott S, Spender Q, Doolan M, Jacobs B, Aspland H. Multicenter controlled trial of parenting groups for childhood antisocial behaviour in clinical practice. *British Medical Journal* 2001;323(7306):194-198.

82. Taylor TK, Schmidt F, Pepler D, Hodgins C. A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy* 1998;29(2):221-240.

83. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 1977;84(2):191-215.

84. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.

85. Harwood RL, Weissberg RP. The potential of video in the promotion of social competence in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence* 1987;7(3):345-363.

86. Cialdini RB. *Influence: science and practice*. 4th ed. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 2001.

87. Hayes SC, Strosahl KD, eds. *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York, NY,: Springer Science; 2005.

Estilos de práticas parentais e desenvolvimento social da criança

Lea Bornstein, BA, Marc H. Bornstein, PhD

University of Pennsylvania, EUA, National Institute of Child Health and Human Development, EUA

Janeiro 2007

Introdução

Durante os primeiros anos de vida da criança – que muitos consideram como um período único no desenvolvimento humano –, os pais têm uma importância especial. À medida que conduzem seus filhos pequenos da dependência total em direção às primeiras etapas da autonomia, o estilo de cuidados dos pais pode ter repercussões imediatas e duradouras sobre o funcionamento social de seus filhos em áreas como desenvolvimento moral, desenvolvimento social e sucesso escolar. Para garantir o melhor resultado possível para seus filhos, os pais devem enfrentar o desafio de encontrar um equilíbrio entre, de um lado, as suas exigências em relação à maturidade e disciplina, que permitem a integração da criança ao sistema familiar e social; e de outro, a manutenção de um ambiente de afeto, responsividade e apoio. Quando a conduta e a atitude dos pais não refletem um equilíbrio entre esses dois elementos durante os anos pré-escolares, a criança pode vir a enfrentar vários problemas de adaptação. *Quais são as práticas parentais que melhor propiciam esse equilíbrio?*

Do que se trata

É provável que o número de opiniões sobre o que constitui «boas práticas parentais» seja igual ao número de pessoas questionadas. Frequentemente, pais “de primeira viagem” recebem de seus próprios pais, de especialistas, de outros pais e da cultura popular conselhos e orientação sobre como cuidar dos seus filhos. Desenvolver um estilo parental adequado durante os primeiros anos da vida de uma criança representa um desafio para esses pais, principalmente quando não há consenso entre as diversas fontes de informação. A pesquisa sobre práticas parentais eficazes pode ajudá-los a encontrar o equilíbrio adequado entre a sensibilidade e o controle.

Problemas

Um dos principais obstáculos da pesquisa sobre os sistemas familiares é a questão da relevância: é possível para os pesquisadores tirar conclusões sobre um estilo de práticas parentais que sejam aplicáveis a despeito de diferenças culturais e socioeconômicas? Muitas pesquisas indicam que o estilo de prática parental autoritário e flexível é adequado para uma criança branca de classe média que vive em uma família nuclear, mas talvez não seja conveniente para outras crianças que crescem em circunstâncias e situações diferentes. Ser flexível e dar liberdade às crianças podem ter bons resultados quando elas vivem em áreas seguras, nas quais seus pares são menos propensos a adotar comportamentos perigosos; em vizinhanças de alto risco, entretanto, pode ser necessário um controle parental mais rigoroso. Antes que formuladores de políticas e médicos estabeleçam diretrizes ou façam recomendações sobre o comportamento parental adequado, é preciso avaliar até que ponto as conclusões de pesquisas podem ser aplicadas aos diferentes grupos étnicos, raciais, culturais e socioeconômicos. Além disso, os resultados positivos e negativos associados aos diferentes estilos de práticas parentais no caso de crianças em idade pré-escolar não se aplicam necessariamente às crianças em etapas mais avançadas do desenvolvimento. Os resultados no longo prazo também devem ser levados em conta na concepção das políticas e na orientação aos pais.

Contexto de pesquisa

Grande parte dos estudos contemporâneos sobre estilos de práticas parentais desenvolve conceitos propostos por Diana Baumrind em sua pesquisa formativa realizada na década de 1960, que descreveu um sistema de classificação em três grupos. A partir do advento desse tipo de pesquisa – geralmente conduzida por meio de observações diretas, questionários e entrevistas com os pais e as crianças –, a classificação passou a basear-se em duas grandes dimensões de estilos parentais: controle/exigências (exigências que os pais fazem em relação à criança, ligadas a maturidade, supervisão e disciplina), e responsividade (ações que estimulam a individualidade, a autorregulação e a autoafirmação, por meio de uma atitude harmoniosa e apoiadora). Os pesquisadores contemporâneos normalmente classificam os estilos parentais em quatro grupos: *autoritário*, caracterizado por alto nível de controle e baixo nível de responsividade; *tolerante e permissivo*, caracterizado por baixo nível de controle e alto nível de responsividade; *autoritativo*, caracterizado por altos níveis de controle e responsividade; e *negligente*, caracterizado por falta tanto de controle como de responsividade.

Resultados de pesquisas recentes

A pesquisa tem geralmente associado o estilo parental autoritativo – que caracteriza pais que mantêm um equilíbrio entre exigências e responsividade – a maiores competências sociais na criança. Assim, crianças que têm pais autoritativos são mais hábeis nos primeiros relacionamentos com outras crianças, têm menor envolvimento com drogas na adolescência e gozam de maior bem-estar afetivo no começo da idade adulta. Embora aparentemente os estilos autoritário e permissivo representem extremos opostos do espectro das práticas parentais, nenhum desses dois estilos foi relacionado a resultados positivos. Isso ocorre, provavelmente, porque ambos minimizam as oportunidades da criança para aprender a lidar com o estresse. O excesso de controle e de exigências pode limitar as oportunidades da criança de tomar suas próprias decisões ou de comunicar suas necessidades aos pais; por outro lado, crianças que crescem no seio de uma família permissiva/indulgente podem carecer da orientação e da estrutura necessárias para desenvolver o senso moral e a capacidade de fazer escolhas adequadas. A pesquisa revelou também associações significativas entre os estilos parentais através das gerações: aparentemente, práticas parentais ruins «são transmitidas» tanto quanto boas práticas parentais.

Ainda que esses tipos de resultado pareçam sólidos, sua aplicabilidade através de diferentes ambientes e diferentes culturas é discutível. Muitos estudos concentram-se em famílias e crianças brancas de classe média, mas é possível que crianças de outras origens étnicas, raciais, culturais ou socioeconômicas se saíssem melhor com outros tipos de orientação. As controvérsias recentes dizem respeito aos efeitos dos diferentes estilos parentais sobre o desenvolvimento social da criança nas famílias com baixo nível socioeconômico (NSE), em situação de alto risco e que vivem em bairros carentes. Enquanto alguns estudos sugerirem a necessidade de estilos parentais mais autoritários em meios de alto risco, outros mostram os benefícios contínuos do estilo parental autoritativo. Outro elemento importante dessas pesquisas é a ideia de que, na verdade, as práticas parentais poderiam fazer «menos diferença» nas famílias com baixo nível socioeconômico (NSE), devido ao maior peso de fatores ambientais, tais como dificuldades financeiras e taxas de criminalidade mais elevadas.

As diferenças étnicas e culturais também devem ser levadas em consideração no estudo dos efeitos dos estilos parentais sobre o desenvolvimento social da criança. É difícil fugir de pressões sociais que julgam certos estilos parentais como sendo os melhores – normalmente aqueles que refletem a cultura dominante. O estilo parental autoritário, que geralmente é ligado a resultados sociais menos positivos para a criança, tende a prevalecer em meio a minorias étnicas. Em

famílias asiáticas, esse estilo parental é relacionado a resultados sociais positivos e ao sucesso escolar, em parte devido aos objetivos e à educação dos pais, específicos das famílias de origem asiática. Ainda que a qualidade das práticas parentais inevitavelmente se ajuste, melhore ou piore à medida que as crianças crescem e que os pais encontram novos desafios, os estilos parentais permanecem relativamente estáveis durante longos períodos de tempo.

Conclusões

A informação e a educação sobre estilos parentais adequados e o estabelecimento precoce de práticas eficazes são importantes para a adaptação social e o sucesso da criança. Em muitas situações, um estilo parental autoritativo, flexível e afetuoso é o mais benéfico para o desenvolvimento social, intelectual, moral e emocional da criança. No entanto, a pesquisa sobre interações pais-filhos deve ser ampliada continuamente, para avaliar os resultados não só em uma maior diversidade de grupos étnicos, raciais, culturais e socioeconômicos, mas também em meio a crianças de diferentes faixas etárias. Desse modo, os benefícios da pesquisa poderão favorecer famílias em todos os tipos de situação.

Implicações para políticas e serviços

Durante os primeiros anos de vida, o desenvolvimento da personalidade, do senso moral, da capacidade de definir objetivos e resolver problemas é crucial e incomparável a qualquer outro momento da vida. É importante que os políticos e os prestadores de serviços de apoio à família ajudem os novos pais a adotar as técnicas e estratégias parentais apropriadas para garantir que as crianças recebam a melhor orientação possível para que sejam bem-sucedidas mais tarde. No entanto, a pesquisa sobre a ampla aplicabilidade de certos tipos de técnicas parentais deve prosseguir, para que os formuladores de políticas possam adequar a orientação e as diretrizes no sentido de otimizar os resultados para todas as crianças.

Referências

1. Bornstein MH. *Handbook of Parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2002.
2. Darling N, Steinberg L. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 1993;113(3):487-496.
3. Grusec JE, Hastings PD. *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press; 2006.
4. Maccoby EE, Martin JA. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Hetherington EM, ed. *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983:1-101. Mussen PH, ed. *Handbook of child psychology*. 4th ed; vol 4.

Programas de apoio aos pais baseados na comunidade

Carol M. Trivette, PhD Carl J. Dunst, PhD

Orelena Hawks Puckett Institute, EUA

Maio 2009, Éd. rév.

Introdução

Os programas de apoio parental baseados na comunidade diferem dos programas tradicionais de apoio aos pais no que diz respeito à forma e à função.[1] Para os fins desta análise crítica, definimos programas de apoio parental como iniciativas baseadas na comunidade para promover o fluxo de recursos e formas de apoio aos pais que permitam reforçar o funcionamento e aprimorar o crescimento e o desenvolvimento de crianças pequenas.

