



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de
comunicação intencional no primeiro ano de vida do bebê**

Laísy de Lima Nunes

João Pessoa – PB

Março - 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação
intencional no primeiro ano de vida do bebê**

Laísy de Lima Nunes

Tese elaborada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia Social.

João Pessoa – PB

Março – 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N972c Nunes, Laísy de Lima.

Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional no primeiro ano de vida do bebê / Laísy de Lima Nunes. - João Pessoa, 2018.

265 f. : il.

Orientação: Nádia Maria Ribeiro Salomão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia social. 2. Concepções parentais - Desenvolvimento do bebê. 3. Habilidade de comunicação intencional. I. Salomão, Nádia Maria Ribeiro. II. Título.

UFPB/BC

**Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação
intencional no primeiro ano de vida do bebê**

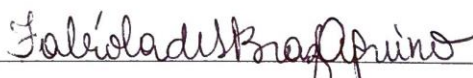
Laísy de Lima Nunes

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Nádya Maria Ribeiro Salomão
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cleonice Pereira dos Santos Camino
(Membro Interno)



Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz-Aquino
(Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Deise Maria Leal Fernandes Mendes
(Membro externo)

Prof.^a Dr.^a Maria Lígia de Aquino Gouveia
(Membro externo)

EPÍGRAFE

“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 2004, p. 142).

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Lindinalva e Lucialdo, e à minha
irmã, Lívy, por acreditarem e apoiarem os meus
sonhos. Com vocês, todo caminho se torna mais
leve e cheio de amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir aprender, viver experiências incríveis e conhecer pessoas encantadoras. Obrigada por me fortalecer e conduzir!

Aos meus pais, Lindinalva e Lucialdo, por não medirem esforços para me ajudarem no caminho que escolhi. Por me amarem e incentivarem cada um dos meus sonhos.

À minha irmã, Lívy, meu amor mais puro, por toda compreensão, amor incondicional e presença constante, mesmo quando geograficamente distante.

Ao meu irmão, Lucas, que, por ter existido, fez de mim uma pessoa melhor. Sei que, no céu, intercede por mim.

Aos pais e mães participantes da pesquisa, que compartilharam comigo os conhecimentos, as alegrias e as incertezas do primeiro ano da vida dos seus filhos.

À professora Dr.^a Nádia Salomão, pelas orientações, incentivos e ensinamentos constantes. Obrigada por acreditar nas minhas ideias, por ser um exemplo de profissional competente e comprometida com o desenvolvimento dos seus alunos, com a ética e a ciência.

À professora Dr.^a Fabíola Braz Aquino, pelas contribuições, não apenas à tese, mas, ao longo da minha trajetória acadêmica.

À professora Dr.^a Lígia Gouveia, pela leitura cuidadosa e considerações, desde a qualificação, que contribuíram para os avanços da tese.

À professora Dr.^a Cleonice Camino, por, prontamente, ter aceito o convite em participar da banca e pelas sábias contribuições.

À professora Dr.^a Deise Mendes, pela participação na banca e pelas contribuições que auxiliarão na construção da versão final da tese.

À professora Dr.^a Catherine Tamis-LeMonda pela receptividade e ensinamentos compartilhados durante o estágio de doutorado sanduíche no exterior.

Ao meu noivo, Thiago Oliveira, por todo amor e carinho e por aceitar as ausências e renúncias que foram necessárias nesses anos.

À minha avó materna, Josefa Lima, que é fonte de informação e apoio desde a minha infância.

Ao Ministério de Artes Shekinah, que me acompanha desde o início do doutorado, por me incentivarem, orarem por mim e vibrarem comigo. Obrigada pela amizade, carinho e cuidado! Essa amizade é sinal de Deus na minha vida.

Ao NEISDI, que vai além de um grupo de estudos e representa um verdadeiro grupo de amigos, com os quais compartilho as minhas alegrias e, também, preocupações. Obrigada a Gabriela Machado, por tudo que compartilhamos nessa caminhada! Obrigada a Dalila, Lucivanda, Ronaldo, Cibele e Emellyne pelas dicas e incentivos frequentes!

À Luzia Honório e à Welma Vilar, por dividirem comigo o dia-a-dia dos últimos dois anos. Por terem se tornado a minha família em João Pessoa, pela amizade que construímos e pelo carinho que permanece.

Aos “personagens favoritos da minha série americana”. Amanda, Nicole, Lucas e Bruno, obrigada por terem tornado o meu período em NYC ainda mais especial! Obrigada pela amizade e companheirismo!

Aos pesquisadores do CRCDE (NYU), especialmente Yana Kuchirko e Paulina Franco, pelo acolhimento e apoio durante meu período na New York University.

Aos coordenadores que passaram pelo PPGPS/UFPB, particularmente Cícero Pereira e Júlio Rique, pelos serviços prestados e pela competência na função exercida.

Aos professores do PPGPS/UFPB pelas contribuições à minha formação profissional e pessoal.

Aos funcionários que passaram pelo PPGPS/UFPB pela atenção e ajuda sempre que necessário.

A todos os que me incentivaram a construir, de forma plena e alegre, os caminhos que escolhi. Seria impossível nomear todos aos quais sou grata.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante os quatro anos do doutorado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
CAPÍTULO 1 - COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DO MODELO HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES PARENTAIS SOBRE AS HABILIDADES INFANTIS.....	34
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES INFANTIS AO LONGO DO PRIMEIRO ANO DE VIDA.....	47
3.1. Desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional infantil.....	60
OBJETIVOS.....	70
Objetivo Geral.....	70
Objetivos Específicos.....	70
CAPÍTULO 4 - MÉTODO.....	71
4.1. Delineamento.....	71
4.2. Participantes.....	71
4.3. Instrumento.....	74
4.4. Procedimento de coleta de dados.....	77
4.5. Procedimento de análise dos dados.....	78
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
5.1. Resultados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil.....	80
5.2. Resultados sobre as concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional infantil.....	139
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO GERAL.....	168
CAPÍTULO 7 - DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE ORIENTAÇÃO PARA PAIS E EDUCADORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	182
CAPÍTULO 8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES.....	259
Apêndice A. Questionário sociodemográfico.....	260

Apêndices B. Entrevista sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento global infantil e das interações estabelecidas.....	261
Apêndices C. Entrevista sobre concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional infantil.....	262
Apêndices D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	263

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Gráfico referente à frequência de comportamentos motores relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	81
FIGURA 2. Gráfico referente à frequência de comportamentos comunicativos relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	87
FIGURA 3. Gráfico referente à frequência de características cognitivas relatadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	94
FIGURA 4. Gráfico referente à frequência de comportamentos socioemocionais relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	99
FIGURA 5. Gráfico referente à frequência das habilidades infantis que mais chamam atenção das mães e dos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	105
FIGURA 6. Gráfico referente à frequência das características e atividades infantis com as quais os pais e as mães têm mais dificuldade de lidar nas quatro etapas da coleta de dados.	110
FIGURA 7. Gráfico referente à frequência dos fatores que explicam as características infantis mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	120
FIGURA 8. Gráfico referente à frequência dos estímulos mencionados pelas mães e pelos pais como aspectos promotores do desenvolvimento nas quatro etapas da coleta de dados.....	123
FIGURA 9. Gráfico referente à frequência das atividades realizadas com os bebês mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	128
FIGURA 10. Gráfico referente à frequência das fontes de informação/ajuda sobre como lidar com o bebê buscadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	132
FIGURA 11. Gráfico referente à frequência de emoções infantis relatadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.....	139
FIGURA 12. Gráfico referente à frequência dos relatos maternos e paternos sobre a capacidade do bebê de reconhecer os estados dos outros nas quatro etapas da coleta de dados.....	155
FIGURA 13. Gráfico referente à frequência dos comportamentos usados pelos bebês para interagir com outras crianças mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro	

etapas da coleta de dados.....	161
FIGURA 14. Gráfico referente à frequência dos relatos maternos e paternos sobre a capacidade do bebê de se comportar negativamente de propósito nas quatro etapas da coleta de dados.....	164
FIGURA 15. Fluxograma do levantamento bibliográfico nas Bases de dados.....	197

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Dados sobre nível instrucional dos participantes.....	72
TABELA 2. Dados sobre atividade laboral dos participantes nas quatro etapas da coleta de dados.....	72
TABELA 3. Dados sobre os cuidadores secundários dos bebês nas quatro etapas da coleta de dados.....	73

Concepções parentais sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional no primeiro ano de vida do bebê

RESUMO: O processo de desenvolvimento das novas aquisições infantis, do ponto de vista histórico-cultural, é permeado por ações coconstrutivas e bidirecionais. As habilidades infantis são significadas no contexto social no qual o bebê está inserido e seus comportamentos são aprimorados continuamente no decorrer do desenvolvimento. Entre os fatores que perpassam esse processo, o modo como os pais compreendem o desenvolvimento dos seus filhos influencia, direta ou indiretamente, as suas práticas. A presente tese buscou analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Apresentou delineamento longitudinal, com a participação de 20 mães e 20 pais de bebês aos 3, 6, 9 e 12 meses de vida. A idade dos participantes variou entre 20 e 36 anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico e duas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com as diretrizes da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que, na visão dos pais, as novas aquisições infantis permitem maior interação entre os cuidadores e o bebê. A maioria dos participantes mencionou os estímulos como aspectos promotores do desenvolvimento e apresentou concepções que reconhecem o papel parental como essencial na promoção do desenvolvimento saudável dos filhos. Sobre as concepções acerca da habilidade de comunicação intencional, verificou-se que os relatos parentais, especialmente quando os bebês estavam no segundo semestre de vida, indicaram comportamentos infantis específicos que podem ser indícios dessa habilidade. As mães conceberam que os bebês podem sentir emoções, especialmente as positivas, reconhecer as emoções dos outros sociais e apontar com mais frequência do que relatado pelos pais. Esses dados sugerem que as mães percebem o desenvolvimento dos aspectos positivos da intencionalidade infantil um pouco antes do que o que é percebido pelos pais. Os pais, por sua vez, concebem que os bebês podem sentir tristeza, culpa e se comportar negativamente de propósito antes do que o que é percebido pelas mães. Apesar dessa diferença, os pais parecem conhecer as etapas do desenvolvimento do bebê e, também, exibem concepções congruentes com o desenvolvimento infantil. Defende-se que a presente pesquisa contribui com a área de estudos da psicologia do desenvolvimento e pode auxiliar na fundamentação de práticas profissionais. Considerando o referencial teórico adotado, os resultados empíricos e o levantamento bibliográfico realizado, foram propostas diretrizes para a elaboração de programas de orientação que objetivem promover o desenvolvimento infantil por meio de ações direcionadas aos pais e aos educadores.

Palavras-Chave: Concepções parentais; Desenvolvimento inicial; Habilidade de comunicação intencional.