O principal objetivo dos programas de apoio parental é fornecer informação e apoio necessários para ajudar os pais a desenvolver suas capacidades e suas competências.[2,3] Atualmente, as pesquisas indicam que, para alcançar esse objetivo, as equipes devem utilizar práticas centradas na família, não centradas no profissional, e voltadas à construção de capacitação, não à formação de dependência.[4,5,6,7] As principais características de práticas centradas na família incluem: tratar a família com dignidade e respeito; fornecer apoio individual, flexível e responsivo; compartilhar informações, para que as famílias possam tomar decisões adequadamente fundamentadas; assegurar-se de que as famílias possam escolher entre diferentes alternativas de intervenções; e por fim, fornecer aos pais os recursos e o apoio necessários para que possam cuidar de seus filhos de modo a permitir que cada um obtenha os melhores resultados possíveis.[8,9,10,11]

Programas de visitas domiciliares e programas de apoio parental baseados na comunidade são duas abordagens diferentes que visam melhorar a capacidade dos pais para apoiar o desenvolvimento de seus filhos.[12] Esta revisão analisa evidências da eficácia dos programas de apoio aos pais baseados na comunidade. Programas de apoio aos pais que utilizam visitas domiciliares para prestar serviços parentais são descritos em outros trabalhos.[2,13]

Do que se trata

Programas de apoio aos pais têm como objetivo apoiar e fortalecer a capacidade dos pais de atender adequadamente às necessidades de seus filhos, bem como promover o desenvolvimento de novas competências, para que os pais adquiram conhecimentos e desenvolvam as habilidades necessárias para cumprir suas responsabilidades em relação à criação de seus filhos, oferecendo a eles experiências e oportunidades que promovam seu aprendizado e seu desenvolvimento.[14] Programas de apoio parental normalmente apresentam as seguintes características: acesso universal para as famílias, apoio desde o início e participação familiar em todos os níveis de operação do programa.[15] Esses programas frequentemente promovem diversas atividades parentais, que incluem grupos de jogos envolvendo pais e filhos, aulas para transmitir informação e grupos de apoio para os pais, material sobre as habilidades parentais e apoio individualizado para orientar os pais em relação a problemas particulares na educação das crianças ou questões específicas. Uma contribuição importante desses programas consiste em fornecer aos pais outros tipos de recursos e apoio – por exemplo, acesso a serviços médicos e de creche.[16,3]

Os programas de apoio aos pais baseados na comunidade partem do princípio de que os pais que recebem apoio parental e outros tipos de apoio, e têm acesso aos recursos necessários, tendem a sentir-se mais seguros e mais capazes no desempenho de práticas parentais; consequentemente, podem interagir com seus filhos de forma receptiva e apoiadora, reforçando desse modo o desenvolvimento dos filhos.[3] Bronfenbrenner,[16] Cochran[17] e outros autores[18,19] constataram que conhecimentos e competências de práticas parentais são adquiridos e reforçados em função da ajuda e da assistência fornecidas pelos membros da rede social formal e informal. O efeito da ajuda e da assistência no sentido de aumentar ou não a competência e a confiança dos pais no desempenho de práticas parentais depende, em grande medida, da maneira como essa ajuda é oferecida.[20,3,21,6] Assim sendo, os esforços para prover apoio e recursos aos pais devem ter como objetivo aumentar a capacidade de desempenhar as práticas parentais, não diminuí-la. Aumentar a competência e a confiança para desempenhar práticas parentais é um dos principais objetivos das práticas de ajuda centradas no desenvolvimento de capacidades.

Práticas de ajuda centradas no desenvolvimento de capacidades

As equipes que atuam em programas de apoio aos pais baseados na comunidade utilizam práticas de ajuda centradas no desenvolvimento de capacidades. Esses prestadores de serviços ajudam os membros da família a adquirir habilidades para obter recursos, apoio e serviços. As práticas de capacitação apoiam e aumentam a competência e a confiança dos pais para

incentivar o desenvolvimento de seus filhos pequenos, inclusive nas áreas social e emocional.[22,5]

Existem duas dimensões de práticas de ajuda voltadas à capacitação: ajuda relacional e ajuda participativa.[23,24,25,6] As práticas relacionais incluem comportamentos tipicamente associados à ajuda efetiva (compaixão, escuta ativa, etc.), e atribuições positivas da equipe quanto às aptidões dos participantes do programa. As práticas de ajuda participativas incluem comportamentos que implicam escolhas e decisões dos participantes do programa, assim como o envolvimento ativo na busca e na obtenção de recursos de apoio desejados.

Problema

O aprimoramento e o reforço das capacidades parentais e do desenvolvimento socioafetivo de crianças pequenas são resultados importantes dos programas de apoio parental baseados na comunidade. Frequentemente, a relação entre as ações da equipe do programa e a maneira como os pais melhoram o desenvolvimento social e afetivo de crianças pequenas é estabelecida pelos gestores do programa de modo implícito, e não explicitamente. Este artigo traz informações sobre as evidências empíricas que dizem respeito à relação entre a capacitação para práticas de ajuda, competência e confiança parental, bem como comportamento e desenvolvimento social e afetivo de crianças pequenas.

Contexto de pesquisa

Por sua própria estrutura, a maioria dos programas de apoio parental oferecem “intervenções” individualizadas e multifacetadas para responder às várias preocupações e necessidades dos pais. Embora na maior parte das vezes o objetivo dos estudos não seja *destrinchar e esmiuçar* os efeitos dessas intervenções é possível fazê-lo: a análise das características das práticas dos profissionais envolvidos permite identificar as características mais importantes dos programas de apoio familiar.

Questões-chave de pesquisa

As questões de pesquisa a serem respondidas são as seguintes: 1) O apoio aos pais centrado na família e na construção de capacidades aumenta o sentimento de confiança e de competência dos pais em suas habilidades parentais?; 2) Os programas de apoio aos pais melhoram suas habilidades para interagir com seus filhos pequenos de maneira a conduzi-los a um bom desenvolvimento social e afetivo?

Pesquisas recentes

Diversas pesquisas, análises críticas e sínteses publicadas examinaram a relação entre as práticas de ajuda centradas na família e seus efeitos sobre os pais, a família e as crianças.[26,22,27,5,28,29,30,31] Nessas análises e sínteses, os estudos utilizaram diferentes medidas de ajuda para a construção de capacidades centrada na família, muitas das quais avaliaram práticas relacionais ou práticas participativas, ou ambas. Os resultados apontados por esses estudos para os pais, a criança e a família incluíram a satisfação dos participantes com relação à pessoa que presta ajuda, ao programa, à utilidade do programa, ao apoio e aos recursos sociais, ao funcionamento dos pais e da família, às capacidades parentais, ao comportamento e ao desenvolvimento da criança. Muitas dessas sínteses incluíram medidas de percepção da autoeficácia, permitindo que os pesquisadores examinassem em que medida a relação entre as práticas de ajuda e os resultados do estudo foi influenciada por avaliações ligadas à valorização dessas percepções .[22,5]

Práticas de ajuda para a construção de capacidades. Na maioria das sínteses de pesquisa, as constatações indicam que as práticas de ajuda para a construção de capacidades estão ligadas a uma série de resultados positivos que dizem respeito aos pais, à família, ao relacionamento entre pais e filhos e à criança.[22,27,5] Ficou constatado que as práticas de ajuda, sejam elas relacionais ou participativas, estão ligadas à satisfação dos participantes com o programa e o apoio dos profissionais, aos recursos do programa, ao apoio formal e informal, ao bem-estar dos pais e da família, ao funcionamento da família, assim como ao comportamento e ao desenvolvimento da criança. A natureza da relação existente entre as práticas de ajuda, de um lado, e as capacidades parentais e o comportamento socioafetivo da criança, de outro, ajuda a explicar de que modo os programas de apoio parental influenciam esses resultados.

Confiança, competência e prazer dos pais. Diversas sínteses de pesquisas analisaram a relação entre práticas de ajuda para a construção de capacidades e diferentes aspectos do comportamento parental.[26,22,27,5] As medidas do comportamento dos pais incluíram competência parental, confiança parental e prazer parental. Foram analisados os efeitos diretos e indiretos das práticas de ajuda sobre o comportamento parental, e os efeitos indiretos foram determinados com base na percepção de autoeficácia. Os resultados mostraram que as práticas de ajuda têm efeitos diretos e indiretos sobre a confiança, a competência e o prazer dos pais, enquanto a força do relacionamento revelou-se maior para os efeitos indiretos mediados pela convicção de auto-eficácia. Além disso, as práticas de ajuda participativa (se comparadas às relacionais) mostraram efeitos diretos e indiretos mais fortes sobre os comportamentos parentais.

Comportamento e desenvolvimento social e emocional. As constatações das mesmas pesquisas demonstraram também uma relação entre as práticas dos programas de apoio aos pais e o desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas.[26,22,27,5,28,29] As medidas do comportamento da criança incluíram aumento de comportamentos socioafetivos positivos e diminuição de comportamentos socioafetivos negativos. Tanto as práticas de ajuda relacionais quanto as participativas mostraram efeitos diretos e indiretos sobre os diferentes resultados comportamentais da criança. As influências indiretas das práticas de ajuda sobre o comportamento social e emocional da criança foram mediadas pelas convicções de autoeficácia dos pais.

Conclusões

Existe atualmente um conjunto considerável de evidências convincentes que indicam que os programas de apoio parental baseados na comunidade e desenvolvidos de maneira a colocar a família no centro das ações aumentam a confiança e a competência no desempenho parental. Práticas participativas de ajuda, em que os pais são envolvidos ativamente na decisão sobre os conteúdos que consideram importantes e o modo como desejam obter as informações necessárias, provocam os efeitos mais positivos sobre o sentimento de confiança e de competência dos pais.[22,5] Os dados de pesquisa disponíveis indicam também que o desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas é influenciado pela maneira como equipe do programa oferece o apoio aos pais.[24,32]

Implicações

Programas de apoio aos pais podem ter efeitos positivos importantes sobre o comportamento parental e o desenvolvimento social e emocional de crianças pequenas. Nesses programas, o conteúdo oferecido é tão importante quanto a forma como o apoio é fornecido. Práticas de ajuda para a construção de capacidades que estruturam a base da interação entre os profissionais e as famílias garantem o aumento das capacidades dos pais, os quais, por sua vez, adquirem a competência e a confiança necessárias para interagir com seus filhos de modo a favorecer seu desenvolvimento social e emocional.

Referências

1. Weissbourd B. Family resource and support programs: Changes and challenges in human services. *Prevention in Human Services* 1990;9(1):69-85.

2. Comer EW, Fraser MW. Evaluation of six family-support programs: Are they effective? *Families in Society* 1998;79(2):134-148.

3. Dunst CJ. *Key characteristics and features of community-based family support programs.* Chicago, Ill: Family Resource Coalition, Best Practices Project; 1995.

4. Allen RI, Petr CG. Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. In: Singer GHS, Power LE, Olson AL, eds. *Family, community, and disability: Redefining family support. Innovations in public-private partnerships*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Pub. Co; 1996:57-85.

5. Dunst CJ, Trivette CM, Hamby DW. *Research synthesis and meta-analysis of studies of family-centered practices*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2008. Winterberry Monograph Series.

6. Trivette CM, Dunst CJ. *Capacity-building family-centered helpgiving practices* Asheville, NC: Winterberry Press; 2007:1-10 . Winterberry Research Reports.

7. Wade CM, Milton RL, Matthews JM. Service delivery to parents with an intellectual disability: Family-centered or professionally centered? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2007;20(2):87-98.

8. Dunst CJ. Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. In: Illback RJ, Cobb CT, Joseph H Jr, eds. *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice*. Washington, DC: American Psychological Association; 1997:75-91.

9. Dunst CJ. Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education* 2002;36(3):139-147.

10. King G, King S, Rosenbaum P, Goffin R. Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: Linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology* 1999;24(1):41-53.

11. Shelton TL, Smith Stepanek J. *Family-centered care for children needing specialized health and developmental services*. 3rd ed. Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health; 1994.

12. Family Resource Coalition. *Guidelines for family support practice*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition, Best Practices Project; 1996.

13. Zercher C, Spiker D. Home visiting programs and their impact on young children. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-8. Disponível em: http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Zercher-SpikerANGxp.pdf. Acesso em: 20 de Abril de 2009.

14. Kagan SL, Weissbourd B, eds. *Putting families first: America's family support movement and the challenge of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1994.

15. Canadian Association of Family Resource Programs. *Parenting and family supports: Moving beyond the rhetoric together*. Ottawa, Ontario: Canadian Association of Family Resource Programs; 2001. Disponível em: http://www2.frp.ca/PDFDocuments/positionpaper2001.PDF. Acesso em: 20 de Abril de 2009

16. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.

17. Cochran M. Parenting and personal social networks. In: Luster T, Okagaki L, eds. *Parenting: An ecological perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1993:149-178.

18. Bornstein MH, ed. *Status and social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1995. *Handbook of parenting*; vol 3.

19. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.

20. Caplan PJ. *The new don't blame mother: mending the mother-daughter relationship*. New York, NY: Routledge; 2000.

21. Hewlett SA, West C. *The war against parents: what we can do for America's beleaguered moms and dads*. Boston, MA: Houghton Mifflin; 1998.

22. Dunst CJ, Trivette CM, Hamby DW. *Family support program quality and parent, family and child benefits*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2006. Winterberry Monograph Series

23. Dunst CJ, Trivette CM. Empowerment, effective helpgiving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing* 1996;22(4):334-337, 343.

24. Dunst CJ, Trivette CM. Measuring and evaluating family support program quality. Asheville, NC: Winterberry Press; 2005. Winterberry Monograph Series.

25. Trivette CM, Dunst CJ. Family-centered helpgiving practices. Paper presented at: 14th Annual Division for Early Childhood International Conference on Children with Special Needs. December, 1998: Chicago, IL.

26. Dempsey I, Keen D. A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education* 2008;28(1):42-52.

27. Dunst CJ, Trivette CM, Hamby DW. Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 2007;13(4):370-378.

28. King S, Teplicky R, King G, Rosenbaum P. Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: A review of the literature. *Seminars in Pediatric Neurology* 2004;11(1):78-86.

29. O'Brien M, Dale D. Family-centered services in the neonatal intensive care unit: A review of research. *Journal of Early Intervention* 1994;18(1):78-90.

30. Rosenbaum P, King S, Law M, King G, Evans J. Family-centred service: A conceptual framework and research review. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics* 1998;18(1):1-20.

31. Shields L, Pratt J, Davis LM, Hunter J. Family-centred care for children in hospital. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2007;1:4811.

32. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs: Final report*. Cambridge, MA: Abt Associates; 2001. *The Meta-Analysis*; vol A

Programas de apoio aos pais e desenvolvimento na primeira infância: comentários sobre Goodson e sobre Trivette e Dunst

Jane Drummond, PhD

Faculty of Nursing, University of Alberta, Canadá

Novembro 2005

Introdução

No Canadá, os responsáveis pela elaboração de políticas públicas foram incentivados a admitir que o desenvolvimento na primeira infância constitui um fator determinante da saúde e da riqueza do país.[1,2] Em um estudo que utiliza dados da Pesquisa Longitudinal Nacional sobre Crianças e Jovens (*National Longitudinal Survey of Children and Youth* – NLSCY), os pesquisadores constataram que cerca de um terço dos pais canadenses utiliza práticas parentais adequadas[3] e que a responsividade parental em relação a seus filhos diminui ao longo do tempo. No Canadá, o estilo de comportamento parental varia entre os diferentes níveis socioeconômicos (NSE). No entanto, baixo nível socioeconômico e problemas de conduta parental estão relacionados aos desafios comportamentais na criança. Os dois artigos comentados aqui provêm de pesquisas de programas que focalizam o desenvolvimento da criança e da família. Os pesquisadores canadenses interessados na saúde da população gostariam de ver essas ideias desenvolvidas e aplicadas de maneira rigorosa nos programas sociais e de saúde que posteriormente são integrados nos diversos setores.[4]

Trivette e Dunst dedicaram suas carreiras em pesquisas voltadas para a compreensão do apoio social às famílias jovens, desenvolvendo assim as tradicionais intervenções centradas na família. Não surpreende, portanto, que a pesquisa apresentada na revisão de seu trabalho esteja voltada para a compreensão das características particulares de práticas de ajuda centradas na família e na sua relação com o desenvolvimento socioafetivo da criança. A ligação entre *o que se faz e como se faz* é considerada um elemento importante. Duas práticas fundamentais de ajuda centrada na família são examinadas separadamente.[5,6] Consideram-se práticas relacionais aquelas que incluem “comportamentos” associados à consideração e à escuta ativa, assim como atribuições positivas dos profissionais envolvidos em relação às capacidades dos participantes, o que propicia colaboração e confiança mútua. Práticas de ajuda participativa incluem

©2005-2025 ABILIO | HABILIDADES PARENTAIS

“comportamentos” que permitem aos participantes escolher e tomar decisões sobre os recursos e apoio desejados.

Goodson informa o leitor sobre a contribuição dos programas de ajuda aos pais em resultados de pesquisa que apontam para uma relação causal entre atitudes/comportamentos dos pais e resultados na criança. Deixa claro que a análise crítica é realizada em um contexto de pesquisa em que a qualidade dos estudos avaliativos é limitada, mas não sua quantidade; que, de modo geral, as medidas obtidas referem-se às aquisições cognitivas das crianças (e não a ganhos na área socioemocional); e que são levantadas hipóteses sobre o rigor na implementação dos programas e sobre a adequação da retenção das famílias nos programas.

Pesquisa e conclusões

No artigo de Trivette e Dunst, a capacidade dos pais para promover o desenvolvimento social e emocional da criança é operacionalizada como confiança/competência. Os autores relatam quatro resultados principais: em primeiro lugar, os programas de apoio aos pais melhoram os níveis de competência e confiança, e também a convicção dos pais de que as interações em que a criança toma a iniciativa são muito importantes nas interações pais-filho;[7,8] em segundo lugar, embora os programas gerais de apoio aos pais contribuam para o desenvolvimento social e emocional da criança, o apoio oferecido aos pais no sentido de seu próprio desenvolvimento emocional, educacional e econômico tem maior impacto sobre o desenvolvimento social e emocional da criança;[9] em terceiro lugar, práticas de ajuda participativa são as que mais contribuem para o discernimento dos pais com relação à competência afetiva de seus filhos;[7] em quarto lugar, abordagens de apoio em grupo para os pais têm maior efeito sobre a competência social e emocional da criança do que visitas domiciliares.[9]

Em seu artigo, Goodson refere-se à mesma meta-análise utilizada por Trivette e Dunst,[9] e também ao estudo longitudinal realizado por Reynolds *et al.*[10,11] São relatados quatro resultados: em primeiro lugar, o efeito de programas de apoio aos pais possui um efeito menor sobre a competência socioemocional do que sobre ganhos cognitivos; em segundo lugar, os programas de maior efeito sobre a competência socioemocional apresentam três características: destinam-se a crianças com necessidades específicas, são oferecidos por profissionais, e os pais se reúnem para proporcionar apoio mútuo; em terceiro lugar, programas que oferecem ambos, educação direta para a primeira infância e serviços de apoio aos pais, produzem efeitos acima da média; em quarto lugar, os efeitos do apoio familiar sobre a delinquência juvenil são mais fortes do que

os efeitos dos ganhos cognitivos (competência socioemocional); e o efeito de ambos sobre a taxa de conclusão no ensino secundário (competência cognitiva) é praticamente o mesmo. Estou familiarizada com a literatura sobre apoio familiar, práticas centradas na família e apoio aos pais, e concordo com as opiniões dos autores desses dois artigos. Em nosso programa de pesquisa, meus colegas e eu focalizamos o apoio aos pais que fazem parte de grupos vulneráveis e, através de experimentos randomizados, constatamos que intervenções sistemáticas direcionadas aos comportamentos parentais melhoram as contingências parentais de pais de baixa renda e de mães adolescentes.[12,13] Constatamos ainda que a intervenção sistemática voltada para os comportamentos de resolução de problemas familiares – o que Trivette e Dunst chamam de prática de ajuda participativa – melhoram também as possibilidades das interações pais-filho.[14]

Na minha opinião, são necessárias mais pesquisas nas áreas formuladas por Goodson, isto é, quanto ao rigor na aplicação dos programas de apoio aos pais e à pertinência da retenção das famílias nesses programas. Assim como existe uma diferença entre as intervenções controladas e as aplicações clínicas no âmbito da psicoterapia para crianças e para adolescentes,[15,16] a transição entre abordagens eficazes de apoio aos pais e práticas eficazes de programas comunitários deve ser aplicada e acompanhada com cuidado.[17]

Implicações para serviços, desenvolvimento e políticas

Trivette e Dunst sugerem que práticas de ajuda centradas na família devem formar a base de interações entre os provedores de ajuda parental e as famílias. Goodson, por sua vez, gostaria que pesquisadores, prestadores de serviço e formuladores de políticas se concentrassem na aplicação rigorosa e na avaliação correta dos programas de apoio parental que visam ao desenvolvimento socioemocional da criança. Essas implicações são evidentes e provêm da literatura, no caso de Goodson, e da carreira dos pesquisadores, no caso de Trivette e Dunst.

Um desafio para os prestadores de serviços sociais e de saúde no Canadá é a promoção de práticas parentais[3] de maneira proativa e com relação custo-eficácia favorável. Existe uma associação negativa consistente entre a vulnerabilidade da família, devido a fatores socioeconômicos e outros a eles relacionados, e a taxa de participação/retenção dessas famílias em atividades sociais, de saúde, educacionais, de lazer e culturais.[18,19,20,21] Os obstáculos incluem fragmentação dos serviços, limitação do mandato, diferencial em termos de poder decorrente do grau de expertise do profissional que presta serviços, e dificuldade de acesso devido à

localização dos serviços, ao idioma utilizado e aos horários disponíveis. Essa combinação de obstáculos das famílias e dos serviços restringe as oportunidades de acesso aos programas parentais de prevenção para famílias vulneráveis, que utilizam com maior frequência os serviços secundários (por exemplo, serviços médicos de emergência, serviços sociais de emergência para crianças e atendimento policial), com evidente aumento de custos.