Parental conceptions about their babies' first year development and intentional communication ability

ABSTRACT: The process of development of new acquisitions by infants, from a historic-cultural point of view, is permeated by co-constructive and bidirectional actions. Infant abilities are meaningful in the social context that the baby is found, and their behaviors are continuously improving as they develop. Among the factors involved in this process, the way parents conceive their children's development have an influence, directly or indirectly, over their practices. The present thesis aimed at investigating parental conceptions about their babies' first year development, with focus on the conceptions about the development of the intentional communication ability. It showed a longitudinal lineation, with the participation of 20 mothers and 20 fathers of babies of 3, 6, 9, and 12-months old. The participants' ages ranged between 20 and 36 years old. The tools used were a socio-demographic questionnaire and two semi-structured interviews. The interviews were transcribed and analyzed in accordance with the guidelines of the content's analysis. Outcomes showed that, in the parents' view, the new acquisitions by infants allow a higher rate of interaction between caregivers and babies. Most of the participants mentioned the stimulations as aspects that may promote development, and presented conceptions that recognize the parental role as essential for their children's healthy development. In relation to the conceptions about the intentional communication ability, it turned out that the parental reports, especially when babies were in the second semester of age, indicated specific infant behaviors that may show these abilities. The mothers figure that babies are able to feel emotions, mainly the positive ones, as well as recognize emotions from others, and point at a higher frequency than that reported by fathers. These data suggest that mothers perceive the development of positive aspects of infant intentionality somewhat earlier than do the fathers. Fathers, in turn, comprehend that their babies are able to feel sadness, guilt, and that they can deliberately behave rather negatively before mothers are able to realize such aspect. In spite of this difference, fathers seem to know the stages of their babies' development, and feature congruent conceptions regarding infant development as well. We assume that the present study contributes with all the field of research of developmental psychology, and may help in the basis of professional practices. Considering the theoretical referential used, empirical results, and the bibliographic search carried on, proposals of guidelines were made for the elaboration of orientation programs meant to promote infant development by means of actions targeting parents and educators.

Keywords: Parental conceptions; Initial development; Intentional communication ability.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento infantil busca conhecer as mudanças que marcam a vida da criança desde o momento da concepção. Com base nesse fundamento, existem diferentes perspectivas que apresentam modelos explicativos com vista a elucidar como são desenvolvidas as competências e habilidades infantis, quais os fatores que contribuem para os avanços do desenvolvimento e como os pais concebem esse processo. No presente estudo, é adotada uma visão teórica histórico-cultural, que considera a importância dos aspectos biológicos e sociais para o desenvolvimento de forma geral, entendendo a cultura como um elemento essencial e a interação social como promotora do desenvolvimento (Vygotsky, 1984/2007).

De acordo com tal modelo, a presente tese fundamenta-se nas leis mais gerais do desenvolvimento, definidas por Vygotsky a partir das características principais dos processos de desenvolvimento infantil. Tais características resumem-se à integralidade do processo de desenvolvimento, marcada pela unidade de diferentes aspectos e domínios; ao fato do desenvolvimento ter mudanças quantitativas e qualitativas; aos diferentes ritmos e velocidades que podem marcar o desenvolvimento de cada pessoa; e à compreensão do desenvolvimento enquanto um processo bidirecional, no qual a criança também é um ser ativo na interação com os parceiros sociais (Meshcheryakov, 2010).

Desse modo, o desenvolvimento é o processo de formação do indivíduo que ocorre, a partir das interações sociais, pela emergência, em cada etapa, de novas qualidades e formações que não estão presentes de forma pronta nas fases iniciais. Considera-se a importância das interações iniciais pais-bebê tendo em vista que eles são os primeiros cuidadores e passam mais tempo com a criança. Destaca-se, além disso, o papel das concepções parentais sobre o desenvolvimento inicial infantil, considerando que o modo

como os pais compreendem o desenvolvimento dos seus filhos influencia, direta ou indiretamente, as suas práticas (Feldman & Reznick, 1996; Lopes, Vivian, Oliveira, Silva, Piccinini, & Tudge, 2009; Vieira et al., 2010).

O estudo das concepções parentais permite conhecer os fatores que estão envolvidos nas formas de criação e as noções dos pais sobre as habilidades gerais dos bebês e sobre os aspectos que eles consideram essenciais para promover o desenvolvimento infantil. É importante compreender que desde as primeiras interações, os pais, de modo especial as mães, significam as ações dos bebês e respondem de acordo com os significados atribuídos. Esse tipo de ação parental media a relação do bebê com o mundo social e possibilita que ele compreenda os significados dos seus próprios comportamentos e, progressivamente, passe a utilizá-los de modo intencional, de acordo com o significado cultural compartilhado (Tomasello 2003, 2005; Vygotsky, 2007).

Especificamente sobre as habilidades comunicativas iniciais, por exemplo, entende-se que elas ganham significado no contexto social no qual a criança está inserida e que seus comportamentos são aprimorados ao longo do desenvolvimento. Inicialmente, a comunicação abarca um período pré-verbal, que antecede o desenvolvimento da linguagem verbal (Vygotsky, 1996, 2007). Comportamentos iniciais, como choro, gestos e vocalizações são utilizados com maior frequência antes do desenvolvimento verbal e, ao longo do tempo, tornam-se mais elaborados e direcionados para um objetivo. Na compreensão de autores como Carpenter (2010, 2011) e Tomasello (2005) essas mudanças são marcadas pela emergência da habilidade de comunicação intencional. Tal habilidade, exclusivamente humana, permite que o bebê interaja de modo mais ativo nas situações diádicas e comece a participar de interações triádicas, que envolvem um objeto ou evento externo. Cabe pontuar, ainda, que atrasos ou problemas no desenvolvimento dessa habilidade podem acarretar

déficits no desenvolvimento infantil e/ou caracterizar transtornos do desenvolvimento, como o autismo.

Assim, estudar as concepções parentais sobre o desenvolvimento infantil e sobre a habilidade de comunicação intencional mostra-se relevante por permitir conhecer o marco interpretativo através do qual os pais significam e se comportam diante das características de cada fase do desenvolvimento infantil. Pais que concebem os bebês como seres comunicativos e capazes de compreender o que ocorre no seu entorno, por exemplo, tendem a conversar mais com os bebês do que pais que não percebem seus filhos como dotados dessas habilidades (Feldman & Reznick, 1996; Harkness & Super, 1996, 2006).

Pesquisas nessa área (Bueno & Vieira, 2014; Meteyer & Perry-Jenkins, 2010) esclarecem que a realização de estudos sobre as práticas e as concepções parentais em fases iniciais do desenvolvimento ainda é pequena, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Porém, justificam que essas investigações são importantes porque permitem fundamentar intervenções precoces, que objetivem promover o desenvolvimento saudável da criança e da família de modo geral.

Em um estudo anterior, durante a realização do mestrado, a autora da presente tese desenvolveu sua dissertação sobre as concepções maternas acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional infantil (Nunes, 2014). Na ocasião, foi realizado um estudo com delineamento transversal, do qual participaram mães de bebês aos 4 meses e mães de bebês aos 9 meses de vida. Na dissertação foi indicada a necessidade de futuros estudos com delineamento longitudinal. Foi sugerida a elaboração de pesquisas que objetivem conhecer as concepções parentais ao longo do desenvolvimento do bebê, identificar se ocorrem mudanças nessas concepções relacionadas a cada etapa do desenvolvimento infantil e quais as possíveis implicações dessas modificações.

Outra sugestão para futuros estudos foi referente à inclusão do pai como participante desse tipo de pesquisa. A dissertação de mestrado foi realizada apenas com a participação de mães, por compreender a importância das concepções maternas, especialmente nos primeiros meses de vida do bebê. Todavia, foi indicado o papel do pai no desenvolvimento infantil e a necessidade de conhecer o que eles pensam sobre o desenvolvimento dos seus filhos, se apresentam concepções congruentes com o desenvolvimento infantil em cada etapa, e quais as possíveis similaridades e diferenças entre mães e pais.

Entende-se que conhecer as concepções parentais e discutir sobre a influência delas nas avaliações e nos comportamentos de mães e pais fornecem suporte para contribuições teóricas sobre a psicologia parental e fundamentam a elaboração de programas que visem a orientar os pais sobre a temática em questão. Estudos desse tipo podem contribuir para nortear o trabalho de psicólogos que atuam em setores de educação infantil. Podem também fundamentar a elaboração de políticas sociais e de saúde que realizem intervenções com grupos de pais, gestantes e educadores a fim de discutir em conjunto com eles e orientá-los sobre a criação de situações promotoras do desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetivou analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Destaca-se neste estudo a compreensão do desenvolvimento humano como um processo, no qual cada fase tem características específicas que possibilitam diferentes tipos de interações. Considerando esse pressuposto, as concepções parentais foram analisadas de modo longitudinal, com vistas a identificar as transformações que podem ocorrer no modo como os pais veem e entendem as habilidades infantis em cada etapa distinta. Foram realizadas entrevistas com mães e pais de bebês em quatro períodos diferentes ao longo do primeiro ano de vida, quais sejam: aos 3, 6, 9 e 12 meses.

Para fundamentar a compreensão sobre essas concepções, é apresentado, na sequência, o marco teórico estruturado em três capítulos, que fundamentam a pesquisa realizada. Nessa seção são apresentados pressupostos histórico-culturais que fundamentam a presente tese; relatos de pesquisas que abordam a importância das concepções parentais sobre o desenvolvimento infantil e sobre a habilidade de comunicação intencional; e fundamentos teóricos e empíricos acerca do desenvolvimento infantil inicial. Em seguida, são descritos os objetivos geral e específicos. No capítulo quatro é descrito o método adotado para realização da pesquisa, assim como a caracterização dos participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo cinco são apresentados e discutidos os resultados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento e da habilidade de comunicação intencional infantis.

Na sequência, no capítulo seis, é apresentada uma discussão geral, articulando as concepções parentais aos conceitos histórico-culturais que perpassam todos os resultados. A partir do referencial teórico adotado, dos resultados e discussões, além de um levantamento bibliográfico sobre programas de orientação para pais e educadores infantil, verificou-se as possíveis contribuições desse estudo para a elaboração de futuras propostas de intervenções. Com base nos dados obtidos, no capítulo sete, são indicadas diretrizes específicas para elaboração de novos programas. Por fim, as considerações finais são apresentadas no capítulo oito e, em seguida, constam as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1

Compreensão do desenvolvimento infantil a partir do modelo histórico-cultural

Diferentes teorias têm contribuído para o entendimento do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Questões relacionadas aos fatores que podem influenciar o desenvolvimento, tais como: “o desenvolvimento é resultado de forças biológicas ou de forças ambientais?”; “O que mais influencia o desenvolvimento humano é a pré-configuração dos genes ou a educação?”; “As crianças são passivas ou ativas no meio em que vivem?”, sempre foram alvos dos estudiosos do desenvolvimento humano e, a depender da época e da perspectiva adotada, apresentam respostas distintas ou até mesmo contraditórias. Cada teoria enfatiza um conjunto de suposições sobre os aspectos que promovem o desenvolvimento, sejam eles: inatos, ambientais ou interacionistas (Bee & Boyd, 2011; Papalia & Feldman, 2013; Shaffer, 2009).