Uma vez que os problemas enfrentados pelas famílias vulneráveis têm origem em um conjunto de condições sociais, econômicas e políticas que extrapolam o alcance de um único setor de serviços, os sistemas públicos e comunitários devem colaborar na coordenação dos programas. A colaboração é necessária quando os organismos compartilham um objetivo comum, e quando esse objetivo comum refere-se a um problema focalizado pelo programa,[22] como práticas parentais em famílias vulneráveis. A colaboração ocorre quando um grupo de interventores autônomos, que trabalham na mesma área, interagem utilizando as mesmas regras, normas e estruturas.[23] A colaboração traz inerente a noção de que os resultados alcançados são mais eficazes, eficientes e/ou sustentáveis do que aqueles obtidos quando as organizações trabalham isoladamente.[24,25,26,27,28] Os pesquisadores[28,29,30] constataram que a colaboração e a integração dos serviços destinados às populações vulneráveis são mais eficazes, mais eficientes e menos onerosos do que iniciativas com foco mais restrito. É indispensável empreender esforços comuns para estabelecer uma colaboração entre os setores, com o objetivo de melhorar o apoio parental às famílias canadenses.

Referências

1. Keating DP, Hertzman C, eds. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York, NY: Guilford Press; 1999.
2. Raphael D, ed. *Social determinants of health: Canadian perspectives*. Toronto, Ontario: Canadian Scholar’s Press; 2004.
3. Willms JD, ed. *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: University of Alberta Press; 2002.
4. Browne GB. Early childhood education and health. In: Raphael D, ed. *Social determinants of health: Canadian perspectives*. Toronto, Ontario: Canadian Scholar’s Press; 2004:125-137.
5. Dunst CJ, Trivette CM. Empowerment, effective helpgiving practices and family-centered care. *Pediatric Nursing* 1996;22(4):334-337, 343.
6. Trivette CM, Dunst CJ. Family-centered helpgiving practices. Communication présentée à: 14th Annual Division for Early Childhood International Conference on Children with Special Needs; Décembre, 1998; Chicago, Ill.
7. Dunst CJ, Trivette CM. *Parenting supports and resources, helpgiving practices, and parenting competence*. Asheville, NC: Winterberry Press; 2001.
8. Walker TB, Rodriguez GG, Johnson DL, Cortez CP. Avance parent-child education program. In: Smith S, ed. *Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy*. Westport, Conn: Ablex Publishing; 1995:67-90.

Advances in applied developmental psychology; vol 9.

9. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs: Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates; 2001.

10. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development* 1996;67(3):1119-1140.

11. Reynolds AJ, Ou S-R, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.

12. Fleming D, McDonald L, Drummond J, Kysela GM. Parent training: can intervention improve parent-child interactions? *Exceptionality Education Canada*. Sous presse.

13. Letourneau N, Drummond J, Fleming D, Kysela GM, McDonald L, Stewart M. Supporting parents: Can intervention improve parent-child relationships? *Journal of Family Nursing* 2001;7(2):159-187.

14. Drummond J, Fleming D, McDonald L, Kysela GM. Randomized controlled trial of a family problem-solving intervention. *Clinical Nursing Research* 2005;14(1):57-80.

15. Lonigan CJ, Elbert JC, Johnson SB. Empirically supported psychosocial interventions for children: An overview. *Journal of Clinical Child Psychology* 1998;27(2):138-145.

16. Weisz JR, Donenberg GR, Han SS, Weiss B. Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(5):688-701.

17. Hoagwood K, Hibbs E, Brent D, Jensen P. Introduction to the special section: Efficacy and effectiveness in studies of child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(5):683-687.

18. Bischoff RJ, Sprenkle DH. Dropping out of marriage and family therapy: a critical review research. *Family Process* 1993;32(3):353-375.

19. Britton JA, Gammon MD, Kelsey JL, Brogan DJ, Coates RJ, Schoenberg JB, Potischman N, Swanson CA, Stanford JL, Brinton LA. Characteristics associated with recent recreational exercise among women 20 to 44 years of age. *Women and Health* 2000;31(2-3):81-96.

20. Lipman EL, Offord DR, Boyle MH. What if we could eliminate child poverty? The theoretical effect on child psychosocial morbidity. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 1996;31(5):303-307.

21. Ross DP, Roberts P. *Income and child well-being: A new perspective on the poverty debate*. Ottawa, Ontario: Canadian Council on Social Development; 1999. Disponível em: http://www.ccsd.ca/pubs/inckids/index.htm. Acesso em: 19 de janeiro de 2006.

22. Chisholm RF. On the meaning of networks. *Group and Organization Management* 1996;21(2):216-235.

23. Harris E, Wise M, Hawe P, Finlay P, Nutbeam D. *Working together: Intersectoral action for health*. Sydney, Australia: Commonwealth Department of Human Health and Services, Australian Centre for Health Promotion; 1995.

24. Browne G, Roberts J. *The Integration of Human Services Measure*. Hamilton, Ontario: McMaster University and Affiliated Health and Social Service Agencies; 2002.

25. Browne G, Byrne C, Roberts J, Gafni A, Watt S, Haldane S, et al. Benefiting all the beneficiaries of social assistance: The 2-year effects and expense of subsidized versus nonsubsidized quality child care and recreation. *National Academies of Practice Forum: Issues in Interdisciplinary Care* 1999;1(2):131-142.

26. Huxham C, Vangen S. Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management Journal* 2000;43(6):1159-1175.

27. Lasker RD, Weiss ES, Miller R. Partnership synergy: A practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *Milbank Quarterly* 2001;79(2):179-205.

28. Organization for Economic Cooperation and Development. *Strategic governance and policy-making: Building policy coherence*. Paris, France: OECD; 2000.

29. Browne G, Byrne C, Roberts J, Gafni A, Whittaker S. When the bough breaks: Provider-initiated comprehensive care is more effective and less expensive for sole-support parents on social assistance. *Social Science and Medicine* 2001;53(12):1697-1710.

30. Browne G, Roberts J, Byrne C, Gafni A, Weir R, Majumdar B. Translating research. The costs and effects of addressing the needs of vulnerable populations: Results of 10 years of research. *Canadian Journal of Nursing Research* 2001;33(1):65-76.

Programas de apoio aos pais e resultados para a criança

Barbara Dillon Goodson, PhD

Abt Associates Inc., EUA

Junho 2005

Introdução

Os programas que visam apoiar os pais na educação dos seus filhos existem há mais de um século, com grande variedade de objetivos para as famílias e de tipos de serviços. Atualmente, existem dezenas de milhares de programas, a maior parte deles iniciativas de pequeno porte, baseados na comunidade e dirigidos para a população em geral, atendendo a um número reduzido de famílias de cada vez. As intervenções não são uniformes, mas têm um objetivo comum – melhorar a vida das crianças – e uma estratégia comum – causar impacto sobre as crianças ao provocar mudanças nas atitudes, nos conhecimentos e no comportamento dos pais. Enquanto a maior parte dos programas de apoio aos pais atende a todas as famílias de uma comunidade, nos últimos dez anos as intervenções têm sido dirigidas cada vez mais às famílias cujas crianças enfrentam maior risco de apresentar problemas de desenvolvimento, devido à pobreza ou a outros fatores familiares. Os programas de apoio aos pais destinados às famílias em risco têm priorizado auxiliar as famílias para reduzir e enfrentar as situações de estresse que põem em perigo o bem-estar da criança.

Do que se trata

Um consenso sólido predomina: os pais são importantes para determinar a maneira como seus filhos se desenvolvem e funcionam. Os dados obtidos em estudos de gêmeos, e também em centenas de estudos correlacionais, estabeleceram conexões entre múltiplas dimensões de comportamentos parentais e diferentes indicadores do desenvolvimento das crianças.[1,2] Pesquisas complementares demonstraram a relação entre as práticas parentais e o *status* socioeconômico das famílias. Esse conjunto de pesquisas sobre o papel central dos comportamentos parentais no desenvolvimento das crianças tem constituído a base teórica das intervenções de apoio aos pais. Os programas de apoio aos pais procuram influenciar o desenvolvimento das crianças ao provocar mudanças no comportamento dos pais por meio de

diversos apoios sociais e práticos. Alguns exemplos são a gestão de casos, que vincula as famílias aos serviços; a educação sobre desenvolvimento da criança e práticas parentais; o apoio social, através do relacionamento com os prestadores de serviço e com outros pais. Alguns programas destinados às famílias de baixa renda também procuram melhorar a autossuficiência econômica das famílias, dando apoio aos pais para que atinjam um nível de educação mais elevado, encontrem emprego ou adiem futuras gestações.

Problemas

Muitas pesquisas estabelecem um vínculo entre o comportamento parental e o desenvolvimento e a saúde da criança. Brooks-Gunn recentemente resumiu as pesquisas, mostrando que o estímulo para a linguagem e materiais didáticos em casa são as práticas parentais mais relacionadas à prontidão para a escola, ao vocabulário e ao sucesso no início da vida escolar. Por outro lado, as estratégias de disciplina parental e de reforço estão mais fortemente relacionadas aos indicadores sociais e emocionais, como controle do comportamento e da impulsividade e atenção.[3] Ou seja, práticas disciplinares que não ajudam as crianças a desenvolver suas próprias normas internalizadas de comportamento podem também influenciar negativamente seu funcionamento social e emocional – sua capacidade de estabelecer relações sociais duráveis, de levar em conta as necessidades e os sentimentos dos outros, de controlar e canalizar seus impulsos, e de concentrar-se para planejar e concluir suas tarefas com sucesso. Igualmente, há evidências de que o apoio e o envolvimento dos pais na escola têm relação com as realizações educacionais de seus filhos, contribuindo para o bom desempenho escolar.[4,5]

Ao mesmo tempo, há divergências quanto ao poder da eficácia dos programas de apoio aos pais em relação aos resultados obtidos pelas crianças. Isto acontece uma vez que são raros os estudos com forte validade interna confirmada, isto é, com poucas distorções de diferentes tipos. A questão permanece: é possível modificar o conhecimento, as atitudes e os comportamentos dos pais por meio desses programas? E, em caso de resposta positiva, o quanto essas mudanças acabam por traduzir-se em melhores resultados para a criança?

Contexto de pesquisa

São relativamente limitadas as evidências que indicam que os programas de apoio aos pais melhoram os resultados obtidos pelas crianças. Isso se deve mais à qualidade do que à quantidade dos estudos de avaliação efetuados. Ou seja, poucos estudos utilizaram um

delineamento consistente, seja por meio de experimentos com famílias selecionadas aleatoriamente para receber serviços de apoio aos pais, ou para não receber qualquer tipo de serviço sistemático, seja por meio de um delineamento quase-experimental consistente, com grupos de comparação construídos de maneira adequada. Os dados são mais confiáveis no que diz respeito à prontidão cognitiva da criança ao entrar na escola, o que provavelmente ocorre porque há muito mais medidas padronizadas e normatizadas disponíveis na área cognitiva, ou porque há um interesse maior com relação à prontidão infantil para a escolarização e seu sucesso escolar futuro. As evidências sobre a eficácia dos programas de apoio aos pais no desenvolvimento social e cognitivo da criança estão longe de ser concludentes. A ausência de dados irrefutáveis sobre a repercussão dos programas sobre as crianças abre espaço para diferentes interpretações e conclusões sobre a eficácia dos programas de apoio.

Questões-chave de pesquisa

O percurso causal que liga os programas de apoio aos pais aos resultados obtidos pela criança comporta diversos elos, que começam com programas solidamente implantados e níveis adequados de participação dos pais nos serviços. Além desses passos necessários, mas insuficientes, parte-se do pressuposto de que o resultado obtido pelas crianças é modificado pelas mudanças que os programas ocasionam nos pais. Por conseguinte, a primeira questão sobre o impacto dos programas é saber se eles conseguiram mudar as atitudes ou os comportamentos dos *pais*. Se as mudanças podem ser demonstradas, a próxima questão para a pesquisa é saber se essas mudanças dos pais levam a melhores resultados para as crianças no plano cognitivo ou no âmbito de seu desenvolvimento social e emocional. Uma terceira questão – especialmente difícil de responder, mas muito interessante para os profissionais – diz respeito a que tipo de programas são mais efetivos: há elementos comuns entre os programas mais eficazes, tais como tipo de serviço e de pessoal, métodos de prestação, etc.? Questões de pesquisa mais complexas dizem respeito às intervenções que funcionam, e para quem funcionam: há tipos de apoio aos pais que são mais eficazes para diferentes tipos de famílias e de crianças?

Resultados de pesquisas recentes

Uma meta-análise abrangente dos efeitos dos programas de apoio aos pais resume dados de resultados obtidos pela criança para pais e filhos, a partir da avaliação de mais de 200 programas.[6] Os efeitos médios sobre os pais apresentaram variações segundo o desfecho analisado. Os efeitos mais importantes foram visíveis nos comportamentos, nas atitudes e nos

conhecimentos parentais, em que o tamanho do efeito médio foi de 0,24 (um quarto do desvio padrão na escala em que o desfecho foi medido). Os efeitos do programa sobre o funcionamento familiar e a saúde mental dos pais foram menos importantes, com tamanho do efeito médio inferior a 0,20. Os tamanhos do efeito foram altamente influenciados por alguns programas que mostraram efeitos muito significativos. No conjunto das avaliações, os tamanhos do efeito da maioria dos programas situaram-se na faixa de 0 a 0,15 de um desvio padrão (d.p.). O maior efeito médio ficou em torno de 20% a 25% dos programas com tamanhos de efeito superiores a 0,5 – o que representa um efeito de moderado a grande. Os programas de apoio aos pais também apresentaram efeitos sobre as crianças. Os programas visaram a uma grande variedade de resultados nos planos cognitivo, social e emocional. No campo do desenvolvimento socioafetivo, o efeito médio foi de 0,22; para o desenvolvimento cognitivo, a média foi de 0,29. O efeito médio foi maior para os programas destinados a crianças em idade pré-escolar (média = 0,39 de um desvio padrão). A maioria dos programas de apoio aos pais teve efeitos limitados quanto aos resultados para as crianças, e situam-se em torno de 0 a 0,5 de um desvio padrão.[1 a]

O fato de apenas uma porcentagem limitada de programas de apoio aos pais ter apresentado efeitos significativos justifica perguntar se há elementos comuns entre os programas eficazes. A meta-análise sugere que os programas que apresentaram os efeitos mais importantes sobre o desenvolvimento socioafetivo das crianças tinham três características comuns: a) o programa foi direcionado a crianças cujos pais haviam identificado necessidades específicas – por exemplo, um problema de comportamento, de conduta ou atraso no desenvolvimento (também corroborado por Brooks-Gunn[1]); b) o programa empregou profissionais, e não paraprofissionais; e c) o programa ofereceu oportunidades de encontro entre pais e apoio aos irmãos como parte integrante do serviço.

De modo geral, a gestão de casos – ou seja, ajudar os pais a identificar suas necessidades e ter acesso aos serviços – não se revelou uma estratégia eficaz. Uma das razões possíveis para essa ausência de efeito seria a não disponibilidade de serviços relevantes – por exemplo, serviço de saúde mental ou acesso a habitação de melhor qualidade.

Essa meta-análise mostrou também que os programas que combinam apoio aos pais e educação na primeira infância tinham efeitos superiores à média, tanto sobre as crianças quanto sobre os pais. Essas constatações da meta-análise foram corroboradas por dados que indicam que muitos dos programas de intervenção em educação na primeira infância que demonstram efeitos no

longo prazo fornecem serviços de suporte de educação na primeira infância e de apoio à família.[7,8,9]

Os efeitos mais significativos obtidos por programas de apoio parental que associam trabalho com os pais e serviços educacionais prestados diretamente à criança levam à seguinte questão: qual dos dois componentes – o apoio aos pais ou a educação na primeira infância – é responsável pelos efeitos sobre a criança? A análise dos resultados de um programa intensivo mais antigo de desenvolvimento infantil voltado a crianças com baixo peso ao nascer e seus pais (*Infant Health and Development Program*) sugere que os efeitos sobre os pais modificam o desenvolvimento cognitivo da criança, e que os efeitos sobre os pais explicam entre 20% e 50% dos efeitos sobre a criança.[10] Uma análise recente realizada pela instituição *Chicago Child Parent Centers* – um programa de educação precoce com um componente de apoio aos pais – examinou os fatores responsáveis pelos efeitos significativos do programa no longo prazo com relação ao aumento das taxas de conclusão escolar e na redução das taxas de detenção juvenil.[11] Os autores realizaram análises para testar hipóteses alternativas sobre os caminhos que levam dos efeitos significativos no curto prazo sobre o desempenho escolar da criança, ao final da pré-escola, aos efeitos no longo prazo, incluindo as seguintes questões: a) os estímulos cognitivos e de linguagem fornecidos nas escolas trazem uma vantagem cognitiva contínua às crianças, produzindo efeitos no longo prazo sobre o comportamento dos estudantes; ou b) melhores práticas, atitudes e expectativas parentais, ao lado de maior participação na educação das crianças desde o começo do programa, levam a mudanças sustentadas no ambiente familiar, que dão aos pais melhores condições de apoiar o desempenho escolar e as normas comportamentais, o que, por sua vez, tem efeitos no longo prazo sobre os comportamentos dos estudantes. A modelagem da equação estrutural mostrou que as vantagens cognitivas das crianças e as experiências de apoio da família estavam ligadas aos efeitos que o programa exerce sobre as crianças no longo prazo. Ficou demonstrado que os fatores familiares – envolvimento na escola e redução de abusos e negligência – são mediadores significativos do efeito dos programas pré-escolares sobre a taxa de conclusão do curso secundário, ao passo que no caso das taxas de detenção juvenil, somente a participação dos pais na escola atua como elemento mediador. Além disso, embora tanto as vantagens cognitivas como o apoio familiar expliquem os impactos sobre o desenvolvimento precoce da criança – por exemplo, o desempenho escolar –, o apoio familiar tem uma relação mais estreita com os efeitos sobre a delinquência juvenil, e seu impacto sobre a conclusão escolar é equivalente ao impacto gerado pelas vantagens cognitivas.

Conclusões

Continua o debate sobre a eficiência das intervenções de apoio aos pais no desenvolvimento das crianças. As avaliações dos programas mostraram a dificuldade de produzir mudanças sustentadas e abrangentes na conduta dos pais. Ainda mais difícil tem sido comprovar a conexão subsequente entre mudanças nos pais e consequências positivas para o desenvolvimento de seus filhos. Os resultados nessa área são prejudicados por pesquisas cuja validade interna é limitada, ou seja, pesquisas que podem ser afetadas por distorções de diversos tipos. As evidências são mais fortes com relação ao papel que os serviços de apoio aos pais desempenham no apoio ao desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente na idade pré-escolar. Os dados são especialmente sólidos para os programas que combinam intervenções de apoio aos pais e a prestação de serviços educativos diretamente à criança, e há evidências de que esses dois componentes contribuem para melhorar os resultados obtidos pela criança. As evidências são menos claras nas áreas de desenvolvimento social e emocional; no entanto, análises longitudinais recentes de um programa que oferece serviços de apoio à primeira infância e aos pais mostram novas evidências que relacionam o apoio aos pais a resultados sociais no longo prazo.[12,13]

Implicações

A grande maioria dos programas de apoio parental é concebida e implementada sem dar atenção à pesquisa ou à avaliação, o que significa que continuamos a promover intervenções de apoio aos pais sem entender se nosso trabalho com os pais pode gerar efeitos para as crianças, e de que maneira isso ocorreria. Isso se verifica especialmente em relação ao funcionamento social e afetivo da criança, devido tanto a medidas inadequadas de avaliação, como à política atual, que prioriza resultados cognitivos da criança, os quais estão associados a realizações escolares específicas, como a aprendizagem da leitura. O papel crítico das práticas parentais na vida da criança é um forte estímulo para que formuladores de políticas e pesquisadores criem programas que tirem proveito desses processos familiares íntimos e poderosos. Até que possamos entender claramente se nossas intervenções com os pais afetam as crianças, e de que maneira o fazem, a relevância desses programas sob o ponto de vista das políticas públicas continuará em questão.

Referências

1. Brooks-Gunn J, Markman LB. The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children* 2005;15(1):139-168.

2. Collins WA, Maccoby EE, Steinberg L, Hetherington EM, Bornstein MH. Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist* 2000;55(2):218-232.

3. Kreider H. A conversation with Jeanne Brooks-Gunn. *The Evaluation Exchange* Winter 2004/2005;10(4):12-13.

4. Barnett WS, Young JW, Schweinhart LJ. How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:167-184.

5. Reynolds AJ, Mavrogenes NA, Bezruczko N, Hagemann M. Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development* 1996;67(3):1119-1140.

6. Layzer JI, Goodson BD, Bernstein L, Price C. *National evaluation of family support programs. Volume A: The meta-analysis. Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates Inc.; 2001.

7. Yoshikawa H. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children* 1995;5(3):51-75.

8. Zigler E, Taussig C, Black K. Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist* 1992;47(8):997-1006.

9. Seitz V. Intervention programs for impoverished children: A comparison of educational and family support models. In: Vasta R, ed. *Annals of child development: A research annual, vol. 7*. Philadelphia, Pa: Jessica Kingsley Publishers; 1990:73-103.