As abordagens de cunho inatista ou naturalista defendem que a hereditariedade é o fator primordial do desenvolvimento humano e enfatizavam os processos internos em detrimento aos fatores externos ao indivíduo. De acordo com essa visão teórica, existem estágios universais marcantes no desenvolvimento de todos os seres humanos. Tais estágios constituem o caminho para alcançar uma meta determinada, ápice do desenvolvimento.

As perspectivas ambientalistas, por sua vez, afirmam que os elementos determinantes para o desenvolvimento são o meio ambiente no qual a criança está inserida e suas experiências. O importante é o que vem de fora e molda a criança, desse modo, a estimulação e a associação são entendidas como fatores cruciais. Para os teóricos dessa vertente, defender que as crianças progridem através de estágios comuns é um erro. Inversamente, eles acreditam que o desenvolvimento humano acontece de modo contínuo por meio das mudanças ambientais que podem ser completamente diferentes de uma pessoa para outra.

Todavia, atualmente parece haver um acordo mais frequente entre várias teorias ao aceitarem que o comportamento e o desenvolvimento humano são constituídos por aspectos biológicos em conjunto com aspectos ambientais. Para estudiosos dessa linha teórica, o desenvolvimento é construído a partir de um calendário maturativo que institui alguns limites e abre possibilidades, assim como pelas relações que são estabelecidas no meio no qual a criança vive. As abordagens interacionistas apresentam ideias menos deterministas, consideram a interação como um fator primordial e ressaltam o aspecto constitutivo da cultura e da dimensão social. A partir disso, elas têm apresentado contribuições relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano (Asbahr & Nascimento, 2013; Rogoff, 2003; Sameroff, 2010; Shaffer, 2009).

O presente estudo toma como base o modelo histórico-cultural, a partir das proposições de Vygotsky, e as concepções de autores sociointeracionistas e sociopragmáticos que contribuem, de modo significativo, para a compreensão do desenvolvimento infantil enquanto um processo construído por meio das interações sociais. O modelo histórico-cultural foi desenvolvido com o objetivo de investigar a gênese e a história das funções psicológicas superiores, que correspondem aos mecanismos psicológicos mais complexos, tipicamente humanos (Vygotsky, 2007). Vygotsky (1996, 1998, 2007), enquanto um dos principais autores dessa perspectiva teórica, contribuiu com uma visão a respeito da relação do homem com o meio sociocultural.

Antes de serem apresentados os principais conceitos desse autor acerca do desenvolvimento humano, faz-se necessário pontuar o contexto no qual o modelo histórico-cultural teve início. Vygotsky viveu durante a Revolução Russa de 1917 e no período pós-revolução iniciou a construção da sua teoria, baseada, especialmente, nas proposições teóricas do materialismo dialético. As formulações de Karl Marx e Friedrich Engels tiveram papel fundamental na compreensão de Vygotsky acerca da essência do desenvolvimento e do

comportamento humanos (Veer & Valsiner, 2009). Apesar da censura sofrida na União Soviética e de sua morte precoce, esse autor produziu diversas obras que buscam elucidar sua teoria sobre o desenvolvimento do homem.

No Ocidente, embora tenham sido publicadas traduções de trabalhos de Vygotsky nos Estados Unidos da América em 1929 e 1934, a contribuição desse autor tornou-se mais evidente em meados da década de 1970 e início dos anos 80. Nesse período tornaram-se frequentes as tentativas de aplicação e desenvolvimento de sua teoria, marcadas pela fascinação acerca das ideias vygotskianas. Desse modo, suas produções foram e continuam sendo difundidas também pelo continente ocidental (Fino, 2001; Veer & Valsiner, 2009).

Vygotsky (2007, 2010) entendeu o homem enquanto um ser social, cultural e histórico, todavia, sem desconsiderar os aspectos biológicos. A partir disso, esse autor apresentou os conceitos de planos do desenvolvimento, que remetem a três estruturas temporais distintas, a saber: evolutiva, histórica e ontogenética. O plano evolutivo ou filogenético compreende a evolução biológica das espécies; em outras palavras, remete ao desenvolvimento dos animais até chegar ao ser humano. O segundo plano do desenvolvimento, denominado histórico, corresponde às mudanças graduais que ocorreram desde o homem primitivo até a constituição do homem cultural moderno, e que continuam a acontecer constantemente. O plano ontogenético, por seu turno, refere-se ao desenvolvimento ao longo da vida, às transformações do desenvolvimento da criança até a fase adulta, e desta até a velhice, abrangendo todas as etapas e processos de desenvolvimento vivenciados pelo homem do nascimento até a morte (Rogoff, 2003; Veer & Valsiner, 2009; Vygotsky, 2007; Vygotsky & Luria, 1996).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), esses domínios genéticos, cada um conforme sua especificidade, têm um papel fundamental no desenvolvimento humano, possibilitando a compreensão sobre a origem do comportamento do homem. Segundo essa

visão, estudar o desenvolvimento implica considerar o meio no qual o homem está inserido, enquanto desempenhando um papel de fonte de desenvolvimento; as influências dos outros sociais e o papel da interação social, além do aspecto maturacional e evolutivo (Chaves, 2015). Essa forma de entender o desenvolvimento é embasada na ideia que o desenvolvimento humano acontece pelo entrelaçamento de duas linhas qualitativamente distintas (Vygotsky, 2007, 2009, 2010). Essas linhas são a natural e a cultural, que formam uma única esfera sociobiológica do desenvolvimento. Fundamentados nos conceitos de Vygotsky, Asbahr e Nascimento (2013, p. 420) afirmam que

as duas linhas se entrelaçam dialeticamente no processo de desenvolvimento, formando uma unidade no processo de humanização, ou seja, o aspecto biológico é o ponto de partida do desenvolvimento humano, mas altera-se no decorrer do processo de apropriação da cultura pelo sujeito.

A primeira dessas linhas refere-se aos aspectos biológicos, frutos da herança dos traços genéticos. Sua principal característica é marcada pela relação direta do homem com o mundo, por meio de comportamentos espontâneos que não podem ser plenamente controlados. Os processos elementares e naturais que constituem essa linha, tais como o crescimento e a maturação, estão presentes também nos outros animais e são determinados diretamente pela estimulação ambiental.

O segundo tipo de desenvolvimento corresponde à linha cultural, que é exclusivamente humana. A linha cultural proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, representadas pelo pensamento e pela linguagem, que caracterizam o comportamento intencional. Vygotsky (2007) considerou que os processos mentais superiores são construídos culturalmente a partir da interação social e da capacidade humana de apropriação da história e da cultura como ferramentas da mente. A partir dessa linha emergem novas formas de condutas, entendidas como condutas mediadas, resultantes dos

avanços culturais que o homem alcançou ao longo de suas atividades, que possibilitam aos seres humanos dominar os instrumentos e meios sociais e modificar os produtos da cultura. Desse modo, a linha cultural por meio da mediação, promove a emancipação do homem em relação à natureza e permite que a criação e a utilização de elementos artificiais se tornem a causa direta do comportamento.

Ao estudar o desenvolvimento cultural do homem, ressalta-se que o modelo histórico-cultural defende a permanência e a importância das funções naturais no desenvolvimento, mas, afirma que não são essas funções que explicam a complexidade das atividades especificamente humanas. Dessa maneira, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado da interação do indivíduo com o mundo e, fundamentalmente, emerge de fenômenos sociais (Asbahr & Nascimento, 2013; Facci, 2004; Fino, 2001; Rogoff, 2003).

Na tentativa de melhor explicar o desenvolvimento humano e essa articulação entre cultura e desenvolvimento, Vygotsky apresentou outros conceitos importantes que alicerçam a compreensão de sua teoria. Para ele, os bebês, ao nascerem, são integrados a um ambiente sociocultural específico e pré-existente e, gradativamente, por meio das experiências vivenciadas com os outros da sua cultura, eles adquirem formas de conhecimento e adaptação. Cabe destacar que as transformações do bebê no modo de agir e perceber o mundo ocorrem a partir das interações e das mudanças internas que mobilizam o próprio desenvolvimento; e que o bebê também desempenha um papel ativo nessa dinâmica (Veer & Valsiner, 2009).

As características especificamente humanas são adquiridas pelos processos que se desenvolvem na história do homem e que devem ser dominados pela criança por meio da interação social. Desse modo, as interações com os outros sociais permitem que o mundo simbólico seja incluído no funcionamento mental (Veer & Valsiner, 2009). Por meio da interação social mediada, a criança internaliza os conceitos e aprimora, gradativamente, sua

relação com o meio social. Assim, os elementos naturais, captados pelos órgãos sensoriais, são transformados em signos, possibilitando ao homem ir além da realidade concreta, pensar sobre ela e modificá-la (Pino, 2005).

Uma importante afirmação de Vygotsky (2007, p. 58) é que “(...) todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”, assim, é reforçada a ideia de que as interações sociais se apresentam como elementos constituintes do desenvolvimento do homem cultural. Os contextos interativos caracterizam-se como situações proporcionadoras de aprendizagem e desenvolvimento devido à mediação simbólica, já que pela ação do outro social, os objetos e instrumentos presentes no contexto são apresentados à criança. A mediação consiste no intermédio do outro na relação entre a criança e o meio social, sendo um elemento imprescindível para o desenvolvimento cultural, tendo em vista que “o caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa.” (Vygotsky, 2007, p. 20).

A partir da mediação, o processo de internalização também é possibilitado. Esse conceito refere-se à reconstrução interna de uma operação externa e consiste em uma série de transformações. Segundo Smolka (2000), a internalização pode ser identificada como um conceito central no âmbito do modelo histórico-cultural, referente ao processo de desenvolvimento e à aprendizagem humana como incorporação dos modos culturais de pensar, de exercer atividades e de se relacionar com os outros sociais.

Para Vygotsky (2007) essa ideia representa a lei geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual todas as funções cognitivas aparecem duplamente ao longo do desenvolvimento. De acordo com esse autor, as funções superiores do desenvolvimento humano surgem primeiramente em um nível social, externo, para depois existir no plano individual, serem reconstruídas internamente e definitivamente internalizadas. O processo de transformação do nível interpessoal para o intrapessoal é resultado de um conjunto de eventos

ocorrido ao longo do desenvolvimento. Assim, toda função psicológica foi constituída na e pela relação entre pessoas (Gomes, Neves, & Dominici, 2015; Pino, 2000). Para esse tipo de reconstrução, a atividade psicológica tem como base as operações com signos (Vygotsky, 2007).

O uso de signos modifica as operações elementares, transformando-as em ações mais complexas fundamentadas em bases qualitativamente novas e superiores do comportamento. Como dito por Vygotsky (2007, p. 34): “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. A partir da atividade simbólica, o comportamento humano evidencia a linha cultural de desenvolvimento, visto que as operações com signos são resultados de aspectos peculiares do desenvolvimento social e possibilitam à criança uma inserção maior em seu meio sociocultural.

Sobre o desenvolvimento social, Vygotsky (2007) apresentou também o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definido como a distância entre dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real abrange as funções mentais estabelecidas por processos de desenvolvimento já completados, refere-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha. O nível de desenvolvimento potencial ou proximal, por sua vez, remete ao que a criança pode fazer com ajuda. Com a colaboração do outro social a criança consegue desempenhar mais atividades do que sozinha. Entretanto, ela consegue desenvolver apenas as atividades que estão incluídas na linha do seu desenvolvimento potencial, sendo, inclusive, capaz de imitar aquilo que se encontra dentro das suas potencialidades. A zona de desenvolvimento proximal é uma área de dissonância cognitiva que equivale ao potencial da criança, e que é nela que se localiza o ponto no qual a cultura e o indivíduo constituem-se de forma mútua (Chaiklin, 2016; Fino, 2001; Tunes, 1995).

Interligado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky expõe também o conceito dinâmico de imitação. Conforme relatado por Aquino (2015), a imitação é uma atividade de criação e não pode ser reduzida a uma reprodução mecânica. O ato de a criança conseguir fazer, com ajuda de outro mais competente através da mediação, o que ainda não é capaz de fazer sozinha pode ser realizado por meio da imitação. Esta capacidade de imitar não é ilimitada e sofre modificações conforme o desenvolvimento da criança, de modo que, em cada idade, a criança terá uma zona específica de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento (Hedegaard, 2009). A imitação possibilita ao sujeito apropriar-se da cultura de seu grupo social, sendo um instrumento na aquisição de novas habilidades.

Relacionado ao processo de desenvolvimento de habilidades, é importante discutir nesse estudo os conceitos vygotskianos de crise e de situação social de desenvolvimento, tendo em vista que, na presente pesquisa, serão analisadas as concepções parentais ao longo do primeiro ano de vida do bebê. A apropriação por parte da criança de novas competências e habilidades a conduz à revisão e à modificação de competências anteriores, que estão relacionadas às crises de desenvolvimento, e pode influenciar o modo como os pais interpretam os comportamentos infantis (Chaiklin, 2016; Fleer & Hedegaard, 2010).

Vygotsky (1998) afirmou que as crises são separadas por períodos estáveis e representam pontos de virada do desenvolvimento, entendidos como um processo revolucionário e dialético. De acordo com esse autor, os conflitos vêm antes e intensificam-se, tornando-se crises. As crises marcam a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra, sinalizando o fim da etapa precedente e o começo da seguinte. Nesse processo, a criança e suas relações transformam-se, adquirindo novas configurações.

Vygotsky (1998) identificou seis crises de desenvolvimento, que são detalhadas por Facci (2004) e Pasqualini (2006): crise pós-natal; crise de um ano; crise dos três anos; crise

dos sete anos; crise dos treze anos e crise dos dezessete anos. O autor apresentou algumas características comuns a esses períodos: 1) Os limites entre começo e o final da crise e as idades contíguas são totalmente indefinidos, a idade representa um parâmetro aproximado, mas não pode ser entendida como uma regra fixa e invariável; 2) Os períodos críticos são distintos em diferentes crianças; 3) O negativismo é uma característica marcante.

Segundo Hedegaard (2009), três partes definem a conceituação de crises de desenvolvimento feita Vygotsky, são elas: desconstrução, construção e domínio. Para Vygotsky (1998), a desconstrução e a reconstrução de novas competências, estratégias e motivos que são importantes se transformam durante as novas fases de desenvolvimento. Essas alterações implicam que a personalidade como um todo está mudando, não são apenas os aspectos parciais da consciência que mudam, mas, a estrutura geral de consciência que em cada idade específica é caracterizada principalmente por certos sistemas de relações e dependências entre aspectos distintos e formas diferenciadas de atividade individual (Meshcheryakov, 2010).

De particular interesse para o presente estudo, destaca-se a crise de um ano, apresentada por Vygotsky (1996, 1998). Essa etapa é marcada por uma sociabilidade específica e peculiar determinada por dois motivos fundamentais: a total incapacidade biológica do bebê, que depende do adulto para ter suas necessidades atendidas; e a carência de meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem (Chaiklin, 2016). Vygotsky (1996) descreveu a virada dos 10 meses, que se configura como uma etapa importante do desenvolvimento, durante a qual se desenvolvem formas de comportamentos mais complexas. Para ele, esse período marca o início da crise do primeiro ano de vida, que é envolvida por três momentos distintos: o processo de andar, a aquisição da linguagem e os afetos e vontades (Caram, 2009).

Com relação a essa crise, Hedegaard (2009) apresenta como exemplo uma criança de 1 ano de idade que começa a caminhar. Esse período é entendido como um tempo de crise porque muda a relação da criança com as pessoas com as quais convive, de modo especial com seus cuidadores, tornando-se móvel de uma maneira nova. A nova configuração exige mudanças também nas práticas dos pais e no ambiente no qual a criança está inserida. Entende-se que as crises que marcam o desenvolvimento infantil, se dão a partir de mudanças biológicas, mudanças nas atividades da vida diária e nas interações sociais (Fleer & Hedegaard, 2010). De acordo com Vygotsky (1996), as crises não aparecem apenas por causa de uma mudança externa, elas estão ligadas à sua teoria de períodos do desenvolvimento da criança e aos conceitos de situação social do desenvolvimento e de reequipamento.

Ao apresentar o conceito de situação social do desenvolvimento, Vygotsky (1998) direcionou a atenção para o sistema de relações entre uma criança em determinada idade e os aspectos histórico-culturais do meio que estão ligados à atividade infantil. Segundo esse autor, no começo de cada período de desenvolvimento, a criança forma uma ligação particular e especial com o meio, que caracteriza a situação social de desenvolvimento. Ou seja, esse conceito representa o conjunto de relações da criança em uma determinada idade com o meio, tendo sido definido por Vygotsky como:

o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento em cada período de idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades de personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual. (Vygotsky, 1996, p. 264)

De tal forma, compreende-se a situação social de desenvolvimento como a fonte para novas formações, para as transformações dinâmicas que acontecem e marcam cada período específico do desenvolvimento. Ela possibilita a compreensão das leis que regulam a

construção e as mudanças das estruturas próprias de cada idade, por meio da análise das relações entre as características infantis e seu meio social em cada etapa do desenvolvimento (Fleer & Hedegaard, 2010; Pasqualini, 2009). Cada criança, em cada período específico do desenvolvimento, tem uma relação única e irrepetível com o meio social no qual está inserida. Cada bebê tem sua trajetória de desenvolvimento personalizada em função da situação social do desenvolvimento ser única para cada sujeito e da atividade que ele exerce no cenário social e interativo (Vygotsky, 1996).

Relacionado diretamente à ideia de crise de desenvolvimento e às mudanças nas situações sociais, o conceito de reequipamento, proposto por Vygotsky e Luria (1996) evidencia os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento, além de ressaltar que algumas características são exclusivamente humanas. Nas palavras dos autores defende-se que:

No processo do seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse *reequipamento* que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 177).

Ainda diante da gama de conceitos elaborados por Vygotsky e tendo como fundamento a capacidade de reequipamento infantil, também é imprescindível mencionar o papel de destaque que ele atribui à linguagem, especialmente à fala como um meio unicamente humano de transmissão de cultura que possibilita formas específicas de

desenvolvimento. Além de definir como elementos cruciais para o desenvolvimento infantil a aquisição da linguagem e o papel da fala propriamente dita, seus estudos também expressam a importância dos comportamentos que antecedem a fala (Vygotsky, 1995, 1996, 2007).

Dessa maneira, Vygotsky defendeu que, já antes do domínio da linguagem, há uma sociabilidade específica do bebê, devido à sua situação peculiar de desenvolvimento. Durante o primeiro ano de vida, mesmo diante de possibilidades limitadas de trocas comunicativas, devido à ausência da fala, o bebê já apresenta uma forma particular de comunicação, mesmo sem o uso de palavras. Esse autor afirmou que formas iniciais de comunicação oral, como “o grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala” (Vygotsky, 1996, p. 130) e têm uma importante função social no primeiro ano de vida do bebê.

Ao discorrer sobre os elementos pré-linguísticos, como o choro, o olhar, o sorriso e o gesto de apontar, por exemplo, Vygotsky (1996) os destacou enquanto ações essencialmente comunicativas. Essas habilidades comunicativas e cognitivas que os bebês começam a demonstrar no início da vida, progressivamente, vão adquirindo um caráter mais complexo, possibilitando novas formas de comportamentos expressivos infantis, especialmente a linguagem.

Sobre o estudo do desenvolvimento humano e, em particular, da linguagem, Jerome Bruner, assim como Vygotsky e inspirado pelo seu modelo teórico, apresenta contribuições significativas. Para Bruner (1997), cognição e contexto são considerados elementos cruciais para o desenvolvimento, sendo que a cultura representa um divisor na evolução humana. Dotada de um papel constitutivo da mente, a cultura possibilita ao ser humano transcender os limites biológicos e dar sentido às ações, a partir dos signos e significados compartilhados.

No tocante aos signos socialmente partilhados, a linguagem é entendida enquanto uma convenção cultural e, como tal, apenas pode ser acessada pela via da interação social com

outro membro da cultura (Bruner, 1997; Garton, 1992). De acordo com essa perspectiva, a criança precisa de duas forças para aprender a usar a linguagem. Uma corresponde ao elemento inato, uma força interna que dirige a criança a aprender a linguagem como um todo. A outra força se refere a um suporte fornecido pelo ambiente que proporciona que a criança aprenda a linguagem.

Bruner (1997) afirma que a assistência do adulto é um elemento necessário para o processo de aquisição da linguagem e que há uma estreita relação entre a capacidade inata da criança de aprender a linguagem e o suporte social oferecido. A participação do outro, de modo especial dos pais, no início do desenvolvimento infantil funciona como um sistema de suporte social, denominado por ele de *andaime*, que proporciona a apreensão por parte dos bebês dos sistemas simbólicos típicos de cada cultura.

Os sistemas simbólicos apreendidos nos primeiros meses de vida permitem que a criança compreenda, progressivamente, o contexto e o significado das falas e dos comportamentos direcionados a ela. Antes de dominar a linguagem formal e linguística, o bebê já exibe determinadas funções comunicativas e habilidades cruciais para o desenvolvimento da fala. Ao final do primeiro ano de vida, os bebês apresentam diversos comportamentos sociocomunicativos que aprimoram as interações, tais como os atos protocomunicativos e as primeiras palavras. Conforme defende Bruner (1997):

A questão é, porém, que até mesmo antes que a linguagem assuma seu lugar como instrumento de interação, não se pode interagir *humanamente* com outros sem alguma “teoria da mente” protolinguística. Ela é inerente ao comportamento social humano e expressar-se-á de forma apropriada até mesmo em um baixo nível de maturidade (...) Uma vez que a criança domine, através da interação, as formas pré-linguísticas apropriadas ao manejo ostensivo de referências ela pode ultrapassá-las para operar, por assim dizer, dentro dos limites da linguagem adequada. (Bruner, 1997, p. 70).