10. Brooks-Gunn JC, McCarton CM, Casey PH, McCormick MC, Bauer CR, Bernbaum JC, Tyson J, Swanson M, Bennett FC, Scott DT, Tonascia J, Meinert CL. Early intervention in low-birth-weight premature infants: Results through age 5 years from the Infant Health and Development Program. *JAMA -Journal of the American Medical Association* 1994;262(16):1257-1262.

11. Reynolds AJ, Ou SR, Topitzes JW. Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development* 2004;75(5):1299-1328.

12. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves from an Early Childhood Educational Experiment. *Developmental Psychology* 2001;37:231-242.

13. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Sparling J, Miller-Johnson S. Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6:42-57.

Nota

[a] É importante observar que, tal como outra meta-análises, a meta-análise das avaliações dos programas de apoio parental mostrou que a amplitude dos impactos de qualquer tipo de programa de apoio parental está fortemente relacionada ao tipo de formato de avaliação. Os maiores efeitos foram registrados em estudos do tipo antes-depois; em segundo lugar vêm os estudos quase-experimentais; e os efeitos mais discretos foram registrados em estudos randomizados.

O papel dos pais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas

Catherine S. Tamis-LeMonda, PhD, Eileen T. Rodriguez, PhD

Universidade de Nova Iorque, EUA

Novembro 2009, Éd. rév.

Introdução

Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam por importantes mudanças em seu desenvolvimento em diversas áreas. Em especial, a aquisição da «linguagem formal» é uma das realizações mais extraordinárias no desenvolvimento inicial. A linguagem habilita a criança a compartilhar significados com outras pessoas e a participar da aprendizagem cultural com recursos sem precedentes. Além disso, a linguagem constitui a base da prontidão para a escola e das realizações escolares, o que explica uma imensa quantidade de trabalhos de pesquisa que buscam compreender os fatores sociocontextuais que sustentam a linguagem e as aprendizagens iniciais da criança. Este trabalho é igualmente de grande interesse para profissionais, educadores e formuladores de políticas que procuram promover resultados positivos no desenvolvimento de crianças pequenas.

Do que se trata

Pesquisadores especializados em desenvolvimento há muito vêm manifestando interesse na documentação de experiências sociais que possam explicar variações da linguagem e da aprendizagem[1,2] entre crianças de um mesmo grupo e de grupos diferentes. Este trabalho tem sua base na produção de pesquisadores como Bruner[3,4] e Vygotsky,[5] para quem a aprendizagem acontece em um contexto sociocultural no qual pais e cuidadores apoiam ou orientam as crianças pequenas para que atinjam níveis mais elevados de pensamento e de ação. Sob esse ponto de vista, as crianças que têm seu desenvolvimento inicial em um ambiente familiar sensível e cognitivamente estimulante encontram-se em situação vantajosa no processo de aprendizagem.

Problema

A pesquisa sobre os fatores que promovem o crescimento positivo da linguagem e a aprendizagem em crianças pequenas é primordial para reduzir as diferenças de desempenho escolar entre crianças de diferentes origens étnicas, linguísticas, raciais e socioeconômicas. As crianças entram na escola com diferentes níveis de habilidades, e essas diferenças iniciais interferem, com freqüência, nos progressos da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, na alfabetização e no sucesso acadêmico.[6,7,8] Crianças que manifestam atraso no início do processo de escolarização são de risco para apresentarem, precocemente, dificuldades acadêmicas e são mais propensas à repetência, à inclusão em turmas para alunos com dificuldade e a não concluírem o ensino secundário.[9,10,11]

Esses atrasos são especialmente frequentes em crianças que vivem em situação de pobreza. Crianças de famílias de baixa renda apresentam desde cedo um atraso em relação a seus colegas em habilidades de linguagem[2,12] e desenvolvem o vocabulário a um ritmo mais lento em comparação com crianças de famílias economicamente mais favorecidas.[7] Vocabulários receptivo e produtivo limitados, predizem dificuldades posteriores na escola, em leitura e ortografia.[8,13]

Contexto de pesquisa

O perfil demográfico das populações minoritárias e imigrantes no Canadá e nos Estados Unidos mudou consideravelmente ao longo da última década, o que deu origem a pesquisas sobre as disparidades generalizadas existentes entre os níveis de prontidão para a escola entre crianças de diferentes origens étnicas, raciais e socioeconômicas.[14,15,16,17,18] Uma vez que essas disparidades de aprendizagem entre os grupos já existem antes do jardim de infância, os pesquisadores e os profissionais tentam entender o papel do ambiente familiar da criança no processo de aprendizagem.[19,20,21,22,23]

Questões-chave de pesquisa

A investigação sobre o papel do ambiente familiar no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem de crianças pequenas pode ser dividida em duas questões amplas: 1) *Que aspectos das práticas parentais fazem diferença para a aquisição da linguagem e a aprendizagem na primeira infância, e por quê?*; 2) *Quais são os fatores que permitem aos pais oferecer um ambiente de apoio a seus filhos pequenos?*

Resultados de pesquisas recentes

Que aspectos das práticas parentais fazem diferença e por quê? Três aspectos das práticas parentais foram destacados como centrais no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem de crianças pequenas: 1) A frequência de participação da criança em *atividades de aprendizagem rotineiras* – por exemplo, leitura compartilhada e contação de histórias; 2) *A qualidade do envolvimento entre a criança e o cuidador* – por exemplo, estimulação cognitiva e sensibilidade/responsividade dos pais; e 3) Fornecimento de *materiais de aprendizagem* adequados à idade da criança - por exemplo, livros e brinquedos.[24]

Uma participação precoce e consistente em *atividades rotineiras de aprendizagem*, tais como leitura compartilhada, contação de histórias e brincadeiras com as letras do alfabeto, proporcionam à criança uma base essencial para a aprendizagem inicial, o desenvolvimento da linguagem e a base inicial para a alfabetização.[25,26,27,28] Atividades rotineiras dão à criança pequena, que tem uma estrutura familiar que a ajude a interpretar os comportamentos e a linguagem dos outros, a antecipação da sequência temporal dos acontecimentos e a elaboração de conclusões a partir de novas experiências.[29,30] Além disso, o envolvimento nessas atividades contribui para o enriquecimento do vocabulário da criança e de seus conhecimentos conceituais.[31] Leitura e histórias orais compartilhadas facilitam o enriquecimento do vocabulário, a aquisição de habilidades fonêmicas, a construção do conceito da palavra impressa e o desenvolvimento de uma atitude positiva com relação à alfabetização.[25,27,32,33,34,35]

São abundantes os estudos que indicam também que a *qualidade da interação com os pais ou o cuidador* tem um papel formativo no desenvolvimento inicial da criança em relação à linguagem e à aprendizagem. De fato, a quantidade e o estilo do vocabulário utilizado pelos pais para conversar com seus filhos estão entre os principais elementos preditivos do desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos. As crianças são beneficiadas pelo contato com um discurso adulto rico e diversificado em informações sobre os objetos e os acontecimentos do seu ambiente.[7,36,37] Além disso, crianças pequenas cujos pais respondem eventualmente, por meio de descrições orais e questões, às suas iniciativas de expressão ou exploração verbal, tendem a apresentar habilidades de linguagem receptiva e produtiva, de consciência fonológica e de compreensão de histórias, mais avançadas.[38,39,40,41]

Por fim, está demonstrado que o fato de *fornecer material de aprendizagem* – por exemplo, livros e brinquedos educativos – facilita o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem de crianças pequenas.[42,43,44] Esse tipo de material propicia trocas entre a criança e o adulto com relação a ações e objetos específicos – por exemplo, quando um dos pais e seu filho fingem cozinhar.

Nessas situações, o material funciona como uma ferramenta para trocas comunicativas, favorecendo o diálogo em torno de um centro de interesse comum. Mais precisamente, o acesso a brinquedos que permitem o jogo simbólico e estimulam o desenvolvimento da motricidade fina foi associado a habilidades precoces de linguagem receptiva, motivação intrínseca e atitude positiva diante da aprendizagem, por parte da criança pequena.[45,46] Além disso, a familiaridade da criança com livros de histórias foi relacionada ao vocabulário receptivo e expressivo, bem como à capacidade inicial de leitura.[26,27]

Que fatores permitem um prognóstico de práticas parentais positivas? Os pesquisadores concordam que as habilidades parentais são determinadas pelas características dos pais e de seus filhos. No que diz respeito aos pais, idade, grau de instrução, renda e origem racial ou étnica, entre outros, são fatores cuja relação com os três aspectos das práticas parentais foi discutida acima. Por exemplo: em comparação com mães mais velhas, as mães adolescentes demonstram níveis mais baixos de estímulo verbal e de envolvimento, são mais intrusivas e têm um discurso materno menos variado e menos complexo.[47,48] Mães com baixa escolaridade leem para seus filhos com menor frequência[25,49] e demonstram habilidades de linguagem, leitura e escrita menos sofisticadas,[50] o que afeta a quantidade e a qualidade de sua interação verbal com seus filhos.[2] O grau de escolarização dos pais, por sua vez, está relacionado à renda familiar: pobreza e pobreza persistente estão fortemente associadas a ambientes familiares menos estimulantes,[51] e as crianças cujos pais vivem em situação de pobreza são de risco para apresentar dificuldades nos planos cognitivo, escolar e socioemocional.[52,53] Por fim, mães hispânicas ou afro-americanas são, em média, menos propensas a ler para seus filhos do que mães brancas não hispânicas;[54] e famílias latino-americanas hispanófonas têm menos livros infantis em casa do que outras famílias.[25] Essas constatações étnicas e raciais talvez sejam explicadas pelas diferenças de recursos das famílias entre os grupos, uma vez que o status minoritário frequentemente está associado a vários riscos sociodemográficos.

As características da criança, como sexo e ordem de nascimento, entre muitas outras, também são associadas a medidas iniciais de linguagem e aprendizagem. As meninas, por exemplo, tendem a apresentar uma pequena vantagem sobre os meninos nos estágios iniciais do desenvolvimento do vocabulário,[55,56,57] e estudos revelaram que as famílias dedicam muito mais tempo às atividades ligadas à leitura com as meninas do que com os meninos.[58] Os mais velhos têm, em média, um vocabulário um pouco mais vasto do que seus irmãos mais novos.[59] Além disso, as mães diferem em sua linguagem, envolvimento e responsividade em relação aos filhos

mais velhos e os mais novos, sendo os mais velhos os mais favorecidos.[60]

Lacunas de pesquisa

Tendo em vista evidências que mostram que crianças de famílias de baixa renda e de grupos minoritários estão mais propensas a apresentar atrasos no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem quando entram na escola, devem ser realizados outros estudos para entender a razão dessas diferenças, e encontrar os meios mais eficazes de apoio aos pais para que ofereçam a seus filhos um ambiente familiar positivo. Pesquisas futuras devem investigar a maneira como os múltiplos aspectos da aprendizagem no ambiente familiar contribuem para o desenvolvimento da criança. Além disso, os estudos sobre «prontidão para a escola» devem abordar, em suas investigações, desde os primeiros anos da vida, uma vez que é nesse período que se desenvolvem as bases essenciais da linguagem e do conhecimento. Nesse aspecto, a pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem e prontidão para a escola de crianças de famílias que falam idiomas minoritários deve focalizar o modo como as línguas faladas em casa e fora de casa contribuem para a proficiência da criança, tanto na sua língua materna como no idioma inglês. Por fim, a maioria dos trabalhos de pesquisa sobre o contexto social no qual as crianças adquirem a linguagem e aprendem focaliza as interações das crianças com as mães. Tendo em vista a riqueza da rede social que forma o ambiente de bebês e de crianças pequenas, pesquisas futuras devem analisar as oportunidades de alfabetização oferecidas pelos diversos membros do universo social da criança pequena, entre os quais os pais, os irmãos, a família ampliada e os cuidadores.

Conclusões

Há evidências indiscutíveis da importância do desenvolvimento inicial da linguagem e da aprendizagem da criança para suas condições de prontidão, envolvimento e desempenho escolar no futuro. A experiência em casa tem importância crucial para a etapa inicial de desenvolvimento da linguagem e de aprendizagem. Em especial, há três aspectos do ambiente de letramento na família que favorecem esses processos: atividades de aprendizagem, tais como leitura cotidiana; qualidade das habilidades parentais, como responsividade; e materiais de aprendizagem, como brinquedos e livros adequados para a idade da criança. Além disso, pais com mais recursos – por exemplo, grau de escolarização e renda – têm melhores condições de oferecer aos filhos pequenos experiências de aprendizagem positivas. Por fim, as crianças desempenham, igualmente, um papel importante em suas próprias experiências de aprendizagem, como

exemplificam as relações entre características da criança e comportamentos dos pais. As crianças exercem influência sobre os pais, assim como os pais exercem influência sobre os filhos; portanto, é primordial reconhecer a natureza transacional das experiências iniciais de aquisição de linguagem e de aprendizagem.[61]

Implicações

A pesquisa sobre o ambiente em que acontece a aprendizagem inicial das crianças é relevante para formuladores de políticas, educadores e profissionais que procuram promover o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem de crianças pequenas. Intervenções e medidas preventivas devem visar aos diversos aspectos do ambiente em que ocorre o desenvolvimento inicial da linguagem e a aprendizagem das crianças, entre os quais o apoio aos pais no provimento de atividades que promovam a alfabetização, o envolvimento sensível e responsivo, e material adequado à idade, que facilite a aprendizagem. Além disso, esses esforços devem acompanhar precocemente o desenvolvimento, uma vez que as crianças podem tirar melhor proveito de um ambiente familiar estimulador durante os anos formativos de rápido crescimento da linguagem e da aprendizagem.[22,62,63] Por fim, intervenções destinadas aos pais que visam favorecer a aprendizagem infantil devem levar em conta o contexto cultural do desenvolvimento inicial ao lidar com pais de diferentes backgrounds; e devem considerar também o contexto social mais amplo das práticas parentais, levando em conta os obstáculos criados pela pobreza e pelo baixo nível de instrução dos pais.

Referências

1. Burns MS, Griffin P, Snow CE, eds. *Starting out right: A guide to promoting children’s reading success*. *Specific recommendations from America's leading researchers on how to help children become successful readers*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
2. Hoff E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 2003;*74*(3):1368-1378.
3. Bruner JS. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 1975;2(1): 1-19.
4. Bruner J. *Child’s talk: Learning to use language*. New York, NY: Norton; 1983
5. Vygotsky LS. *Myshlenie i rech’. [Thought and language]*. Cambridge, MA: MIT Press; 1962.
6. Dickinson DK. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994.
7. Hart B, Risley T. *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1995.
8. Snow CE, Porche MV, Patton ED, Tabors PO, Harris SR. *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; 2007.

9. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.

10. Kaufman P, Alt MN, Chapman CD. *Dropout rates in the United States: 2001.Statistical analysis report NCES 2005-046*. Washington, DC: National Center for Education Statistics; 2004.

11. Lee VE, Burkam DT. *Inequity at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002.

12. Nord CW, Lennon J, Liu B, Chandler K. *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy: 1993 and 1999*. *Education Statistics Quarterly* 2000;2(1):19-27.

13. Duncan GJ, Dowsett CJ, Claessens A, Magnuson K, Huston AC, Klebanov P, Pagani LS, Feinstein L, Engel M, Brook-Guns J, Sexton H, Duckworth K, Japel C. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 2007;43(3):1428-1446.

14. Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. America's children: key national indicators of well-being, 2005. Washington, DC: Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics; 2009.

15. Ferguson HB, Bovaird S, Mueller MP. The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health* 2007;12(8):701–706.

16. KewalRamani A, Gilbertson L, Fox M, Provasnik S. *Status and trends in the education of racial and ethnic minorities* (NCES 2007-039). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education; 2007.

17. Rouse CE, Brooks-Gunn J, McLanahan S, eds. School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children* 2005;15(1):1-195.

18. Thomas EM. *Readiness to learn at school among five-year-old Children in Canada*.Catalogue No. 89-599-MIE. No. 004. Ottawa, ON: Statistics Canada.

19. Beals DE, DeTemple JM, Dickinson DK. Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In: Dickinson DK, ed. *Bridges to literacy: Children, Families, and Schools*. Cambridge, MA: Blackwell; 1994:19-40.

20. Chall JS, Jacobs VA, Baldwin LE. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.

21. Dickinson DK, DeTemple J. Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(2):241-261

22. Shonkoff J, Phillips D. *From Neurons to Neighborhoods*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.

23. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman SB, Dickinson DK, eds. *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: Guilford Press; 2003:11-29.

24. Rodriguez ET, Tamis-LeMonda CS, Spellmann ME, Pan BA, Raikes H, Lugo-Gil J, Luze G. The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*. In press.

25. Raikes H, Pan BA, Luze G, Tamis-LeMonda CS, Brooks-Gunn J, Constantine J, Tarullo LB, Raikes HA, Rodriguez ET. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development* 2006;77(4):924-953.

26. Payne AC, Whitehurst GJ, Angell AL. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):427-440.

27. Senechal M, LeFevre JA, Hudson E, Lawson P. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 1996;88(3):520-536.

28. Snow CE, Dickinson DK. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 1990;10(29):87-103.

29. Nelson K. How children represent knowledge of their world in and out of language. In: Siegler RS, ed. *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978:255-273.

30. Nelson K. *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1986.

31. Bloom L. Language acquisition in its developmental context. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology.* 5th ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:309-370. Kuhn D, Siegler RS, eds. *Cognition, perception, and language;* vol 2.

32. DeBaryshe BD. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language* 1993;20(2):455-462.

33. Dickinson DK, Tabors PO. Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education* 1991;6(1):30-46

34. Lyytinen P, Laasko M, Poikkeus A. Parental contributions to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 1998;13(3):297-308.

35. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 1994;30(1):73-87.

36. Evans GW, Maxwell LE, Hart B. Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology* 1999;35(4):1020-1023.

37. Weizman ZO, Snow CE. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology* 2001;37(2):265-279.

38. Beals DE, DeTemple JM. Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook* 1993;42:207-215.

39. Hann DM, Osofsky JD, Culp AM. Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes. *Infant Mental Health Journal* 1996;17(4): 302-209.

40. Silven M, Niemi P, Voeten M. Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds? *Cognitive Development* 2002;17(1): 1133-1155.

41. Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L. Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development* 2001;72(3): 748-767.

42. Neuman SB, Roskos K. Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1): 95-122.

43. Senechal M, LeFevre JA, Thomas E, Daley K. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quaterly* 1998;33(1):96-116.

44. Tabors PO, Roach KA, Snow CE. Home language and literacy environment: Final results. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes;2001:111-138.

45. Tomopoulos S, Dreyer BP, Tamis-LeMonda C, Flynn V, Rovira I, Tineo W, Mendelsohn AL. Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics* 2006;6(2):72-78.

46. Gottfried AE, Fleming JS, Gottfried AW. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 1998;69(5):1448-1460.

47. Keown LJ, Woodward LJ, Field J. Language development of pre-school children born to teenage mothers. *Infant and Child Development* 2001;10(3):129-145.

48. Whiteside-Mansell L, Pope SK, Bradley RH. Patterns of parenting behavior in young mothers. *Family Relations* 1996;45(3):273-281.

49. Scarborough HS, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 1994;14(3):245-302.

50. Rowe ML, Pan BA, Ayoub C. Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice* 2005;5(3);259-283.

51. Garrett P, Ng'andu N, Ferron J. Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development* 1994;65(2):331-345.

52. Brooks-Gunn J, Duncan GJ. The effects of poverty on children. *The Future of Children* 1997;7(2):55-71.

53. Smith JR, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan GJ, Brooks-Gunn J, eds. *Consequences of growing ip poor*.New York: Russell Sage; 1997: 132-189.

54. Yarosz DJ, Barnett WS. Who reads to young children? Identifying predictors of reading of family reading activities. *Reading Psychology* 2001;22(1):67-81.

55. Bornstein MH, Haynes OM, Painter KM. Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 1998;25(2):367-393.

56. Fenson L, Dale PS, Reznick JS, Bates E, Thal DJ, Pethick SJ. *Variability in Early Communicative Development*. Chicago, IL: Chigago Press; 1994. Monographs of the Society for Research in Child Development; vol 5(59).

57. Pan BA, Rowe ML, Singer J, Snow CE. Maternal correlates of toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development* 2005;76(4):763−782.

58. Teale WH. Home background and young children's literacy development. In: Teale WH, Sulzby E, eds. *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.;1986:173-206.

59. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(4):603-631.

60. Bornstein MH. Parenting Infants. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of parenting*. 2nd ed., Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; 2002:3-44. *Children and parenting*; vol 1.

61. Sameroff AJ, Fiese BH. Models of development and developmental risk. In: Zeanah CH Jr., ed. *Handbook of infant mental health*. 2nd ed. New York, NY: Guilford Press; 2005:3-19.

62. Tamis-LeMonda CS, Cristofaro TN, Rodriguez ET, Bornstein MH. Early language development: Social influences in the first years of life. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York, NY: Psychology Press, 2006:79-108.

63. Hirsh-Pasek K, Burchinal M. Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly* 2006;52(3):449-485.

Fontes, efeitos e mudanças possíveis em habilidades parentais: comentários sobre Belsky, Grusec e sobre Sanders e Morawska

Jacqueline J. Goodnow, PhD

Macquarie University, Sydney, Austrália

Março 2006

Introdução

A pesquisa sobre habilidades parentais é um caminho para compreender o desenvolvimento e uma base potencial para ações clínicas, educacionais e sociais. Os autores trazem a essa pesquisa a hipótese de que a qualidade da prática parental é importante e aberta a mudanças. Também compartilham um registro de rupturas produtivas de algumas abordagens tradicionais, orientando a pesquisa em novas direções e oferecendo mudanças quanto às implicações para a ação. As diferenças aparecem quando os autores consideram a natureza dessas rupturas.