Nesse sentido, progressivamente, as ações do bebê vão adquirindo maior número de comportamentos dotados de sentido e intenção, direcionados para um objetivo. Os elementos protolinguísticos promovem a comunicação mesmo antes da fala e traçam o caminho por meio do qual novas habilidades vão sendo construídas. Posteriormente, o desenvolvimento da comunicação, marcadamente verbal, irá envolver também a aprendizagem dos significados. Por meio das interações com os falantes da cultura será aprendido o que cada palavra ou frase quer dizer e em quais situações elas podem ou não ser utilizadas.

Diante do exposto, considera-se o desenvolvimento humano como um processo construído a partir da interação social e da cultura em conjunto com fatores biológicos elementares, tal como apresentado por modelos teóricos de base histórico-cultural. Considerando a importância das primeiras interações sociais, pontua-se que outros elementos podem influenciá-las, direta ou indiretamente, e desse modo devem ser considerados e analisados. Entende-se que as concepções que os adultos têm sobre o bebê e sobre o desenvolvimento infantil são fatores que podem contribuir para as práticas educativas e interações que são estabelecidas. No capítulo seguinte será discutido o conceito de concepção e serão apresentados diferentes estudos sobre essa temática.

CAPÍTULO 2

Concepções parentais sobre as habilidades infantis

O processo de desenvolvimento das novas aquisições infantis, do ponto de vista sociointeracionista, é permeado por ações coconstrutivas e bidirecionais, ou seja, o comportamento infantil influencia e é influenciado pelo comportamento do adulto de forma contínua. A experiência nos cuidados poderá facilitar o modo como os pais interpretam e respondem aos sinais das crianças, influenciando e sendo influenciado por suas concepções sobre as habilidades infantis, de forma direta ou indireta (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Valsiner, 2012).

A partir disso, entende-se, em consonância com Álvaro e Garrido (2006), que o estudo das concepções está incluído no campo das cognições e percepções sociais, objetos de investigação da psicologia social. Camino (1996) também defende que o estudo do processo pelo qual as pessoas adquirem informações sobre as outras e sobre os fenômenos sociais deve ser abordado principalmente na perspectiva da cognição social. Sobre esse assunto, é importante retomar as contribuições clássicas da psicologia social, que ocupam um ponto central nos trabalhos sobre essa temática.

A psicologia social define a cognição social como o estudo da maneira como são formadas as impressões sobre outras pessoas, sobre determinados fenômenos e as inferências sobre eles. Entende-se que a cognição social é um processo cognitivo que fundamenta a formação de expectativas, atitudes e comportamentos, sendo influenciado por esquemas sociais (Aronson, Wilson, & Akert, 2002; Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2009).

Tróccoli (2011) defende que a cognição social se refere aos processos cognitivos por meio dos quais as pessoas compreendem e explicam as outras pessoas e a si mesmas. Os estudos sobre a cognição social têm o intuito de entender como as pessoas percebem,

processam, armazenam e usam informações que recebem do mundo social. Esse autor salienta que as cognições sociais estão associadas também aos sentimentos e comportamentos e que as atribuições são um dos elementos essenciais delas.

Bruner (1997), ao estudar a origem social dos processos cognitivos, afirmou que deve ser considerado

não apenas o que as pessoas realmente fazem, mas o que elas dizem que fazem e no que elas dizem que o fez fazer o que fizeram. (...) o que as pessoas dizem que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, (...) como as pessoas dizem que seus mundos são. (Bruner, 1997, p. 25).

Fundamentado nos princípios da psicologia do processamento da informação, esse autor buscou analisar como o conhecimento da realidade se encontra representado no sistema cognitivo humano. Em conjunto com seus colaboradores, defendeu que a forma como se percebe a informação é orientada pelas estruturas do conhecimento que cada pessoa já possui.

Nesse sentido, uma das funções das estruturas cognitivas é a de prover um marco interpretativo a partir do qual cada pessoa significa o fenômeno e constrói o conhecimento sobre a realidade. Essas estruturas prévias ou esquemas já existentes permitem ao homem interpretar a informação que recebe. Os conteúdos da mente são os resultados de processos interpretativos que têm uma origem cultural e que são aprendidos ao longo da interação social. Além disso, influenciam nas avaliações, nos julgamentos, nas previsões e no comportamento (Álvaro & Garrido, 2006).

Ao serem observadas as ações das outras pessoas, busca-se saber o que as leva a agir daquela forma. Por isso, geralmente, são feitas inferências além do que é observado, processo denominado de atribuição (Michener, Delamater, & Myers, 2005). É importante saber como as pessoas atribuem causas aos comportamentos dos outros e aos seus próprios comportamentos. Assim, com a finalidade de explicar as ações dos outros, cada um pode

atribuir o comportamento a fatores internos ou a fatores externos. Por exemplo, no caso dos pais ao explicar o desenvolvimento dos seus filhos, a personalidade e a capacidade individual estão entre os fatores internos que podem ser mencionados, e o meio social e cada situação em particular estão entre os fatores externos.

Outro aspecto importante sobre os estudos desse tema é indicado pela literatura ao demonstrar que a pesquisa sobre estruturas cognitivas é, possivelmente, uma das áreas da cognição social em que se registra maior ambiguidade no uso dos termos (Álvaro & Garrido, 2006). Nesse sentido, a definição dos termos utilizados não tem sido uma tarefa simples, já que diversos conceitos são apresentados indiscriminadamente e não há uma preocupação constante em definir de forma rigorosa e precisa cada um deles. A partir da revisão da literatura é possível identificar diferentes estratégias de pesquisa e nomenclaturas, tais como: crenças, ideias, modelos, concepções, atitudes, percepções, atribuições, valores, expectativas, conhecimentos, entre outros (Kobarg, Sachetti, & Vieira, 2006; Kobarg & Vieira, 2008; Miguel, Valentim, & Carugati, 2009).

Drestske (1983) compreende *crenças* enquanto um conceito complexo relacionado ao processo de acreditar e que, para se formar, depende de fatores como a capacidade de aprender, de processar e de reter informação. No caso das crenças parentais, deve-se conhecer o que os pais acreditam ser importante para promover o desenvolvimento infantil, qual o papel que eles acreditam que devem desempenhar nesse processo, por exemplo.

Ainda utilizando o termo *crenças*, Sigel e Kim (1996) as relacionam ao conhecimento que os pais têm sobre o desenvolvimento infantil e defendem que elas afetam os valores e as ações. De acordo com esses autores, as crenças parentais são entendidas como ideias ou conhecimentos que os pais consideram factual e aceitam como verdade. Weisner, Matheson e Bernheimer (1996) afirmam que as crenças parentais têm uma natureza implícita, característica influente na direção do comportamento. Welles-Nystrom (1996), por sua vez,

argumenta que as crenças estão relacionadas com a dinâmica familiar, programas de cuidado à saúde e teorias parentais sobre o desenvolvimento infantil.

Como afirmam Prado, Piovanotti e Vieira (2007), as crenças parentais sobre o desenvolvimento infantil estão ancoradas em um esquema que abrange a dimensão emocional da interação com a criança, os valores culturais e as expectativas em relação ao futuro dos filhos. Miguel e colaboradores (2009) argumentam que as crenças são construções mentais da experiência, que geralmente são condensadas e integradas dentro de esquemas ou conceitos considerados verdadeiros e que guiam o comportamento. Para eles, as expressões das crenças são influenciadas pelas ideias parentais, pelos sentimentos ligados a essas ideias, pelos desejos e pelos valores dos pais. Desse modo, o conteúdo cognitivo, a estrutura, a relação de afeto, a intenção e os valores são componentes do complexo de crenças.

Todavia, apesar de esclarecerem o conceito de crenças, Miguel et al. (2009) optam por utilizar o termo *ideias parentais* e justificam isso ao alegarem que o termo ideias tem sido o mais genérico e neutro para se referir às cognições parentais. Ideias são usadas para organizar o mundo para os indivíduos, permitindo-lhes lidar com a vida cotidiana. Além disso, as ideias fornecem um meio para gerar comportamentos que, por sua vez, podem afetar o desenvolvimento da criança, por meio das exigências dos pais (Miguel et al., 2009). Segundo Goodnow (1996), o termo ideias representa algo que transmite uma ação e alguma forma de sentimento.

Suizzo (2002) recorre à expressão *modelos culturais de parentalidade* e explica que ela engloba as ideias, crenças, objetivos e estratégias compartilhados pelos membros de uma comunidade cultural particular. Esses modelos são guias para a interpretação que os pais dão ao fenômeno do desenvolvimento infantil e para suas ações.

Monteiro e Manzini (2008), em conformidade com a definição de Mendes (1995), usam o termo *concepções* como o

resultado do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou a cultura, a: descrever as características do fenômeno, ou a forma como ele se manifesta, identificar o fenômeno com base nas características descritas, explicar sua ocorrência através do estabelecimento de relações entre eventos determinados e consequentes, derivar estratégias para intervir na condição. (Monteiro & Manzini, 2008, p. 36).

Dessa maneira, as concepções envolvem uma gama de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida de cada pessoa. Esse argumento corrobora o pensamento de Rossi e Batista (2006) ao afirmarem que concepção é uma forma específica de perceber, apreender e entender algo, sendo assim uma construção de cada indivíduo sobre um determinado fenômeno, considerando suas sensações e experiências sociais prévias. As concepções são resultados de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico-cultural, no qual estão incluídos as crenças e os valores de cada indivíduo.

A partir das experiências vividas, das informações recebidas, dos compartilhamentos intra e intergrupos, da cultura e da linguagem é que são construídas as concepções, por meio de um processo dinâmico (Almeida, 2006; Camargo & Torezan, 2004; Kobarg et al., 2006; Monteiro & Manzini, 2008; Piovanotti, 2007). Concorde-se com os autores que defendem que as concepções são constituídas no processo de interação e interlocução com o outro, e se transformam nesse mesmo processo. A relação ativa que as pessoas têm com o meio social permite que ocorram trocas significativas, construções de novos conhecimentos e de significados, peculiares de cada cultura.

Especificamente sobre as concepções parentais, Goodnow (1988) defende que elas representam uma forma de cognição social do adulto, tendo em vista que para compreender como os pais percebem e criam seus filhos é preciso conhecer o que eles pensam. Ademais, considera-se, assim como Barrantes e Blanco (2004) e Agripino-Ramos (2013), que as

concepções são abrangentes por incluem crenças, valores, conceitos, significados, conhecimentos e preferências de cada indivíduo. Portanto, o presente trabalho utiliza-se do termo concepções parentais.

Sobre esse tema, as pesquisas acerca das concepções parentais sobre o desenvolvimento infantil dividem-se em três eixos fundamentais (Miguel et al., 2009). O primeiro busca entender as ideias parentais, o que os pais pensam sobre o desenvolvimento infantil e como eles explicam a emergência das habilidades de seus filhos. A segunda vertente desses trabalhos objetiva analisar as causas e as fontes das ideias parentais. A terceira tenta conhecer as consequências dessas ideias para os pais, para a criança e para as interações diádicas (Miguel et al., 2009). Apesar de os três eixos estarem interligados, a presente tese tem como foco principal o primeiro deles.

Apesar das divergências em termos de nomenclaturas, há consonância teórica que os pais têm noções ou ideias do que é bom ou ruim, certo ou errado, de como devem tratar seus filhos e os princípios que norteiam essas práticas (Harkness & Super, 2006; Kobarg, et al. 2006; Seidl-de-Moura, Carvalho, & Vieira, 2013). Nesse sentido, e considerando também que as concepções são específicas de cada contexto, tanto em conteúdo como em modo de expressão, é importante destacar o papel de estudos transculturais nesse âmbito.

Harkness e Super (1996, 2006) ao abordarem esse tema apresentam o conceito de nicho de desenvolvimento ou nicho ecológico, composto por três sistemas interconectados referentes ao ambiente físico e social onde a criança vive, aos costumes relacionados ao cuidado parental e à psicologia dos cuidadores. Para esses autores, a psicologia dos cuidadores remete, entre outros elementos, às características psicológicas, às cognições, às ideias, às crenças, às percepções e às práticas parentais. Eles utilizam a expressão *etnoteorias* ou *sistema de crenças parentais*, definido como as noções ou ideias que os pais têm a respeito de como devem tratar seus filhos.

Essas etnoteorias são difíceis de serem vistas e analisadas diretamente, mas estão relacionadas aos outros componentes do modelo de nicho desenvolvimental. Entre as razões apontadas para que as etnoteorias sejam estudadas, esses autores remetem aos seguintes argumentos: elas são uma forma de cognição e desenvolvimento; auxiliam na compreensão das ações parentais; são aspectos contextuais da criança; e podem auxiliar na compreensão dos processos de transmissão e mudanças culturais.

A pesquisa realizada por Harkness e Super (2006) possibilitou o conhecimento de concepções e práticas parentais em diferentes culturas. Esse estudo foi realizado nos seguintes países: Austrália, Itália, Holanda, Espanha, Suécia e Estados Unidos. Os resultados indicaram variações nos sistemas de crenças parentais, influenciadas pelas diferenças nos padrões culturais. Desse modo, ao analisar as percepções e práticas parentais, torna-se relevante considerar os aspectos de cada país ou cultura e, até mesmo, entre subgrupos de uma sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Martins, Vieira, Seidl-de-Moura e Macarini (2011) sobre as crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e cidades pequenas do Brasil evidencia diferenças entre as participantes. Essa diferença pode ser parcialmente explicada pelo fato de que, apesar de serem da mesma nacionalidade, as participantes estão situadas em contextos sociogeográficos distintos. Participaram desse estudo 307 mães de cidades pequenas e 299 de capitais, as quais responderam a uma escala que avalia cuidados primários e estimulação. Os resultados demonstraram que mães das cidades pequenas afirmaram realizar significativamente mais práticas de cuidados primários do que mães das capitais e estas afirmaram realizar e valorizar significativamente mais práticas de estimulação.

Nessa linha, pesquisas com a participação materna representam a maioria devido ao lugar que a mãe tem ocupado, ao longo da história, como figura mais vinculada ao cuidado

diário com o bebê e como principal participante nas interações iniciais (Crepaldi, Andreani, Hammes, Ristof, & Abreu, 2006; Sachetti, 2009). Em geral, as mães são as cuidadoras primárias e passam mais tempo com o bebê, o que possibilita que as suas observações diárias sejam mais susceptíveis de perceber uma grande variedade de emoções e comportamentos de seus filhos em diversos contextos, mesmo que estes não sejam constantes.

Vieira et al. (2010) pesquisaram sobre as crenças maternas acerca de suas práticas em sete cidades do Brasil, abrangendo as cinco regiões. Participaram desse estudo 350 mães que tinham apenas um filho. As mães responderam a um inventário sobre as suas crenças acerca das práticas de cuidado da criança e a um questionário sociodemográfico. A análise dos resultados definiu três fatores, que foram: apresentação adequada (a importância que as mães atribuem às práticas orientadas por regras diárias socialmente aceitas); estimulação (a importância atribuída pelas mães às práticas que estimulam o desenvolvimento dos seus filhos); e a capacidade de resposta e proteção (a importância atribuída pelas mães às respostas imediatas para as necessidades das crianças e para o vínculo de proximidade e proteção). Constatou-se que as mães entrevistadas valorizaram mais a apresentação adequada e depois o fator estimulação. Foi compartilhado entre as mães das diferentes regiões um modelo geral que abrangeu aspectos de socialização para a interação do grupo e a estimulação cognitiva e social (Vieira et al., 2010).

Seidl-de-Moura, Mendes, Vieira, Kobarg, Pessôa e Bandeira (2013) buscaram investigar as concepções de mães brasileiras sobre seus filhos, mais especificamente identificar como o tema da autonomia dos filhos aparece nos discursos maternos e evidenciar aspectos da socialização considerados importantes. Para tanto, foram entrevistadas 94 mães de bebês entre 17 e 22 meses. De modo geral, nesse estudo as mães descreveram as crianças como apresentando mais características positivas de temperamento em detrimento às

características negativas. Os resultados mostraram que as mães valorizam que as crianças sejam inteligentes, ativas, amáveis e carinhosas.

Apesar de os estudos com a participação materna serem mais frequentes, o papel do pai não pode ser desconsiderando ou minimizando, atribuindo-lhe uma função coadjuvante. Autores como Borsa e Nunes (2011) e Dessen e Oliveira (2013) defendem que a complementaridade entre os genitores é essencial para a adaptação dos pais às demandas do nascimento e do desenvolvimento do filho. A participação do pai em apoiar a mãe durante o período de transição para a maternidade; assim como, no caso de pais secundários, a sua participação nos cuidados com o bebê e sua relação com o primogênito, quando o relacionamento do primeiro filho está abalado pela chegada do irmão, são fundamentais para a adaptação bem-sucedida da família à nova situação. Destaca-se que quanto mais o pai conhece o bebê, mais empático ele pode ser com as queixas maternas, reforçando o apoio dado por ele à mãe nos meses iniciais após o nascimento do novo membro da família.

Entretanto, para compreender esse ideal de parentalidade e divisão de cuidados é preciso retomar as mudanças ocorridas a partir da segunda metade de século XX. Prado, Piovanotti e Vieira (2007) apontam que a ideia de paternidade se vinculava a de um homem que se ausentava de casa para trabalhar e obter recursos financeiros. Neste período, a mãe foi representada como a principal agente no desenvolvimento da personalidade da criança. No entanto, devido às mudanças sociais ocorridas, principalmente, após a década de 1960, como a emancipação da mulher, estabeleceram-se novas relações entre homens e mulheres, levando ao aparecimento de novos padrões familiares e à redistribuição de papéis (Böing & Crepaldi, 2015; Meteyer & Perry-Jekins, 2010; Seabra & Seidl-de-Moura, 2011).

O pai tornou-se mais participativo na educação dos filhos e em vez da atribuição de papéis específicos e complementares, surge um novo ideal de co-parentalidade em que ambos os pais partilham responsabilidades e tarefas nos domínios financeiro, doméstico e nos

cuidados das crianças de um modo mais igualitário, resultando na diminuição da divisão baseada unicamente no gênero (Borsa & Nunes, 2011; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008). Assim, a necessidade da figura paterna começa a ser reconhecida no processo de desenvolvimento e os estudos passam a destacar que, ao longo do crescimento infantil, a competência social e o desenvolvimento psíquico e emocional da criança podem ser influenciados pelo envolvimento paterno positivo, agindo como um fator de proteção e desenvolvimento (Bueno & Vieira, 2014; Dessen & Oliveira, 2013; Fantinato & Cia, 2015; Gomes & Resende, 2004; Polli, Gabriel, Piccinini, & Lopes, 2016; Seabra & Seidl-de-Moura, 2011; Vieira, Bossardi, Gomes, Bolze, Crepaldi, & Piccinini, 2014).

Considerando essa questão, Silva e Piccinini (2007) realizaram um estudo com três pais, casados com as mães de seus filhos, de até dois anos de idade, que visou compreender os sentimentos dos pais sobre a paternidade e seu envolvimento com o filho. Os resultados demonstraram que os pais apresentavam considerável satisfação com a paternidade e consciência sobre a importância de sua participação para o desenvolvimento dos filhos. Quanto à sua participação no dia-a-dia das crianças, eles relataram que deveria ser maior, pois para eles a pouca participação dos pais nas rotinas de seus filhos gerava um conflito entre a paternidade ideal e a real. Esses autores ressaltam ainda que grande parte dos estudos existentes sobre essa temática tem demonstrado que a interação é o aspecto do envolvimento paterno que beneficia o desenvolvimento da criança de forma mais efetiva, ao passo que, a acessibilidade e a responsabilidade também a afeta, embora de forma indireta, por intermédio do tipo de relacionamento entre pai e mãe.

Entretanto, cabe ainda pontuar que apesar de as pesquisas com a participação paterna terem aumentado nas últimas décadas, alguns temas são pouco discutidos nesses estudos. Temáticas importantes referentes ao engajamento paterno, ao papel do pai e às diferenças

entre o pai “real” e o pai “ideal” vêm recebendo destaque. Todavia, ainda são escassos trabalhos que busquem identificar o conhecimento e as concepções que os pais têm sobre o desenvolvimento infantil (Braz, Dessen, & Silva, 2005; Seabra & Seidl-de-Moura, 2011).

Diante do exposto, destaca-se o papel de cada um dos cuidadores no desenvolvimento infantil, nas interações sociais iniciais e nos fatores que podem influenciar essas interações, e consequentemente, o desenvolvimento. Sobre esse tema, Feldman e Reznick (1996), ressaltam que as concepções parentais acerca do desenvolvimento humano e da própria parentalidade influenciam o modo como os pais veem e agem com seus filhos e com as crianças em geral. A maneira como os pais concebem o desenvolvimento influencia suas ações com o bebê, mesmo que essa relação não possa ser apreendida de modo totalmente claro e direto.

O modo como os pais compreendem o desenvolvimento infantil pode, direta ou indiretamente, influenciar o ambiente que eles promovem para seus bebês, bem como os recursos utilizados e algumas especificidades da interação que ajudam a promover o desenvolvimento saudável (Piovanotti, 2007; Reich, 2005). Estudos (Kobarg et al., 2006; Monteiro & Manzini, 2008) evidenciam que as concepções parentais são identificadas como importantes preditores do comportamento dos pais, por entenderem que elas podem influenciar as atitudes sociais e as ações em relação a determinado fenômeno.