Grusec, por exemplo, parte de um interesse consagrado nos “estilos” gerais de pais (por exemplo, cordialidade, coercividade, consistência, senso de eficácia) e “esquemas” (por exemplo, sua visão quanto a métodos de controle adequados). Há um reconhecimento adicional de que os pais podem ter mais de uma visão sobre os filhos ou sobre as práticas parentais (por exemplo, prática parental como sendo fácil ou impossível). O que importa, portanto, são os pensamentos, sentimentos e ações particulares que afloram em situações específicas, especialmente em situações problemáticas.

Belsky parte do reconhecimento também consagrado de duas influências na prática parental: as características da criança e as dos pais. Com relação às características dos pais, o autor devota um interesse revitalizado no que diz respeito à própria história - nesse sentido, as práticas parentais podem ser “herdadas”. Para ambas, Belsky agrega ênfase no “contexto social mais amplo” (isso inclui o relacionamento entre os pais) e na acumulação de estresses, e sustenta a intervenção de múltiplas influências.

Sanders e Morawska partem de uma tradição de ação que muitas vezes ocorre em uma estrutura clínica. Defendem a ideia de ir além dos pais que já estão vivenciando problemas: todos os pais

poderiam beneficiar-se de instrução ou aconselhamento relacionados à natureza do desenvolvimento e a estratégias úteis. A expectativa dos pais, por exemplo, pode tornar-se mais apropriada à idade do filho. Também poderão evitar estratégias coercivas, construindo sua prática parental com base no que já existe de positivo.

Pesquisa e conclusões

Não seria razoável esperar que três trabalhos curtos cobrissem todo o campo de estudo e esclarecessem todas as implicações e orientações. Entretanto, eu gostaria que mais espaço tivesse sido dado a quatro tendências.

A primeira tendência tem a ver com *modos de especificar habilidades parentais, dentro e fora de casa*. Dentro da família, a habilidade dos pais para interpretar os eventos e estabelecer algum grau de rotina ou padrão na vida familiar surgiu como importante, tanto para a vida diária (por exemplo, entender a televisão, estabelecer regras de segurança) como para momentos traumáticos ou de mudança radical.[1-4] Fora da família, as habilidades tomam a forma de atenção ao que a vizinhança oferece e de capacidade de negociação com creches ou escolas para que seus objetivos sejam atingidos.[5,6] Tomam a forma também de monitoramento eficaz. Nem sempre os pais estão vendo seus filhos. Precisam ser capazes de manter-se informados sobre o que as crianças fazem, seja verificando diretamente ou – desde cedo – promovendo na criança a disposição para "revelar".[7,8] Para a vida em geral, dentro e fora de casa, a habilidade também pode assumir a forma de preparação eficaz dos filhos para o que eles poderão enfrentar (especialmente enfrentamentos negativos).[9,10]

A segunda tendência tem a ver com *modos de especificar os resultados esperados, para os filhos ou para os pais*. É consenso geral que é preciso explicações mais objetivas para identificar quais aspectos da prática parental estão associados a quais resultados, e por intermédio de quais processos, especialmente ao longo do tempo. Precisamos também de uma identificação mais ampla dos resultados em termos relacionais: em termos da noção infantil de reciprocidade, de pertinência a um grupo (por exemplo, "somos uma família") ou de identidade coletiva.[11-14]

A terceira tendência tem a ver com maneiras de *incluir a criança no contexto de maneira mais plena*. Hoje conhecemos melhor as visões dos pais sobre práticas parentais e sobre crianças do que a visão das crianças sobre o que é ser um bom pai ou uma boa mãe, ou o que representa uma prática parental apropriada.[15] Esta constatação torna-se ainda mais surpreendente diante

das ideias propostas, que mostram o papel central da interpretação da criança no processo de vir a adotar os valores dos pais e vê-los com seus.[16,17]

A quarta e última tendência que me parece ainda carecer de ênfase tem a ver com *diferenças culturais no modo de pensar, sentir ou agir dos pais*, tal como foi salientado brevemente por Grusec, e hoje esse aspecto está consistentemente documentado. Essas variações interessam não apenas como uma forma de registrar que as pessoas são diferentes: são também um lembrete vívido da necessidade de examinar os valores e pressupostos de dois grupos, e suas visões mútuas,[21] quando um grupo social ou cultural decide que as habilidades de outro grupo precisam melhorar.

Implicações para políticas

As pesquisas podem contribuir para a ação em duas vias amplas.[22] Uma delas é fornecer modelos gerais que orientem as decisões: modelos, por exemplo, de por que os pais agem da maneira como agem ou – menos evidente nestes trabalhos – de como as crianças mudam (por exemplo, modelos que mostrem se a criança se torna mais ou menos agressiva[23]). A outra via é fornecer questões mais específicas ligadas a políticas: questões sobre por que, quando, quem e como.

As questões sobre “quem” oferecem um ponto de partida para comparação com os trabalhos atuais. Uma abordagem (geralmente descrita como “direcionada”) situa a ênfase em grupos particulares de pais. Grusec, por exemplo, enfatiza os pais que já estão experimentando problemas. A questão crítica diz respeito, nesse caso, a isolar onde o problema está e como se pode lidar com ele. Grusec aponta para o valor de considerar situações problemáticas específicas – em relação à vida diária, isso pode significar localizar exatamente quais são “os piores momentos do dia”, ou os momentos em que os pais estão começando a perder a paciência. A ação pode ser então dirigida a maneiras de lidar com os sentimentos, ideias ou estratégias particulares que são “ativados” nesses momentos e que representam obstáculos no caminho da ação eficaz.

Sanders e Morawska aproximam-se mais de abordagens que foram denominadas “universais”. Para eles, em muitos aspectos, a habilidade para criar os filhos é comparável à habilidade de dirigir um carro. É muito raro que ela venha naturalmente, e é sempre favorecida por algum grau de instrução. Os pais que mais interessam são os de «primeira viagem» (primeiro bebê ou primeira vez que ocorre um problema). Seria possível, entretanto – e Sanders e Morawska

sugerem essa expansão – fornecer um combinado de estratégias úteis e informações que serviriam para todos os aspectos comportamentais e todos os grupos de pais, antes ou depois do aparecimento de dificuldades. Isso também poderia ser feito recorrendo-se a outras abordagens, não limitadas à modalidade presencial individual.

Entretanto, nenhum dos trabalhos aponta de maneira enfática para mudanças nos ambientes físico e social. É possível visar a mudanças na forma como funcionam as creches e escolas, para tentar melhorar os contextos sociais (por exemplo, promovendo práticas de trabalho amigáveis aos pais) ou aumentar os recursos financeiros dos pais, de maneira a permitir que sejam direcionados para o que os pais fazem e o modo como as crianças se desenvolvem.[24] Belsky, com a ênfase que dá às influências múltiplas na prática parental, é quem mais se aproxima dessa abordagem. Esse autor sustenta que não há uma via única para avançar: pelo contrário, uma variedade de passos pode alterar a acumulação de estresses e apoios que conformam a natureza da prática parental.

De fato, as implicações para a ação são variadas. No entanto, os três trabalhos compartilham a ênfase no fato de que o objetivo maior são as mudanças nas crianças e na interação pais-filhos. Essas mudanças também continuam sendo os indicadores básicos de efeitos para qualquer ação que seja empreendida. Os três oferecem também uma ideia clara das preocupações mais importantes, e uma advertência quanto à necessidade de avançar nas pesquisas e na análise das implicações de seus resultados e de seus conceitos subjacentes para a prática parental.

Referências

1. Gralinski JH, Kopp CB. Everyday rules for behaviour: Mothers' requests to young children. *Developmental Psychology* 1993;29(3):573-584.
2. Pecora N, Murray JP, Wartella EA, eds. *Children and television: 50 years of research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006.
3. La Greca AM, Silverman WK, Vernberg EM, Roberts MC, eds. *Helping children cope with disasters and terrorism*. Washington, DC: American Psychological Association; 2002.
4. Lowe ED, Weisner TS, Geis S, Huston AC. Child-care instability and the effort to sustain a working daily routine: Evidence from the New Hope Ethnographic Study of Low-Income Families. In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2005:121-144.
5. Furstenberg FF Jr, Cook TD, Eccles, J, Elder GH Jr, Sameroff A. *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago, Ill: University of Chicago Press; 1999.
6. Weiss HB, Dearing E, Mayer E, Kreider H, McCartney K. Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford? In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005:17-39.

7. Stattin H, Kerr M. Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development* 2000;71(4):1072-1085.

8. Barber BK, Stolz HE, Olsen JA. Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2005;70(4):1-137.

9. Hughes D, Chen L. The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. In: Balter L, Tamis-LeMonda CS, eds. *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York, NY: Psychology Press; 1999:467-490.

10. Goodnow JJ. Parenting and the transmission and internalization of values: From social-cultural perspectives to within-family analyses. In: Grusec JE, Kuczynski L, eds. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 1997:333-361.

11. Parpal M, Maccoby EE. Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development* 1985;56(5):1326-1334.

12. Collins WA, Laursen B. Parent-adolescent relationships and influences. In: Lerner RM, Steinberg L, eds. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons; 2004:331-362.

13. Fuligni AJ, Alvarez J, Bachman, M, Ruble DN. Family obligation and the academic motivation of young children from immigrant families. In: Cooper CR, Coll CTG, Bartko WT, Davis H, Chatman C, eds. *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005:261-282.

14. Hudley EVP, Haight W, Miller PJ. *"Raise up a child": Human development in an African-American family*. Chicago, Ill: Lyceum Books; 2003.

15. Smetana JG, Asquith P. Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development* 1994;65(4):1147-1162.

16. Grusec JE, Goodnow JJ. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of vaues: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 1994;30(1): 4-19.

17. Seginer R, Vermulst A. Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2002;33(6):540-558.

18. Chao RK. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development* 1994;65(4):1111-1119.

19. Harkness S, Super CM, eds. *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. New York, NY: Guilford Press; 1996.

20. Miller PJ, Wiley AR, Fung H, Liang, C-H. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development* 1997;68(3):557-568.

21. Goodnow JJ. Interconnections: families and communities, concepts and interactions. In: Clarke-Stewart A, Dunn C. *Families matter*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press. In press.

22. Goodnow JJ. Parents' knowledge and expectations: Using what we know. In: Bornstein MH, ed. Being and becoming a parent. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:439-460. *Handbook of parenting*. 2nd ed; vol 3.

23. Tremblay RE. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the last century? *International Journal of Behavioral Development* 2000;24(2):129-141.

24. Huston AC, Duncan GJ, Granger R, Bos J, McLoyd V, Mistry R, Crosby D, Gibson C, Magnuson K, Romich J, Ventura A. Work-based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behavior of children. *Child Development* 2001;72(1):318-336.