Defende-se, como apontado por Miguel e colaboradores (2009) e Valsiner (2012), que, embora a relação entre concepções e práticas seja muitas vezes analisada como significativa, isso não pode ser entendido como uma regra simples e determinista. As relações entre as concepções e o comportamento parental nem sempre são fáceis de interpretar nem se dão de forma direta. O impacto das concepções sobre o comportamento é mediado também por outros fatores que afetam constantemente essa relação. Nessa linha, compreende-se que

tanto as características dos genitores quanto as das crianças exercem importante influência sobre as interações e os processos de desenvolvimento.

Quanto aos fatores parentais, a literatura (Bornstein et al., 2010; Harkness & Super, 2006; Marin et al., 2013; Sachetti, 2009) indica alguns que podem interferir nas concepções e práticas educativas, entre eles estão: sexo; expectativas acerca da maternidade e da paternidade; crenças socialmente partilhadas sobre o desenvolvimento; crenças intergeracionais sobre a parentalidade. Também podem ser citadas características sociodemográficas, entre elas: idade, nível socioeconômico, nível instrucional, peculiaridades das profissões dos pais, número de filhos, assistência pré e pós-natal, religiosidade e qualidade conjugal (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Reich, 2005; Seidl-de-Moura et al., 2004; Suizzo, 2002). Entre os aspectos referentes às características das crianças, a fase do desenvolvimento, o temperamento, e o sexo têm sido analisados como fatores de influência em pesquisas na área (Feldman & Reznick, 1996; Wu & Gros-Louis, 2014).

A maneira como as mães e os pais vivenciam a constituição da maternidade e da paternidade pode ter implicações nas relações estabelecidas e no modo como vêm o bebê. A transição para a maternidade e a paternidade, com a chegada do primeiro filho, se configura como uma nova fase de desenvolvimento e exige muitas adaptações. Esse período é marcado por intensas transformações psicológicas e sociais, tanto no tocante à realidade do bebê quanto às mudanças na relação conjugal (Coltart & Henwood, 2012; Krob, Piccinini, & Silva, 2009; Piccinini, Silva, Gonçalves, Lopes, & Tudge, 2012).

Processo semelhante ocorre a partir da gestação e do nascimento do segundo filho, que também marca um novo ciclo na vida familiar. A nova fase implica em mudança para cada um dos membros da família, bem como modifica as relações estabelecidas entre eles. Castoldi, Gonçalves e Lopes (2014) defendem que após o nascimento do primeiro ou do segundo filho, as primeiras semanas, e, particularmente, os primeiros três meses são cruciais

para a reorganização familiar. Durante o primeiro trimestre de vida do bebê, as demandas tornam-se maiores e exigem dos pais reorganização da rotina para atender às exigências do infante e conciliá-las com as necessidades do filho mais velho, no caso de pais secundários. Nesse período, os pais também precisam se reorganizar emocionalmente, construir o vínculo com o novo bebê, adaptar-se aos novos papéis e, em especial, aprender a prática conjunta dos cuidados (Lopes, Vivian, Oliveira, Pereira, & Piccinini, 2012; Piccinini, et al., 2012). A partir disso, pais e mães reavaliam suas expectativas com relação ao bebê e aos seus próprios papéis como pais (Castoldi et al., 2014; Wu & Gros-Louis, 2014).

Influenciadas por fatores, tanto parentais quanto infantis, as concepções são recursos que auxiliam na formação de conceitos sobre o desenvolvimento, na autoavaliação dos papéis e competências dos pais e no estabelecimento de metas de socialização. Estudos que visem a conhecer e analisar o modo como os pais veem e compreendem o desenvolvimento infantil e aspectos específicos desse desenvolvimento, tal como a habilidade de comunicação intencional dos bebês, são importantes por possibilitarem maior compreensão da psicologia parental.

Bueno e Vieira (2014) e Meteyer e Perry-Jenkins (2010) justificam que estudos nessa área são importantes porque permitem fundamentar intervenções que busquem promover o desenvolvimento saudável da criança e da família de maneira geral. Considera-se, conforme proposto pela literatura (Nunes & Braz-Aquino, 2014; Sachetti, 2009; Seidl-de-Moura et al., 2004), que compreender as concepções parentais é uma forma de contribuir para a elaboração de políticas públicas eficientes que orientem os educadores infantis sobre os marcos do desenvolvimento integral nos primeiros anos. Nessa direção, no próximo capítulo serão apresentadas as principais habilidades iniciais dos bebês e os processos por meio dos quais elas se desenvolvem.

CAPÍTULO 3

Desenvolvimento das habilidades infantis ao longo do primeiro ano de vida

Ao nascer, o bebê apresenta habilidades elementares que são aprimoradas ao longo do primeiro ano de vida, por meio da interação social. Inicialmente, as condutas dos recém-nascidos são guiadas por reflexos, tanto adaptativos quanto primitivos, que, progressivamente, vão sendo substituídos por outras funções. Sobre os sentidos e comportamentos dos bebês ainda com pouco tempo de vida, Oliva (2004) afirma que eles são regidos, de forma complexa, por um conjunto de leis biológicas, constituintes do calendário maturativo e por aspectos relacionais, marcados pelas interações e pela estimulação (Palácios & Mora, 2004; Schobert, 2008; Vygotsky, 2007).

No tocante às habilidades perceptuais e sensoriais, elas se desenvolvem rapidamente possibilitando que o recém-nascido seja capaz de enxergar, escutar, cheirar e sentir. A audição, o olfato, o tato e o paladar começam a se desenvolver ainda no período gestacional e são altamente funcionais já nos primeiros dias de vida (Klaus, Kennell, & Klaus, 2000). Em relação à audição, por exemplo, com três dias os bebês são capazes de distinguir entre sons de fala inéditos e aqueles que eles tinham conhecimento anterior. Com aproximadamente 1 mês, o bebê consegue distinguir sons parecidos, tais como “pa” e “ba” (Papalia & Feldman, 2013).

A visão ao nascer é a modalidade sensorial menos desenvolvida, mas, como afirmam Seidl-de-Moura e Ribas (2004), os bebês demonstram avanços significativos desse sentido nos meses posteriores. Estudos apresentados por Bee e Boyd (2011) e Butterworth (1995) demonstram que o recém-nascido pode focar ambos os olhos no mesmo ponto, sendo que sua visão é restrita a uma distância focal de 20 centímetros, que representa o espaço entre ele e o rosto da mãe durante a amamentação. Em poucas semanas o bebê é capaz de acompanhar com o olhar, ainda de modo grosseiro, um objeto em movimento e pode distinguir o rosto da

mãe no meio de outros rostos. Desse modo, enfatiza-se que as habilidades iniciais do bebê favorecem o seu desenvolvimento social (Klaus et al., 2000).

Estudos (Seidl-de-Moura & Ribas, 2004; Trevarthen, 2011) afirmam que, desde o nascimento, os bebês já evidenciam uma predisposição para a interação social e para a comunicação. Legerstee (2013), em conjunto com outros autores (Dunbar, 2013; Mundy, 2013; Trevarthen & Delafield-Butt, 2013), apresenta a hipótese do cérebro social, a qual afirma que os bebês possuem um domínio específico de habilidades que possibilitam a conexão com o mundo social desde o início. De acordo com essa perspectiva, os bebês humanos possuem determinados pré-requisitos que promovem o desenvolvimento cognitivo e os predis põem à interação com os coespecíficos.

Os comportamentos sociais podem ser verificados em bebês ainda muito novos, tais como a discriminação da face materna, a maior frequência de sorrisos e a preferência do bebê pela voz da mãe. Entre o segundo e o terceiro mês de vida, o bebê imita a abertura da boca e a protrusão da língua realizada por pessoas, mas não o faz quando essas ações são realizadas por objetos que simulam esses gestos (Legerstee, 2013). Esses dados confirmam que os bebês conseguem distinguir entre pessoas e objetos, e essa habilidade contribui para avanços nas diversas áreas do desenvolvimento.

De modo geral, entende-se que além das habilidades perceptuais e sensoriais, todos os outros domínios do desenvolvimento humano, que abrangem os aspectos motores, sociais, emocionais, cognitivos e comunicativos, estão interligados e devem ser compreendidos em conjunto. Além disso, no presente trabalho, compreende-se que as idades não são padrões rígidos, mas fornecem uma melhor compreensão da lógica que rege o desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos. Essa ideia foi defendida por Vygotsky (2010) ao falar da relação entre as fases do desenvolvimento e as idades. Conforme as palavras do autor, “devemos ver todas essas divisões como determinados sinais convencionais, que não tem

limites precisos e são acompanhados de toda uma série de peculiaridades psíquicas transitórias inerentes em grande medida a cada uma das idades.” (Vygotsky, 2010, p. 292).

Ao discutirem o desenvolvimento motor inicial, Bee e Boyd (2011) e Brazelton (1994) afirmam que, entre os 3 e 4 meses, os esforços do bebê se concentram na tentativa de aprender a sentar, virar-se e usar as mãos para pegar objetos. No que compete a essa última habilidade, a partir dos 3 meses, os bebês têm a competência de estender seus braços e corrigir a direção deles, melhorando, gradualmente, seus movimentos até que consigam agarrar os objetos. Aos três meses e meio, a maioria dos bebês já consegue pegar e agarrar objetos como um chocalho, porém, ainda apresenta dificuldades para segurar objetos pequenos. Depois, começam a segurar objetos com uma das mãos e passar para a outra. Entre 7 e 11 meses conseguem ter maior coordenação motora para apanhar objetos pequenos, já que a preensão de pinça está mais desenvolvida a partir dos 8 meses.

A respeito dos comportamentos de virar, sentar e se locomover, entre 3 e 5 meses os bebês começam a virar-se e a rolar. A partir do final do quinto mês, eles sentam sem apoio, sozinhos, entre 7 e 8 meses de idade, ficam em pé, geralmente utilizando objetos como auxiliares. Ao longo do tempo, são adquiridos comportamentos mais aprimorados, por meio dos quais a maioria dos bebês consegue se locomover por conta própria arrastando-se ou engatinhando, aproximadamente aos 9 meses. Em torno dos 11 meses e meio, uma parte dos bebês já consegue ficar em pé com firmeza e a maioria começa a caminhar sozinha até os 14 meses (Papalia & Feldman, 2013).

Esses avanços motores permitem maior locomoção e exploração do ambiente por parte do bebê, particularmente o ato de engatinhar auxilia a avaliação de distâncias e a percepção de profundidade (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014). Em decorrência dessas novas habilidades, os bebês aprendem a olhar para os cuidadores para saber se uma situação é segura ou não. Essa habilidade é conhecida como referência social e tem implicações

importantes para o desenvolvimento social infantil (Hertenstein & Campos, 2004). Tal conceito remete à habilidade de o bebê compreender uma situação ambígua baseado na percepção de outra pessoa.

Na transição entre o engatinhar e o andar, novas habilidades também são desenvolvidas, permitindo que os bebês interajam de modo mais ativo no ambiente no qual estão inseridos. Ao andarem, os bebês ficam com as mãos livres para explorarem mais os objetos e gesticularem (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014; Lopes et al., 2007; Thurman & Corbetta, 2017). Essa nova habilidade motora, permite, inclusive, que o bebê aponte com mais frequência para objetos e eventos, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento da comunicação intencional (He, Walle, & Campos, 2015). Diante disso, pesquisas (Berger, Cunsolo, Ali, & Iverson, 2017; Longobardi, Quaglia, & Sattanni, 2016; Willrich, Azevedo, & Fernandes, 2009) atestam que o aprendizado motor é inseparável do desenvolvimento cognitivo e tem repercussões diretas para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas infantis.

Sobre o desenvolvimento social e emocional infantil, pesquisas (Galvão, 2001; Leppänen et al., 2010; Lewis, 2014; Seidl-de-Moura et al., 2008; Striano & Reid, 2006) têm buscado compreender como as emoções se desenvolvem e quando os bebês são capazes de expressá-las. Além disso, têm sido estudadas as habilidades sociocognitivas de ler a emoção através da expressão facial do outro, que emergem muito cedo e permitem ao bebê reconhecer e discriminar o estado emocional dos outros sociais.

Nesse âmbito, Lewis (2014) apresenta contribuições sobre o estudo da origem da consciência e do desenvolvimento emocional, fundamentado na perspectiva de que a compreensão desses aspectos requer considerar os componentes biológicos, assim como a transmissão cultural de crenças, valores e ideias. Para esse autor, a vida emocional é definida como um conjunto de três fatores. O primeiro refere-se aos indutores emocionais, que podem

ser internos (pensamento ou ideias) ou externos (eventos no mundo). O segundo fator remete a ação-padrão, entendida como a expressão da emoção, um complexo formado pelos aspectos emocionais, sociais, cognitivos e pelo comportamento. O terceiro fator é a habilidade da criança de experienciar sua ação padrão, de pensar sobre si mesma. Assim, as emoções envolvem pensamento e expressão, como também temperamento e diferenças do meio.

O desenvolvimento emocional inicial é um conjunto de sensações e ações-padrões, as quais, através de processos adaptativos na história evolucionária, se conectam a contextos únicos, dando origem às emoções primárias. Caracterizam-se por emoções primárias a tristeza, o medo, o desgosto, a raiva, a felicidade e a alegria (Bee & Boyd, 2011; Lewis, 2014; Papalia & Feldman, 2013). Todavia, Lewis (2014) esclarece que as emoções podem ser definidas apenas a partir dos comportamentos infantis, que são cada vez mais específicos e necessários à sobrevivência, estando abertos às influências do meio sociocultural desde cedo.

De acordo com a abordagem defendida por Lewis (2014), o início do desenvolvimento emocional e a ação padrão inicial não são resultados de estados mentais. Posteriormente, ao longo do desenvolvimento infantil e da emergência de novas habilidades, a mesma ação padrão pode ser o resultado de diversos processos mentais. Um exemplo pode tornar mais claro essa diferença: a expressão de uma face de tristeza de um bebê, aos 4 meses de idade, pode ser devido a um indutor literal, como o rompimento inesperado de uma interação. Uma face triste aos 24 meses, por sua vez, pode ser causada por um pensamento sobre a interrupção de uma interação, mesmo que esta ainda não tenha ocorrido.

Especificamente sobre a expressão infantil de emoções, Izard, Huebner, Risser, McGinnes e Dougherty (1980), ao realizarem uma pesquisa com bebês entre 1 e 9 meses de idade, verificaram que eles produziram expressões de interesse, alegria, surpresa, tristeza, raiva, repulsa, desdém e medo. Os autores sugeriram que essas emoções são externalizadas, especialmente, pelas expressões faciais, que desempenham um papel essencial como

unidades comunicativas. Essas unidades são organizadas de modo flexível em configurações que transmitem mensagens sobre o estado interior e as intenções de bebês (Weinberg & Tronick, 1994). Lewis (2014) afirma que aos 2 meses, e ao longo do primeiro ano, os bebês expressam emoções que envolvem comportamentos complexos. Aos 3 meses, e em alguns casos antes disso, eles começam a sorrir e a demonstrar interesse e felicidade diante de eventos familiares.

Também aos 3 meses, emergem as expressões de tristeza, associada ao sinal de desconforto, e de desgosto. Sobre a raiva, apesar de alguns estudos afirmarem que ela é expressa por bebês pela primeira vez entre os 4 e 6 meses de idade, Lewis (2014) defende que ela aparece antes e que está associada ao desejo de superar um obstáculo. Para esse autor, a surpresa emerge aos 6 meses e é demonstrada quando há violação do evento esperado, como também pode ser uma resposta a uma descoberta. Por requerer maior desenvolvimento cognitivo, o medo aparece entre 7 e 8 meses. Autores (Brazelton, 1994; Legerstee, 2013) afirmam que para a criança demonstrar medo, ela precisa comparar o evento que causa medo com outro evento. Sobre o medo de estranhos, por exemplo, é necessário que ela compare a face de um estranho com as representações internas ou memórias de faces que tenha visto antes. Essa habilidade de mostrar medo não parece emergir antes da habilidade de comparação, e é considerada uma manifestação positiva da habilidade cognitiva infantil para comparar vários eventos no seu mundo, estando associada também ao desenvolvimento da memória. Assim, medo de estranhos é um marco no desenvolvimento emocional e cognitivo.

A diversidade de emoções que podem ser expressas pelos bebês, bem como os avanços que os permitem comunicá-las de modo mais claro, demonstram que no primeiro ano de vida o desenvolvimento ocorre rapidamente. Em consonância com essa ideia, Legerstee (2013) defende que no final do primeiro semestre de vida, os bebês apresentam a capacidade de sentir empatia, possibilitada por circuitos neurais e pelas experiências socioemocionais e

sensoriais. Markova e Legerstee (2006) e Knafo e Uzefovsky (2013) apresentam evidências da existência desse sentimento infantil e alegam que a empatia está diretamente relacionada ao engajamento socioemocional do bebê com os outros. Essas considerações também permitem identificar a estreita relação da empatia com a intersubjetividade nas relações dos bebês com seus pares, como indicada por Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) e Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2012).

Lewis (2014), por sua vez, apresenta argumentos distintos e afirma que emoções autoconscientes, como a empatia, o constrangimento e o ciúme, surgem na segunda metade do segundo ano de vida. Para esse autor, essas emoções requerem comportamentos de auto referência e o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Essa habilidade de fazer referência a si próprio é uma medida razoável de consciência, que pode ser mensurada pelo reconhecimento de si mesmo no espelho, assim como pelo uso de pronomes pessoais e jogos simbólicos. De acordo com esse autor, sentimentos de culpa, orgulho e vergonha compõem o grupo das emoções autoconscientes e avaliativas, que requerem que a representação de si mesmo seja comparada com as regras, normas e objetivos da cultura.

Outra habilidade relacionada ao domínio socioemocional diz respeito ao reconhecimento das emoções nos outros. Estudos (Bee & Boyd, 2011; Tomasello, 2007) sugerem que os bebês começam a prestar atenção aos sinais emocionais nos rostos das pessoas em torno dos 2 ou 3 meses. Nessa idade, eles estão começando a perceber e a responder diferentemente às variações nas expressões emocionais dos outros. Aos 4 meses, como defende Legerstee (2013), o bebê já significa algumas emoções tidas como sociais, dentro do contexto no qual está inserido, o que permite que ele tenha a sensação de estar com o outro. Em relação a isso, essa autora defende que, ao longo do desenvolvimento, o bebê percebe o outro como sendo semelhante a ele mesmo e, ainda mais importante, desenvolve a consciência de que o outro está emocionalmente envolvido com ele.

Leppänen et al. (2010) esclarecem que entre 5 e 7 meses, os bebês podem responder a expressão facial sozinha ou a expressão vocal sozinha, mesmo quando as emoções são exibidas por um estranho em vez de pelo pai ou pela mãe. De modo mais específico, Bee e Boyd (2011) sugerem que os bebês notam a diferença entre vozes felizes e tristes e entre rostos felizes, surpresos e com medo. Eles também parecem ter algum entendimento preliminar de que expressões emocionais vocais e faciais costumam ocorrer juntas. Em um estudo clássico, Haviland e Lelwica (1987) identificaram que quando as mães expressavam felicidade com o rosto e a voz, bebês de 10 meses pareciam felizes e interessados e olhavam fixo para a mãe. Quando as mães expressavam tristeza, os bebês apresentavam movimentos aumentados da boca ou olhavam para longe; quando as mães expressavam raiva, alguns bebês choravam vigorosamente, enquanto outros mostravam um olhar tipicamente parado.

Ao final do primeiro ano de vida, à medida que os bebês associam a informação sobre a expressão emocional de uma pessoa ao contexto ambiental, a habilidade de referência social também tem implicações no desenvolvimento socioemocional. Por exemplo, um bebê de 12 meses, ante algum evento inédito e potencialmente apavorante, como um brinquedo novo ou um adulto estranho, pode primeiro olhar para o rosto da mãe ou do pai para verificar a expressão emocional. Se o adulto parece satisfeito ou feliz, o bebê provavelmente explorará o novo brinquedo com mais facilidade ou aceitará o estranho com menos agitação. Se o adulto parece preocupado ou assustado, o bebê responde àqueles sinais e reage à situação nova com preocupação ou medo equivalente (Walker-Andrews, 1997). Nesse período, os bebês podem usar sinais não verbais para identificar a causa da resposta emocional da outra pessoa (Moses, Baldwin, Rosicky, & Tidball, 2001).

Diante do exposto, argumenta-se que os bebês são ativos e colaboram para a criação do seu próprio mundo. Convivência com a família e circunstâncias do meio, bem como temperamento e características de personalidade, ajudam a determinar os tipos de situações às

quais cada criança será exposta, e as formas, frequência e intensidade das expressões emocionais que ela irá produzir. O ambiente familiar, especialmente as interações iniciais pais-bebê, são o contexto privilegiado para a manifestação e o aprimoramento das habilidades no campo afetivo e interativo. Alguns fatores, tais como, o número de pessoas na família imediata, a presença ou não de crianças no convívio cotidiano e aspectos da socialização são importantes e podem influenciar esse desenvolvimento (Bee & Boyd, 2011; Bornstein, 2013; Vygotsky, 2007).

Cabe destacar que a emoção fundamenta e relaciona-se com outras funções psicológicas do desenvolvimento infantil. Desse modo, as expressões emocionais do bebê, assim como a capacidade de reconhecer emoções, proporcionam o desenvolvimento da consciência social infantil em relação às habilidades de atenção e intenção, afetando o desenvolvimento cognitivo (Legerstee, 2013; Mendes & Pessôa, 2013; Vygotsky, 2007). No que concerne a esse domínio, Brazelton (1994) afirma que aos 4 meses o desenvolvimento do bebê é marcado por um grande impulso cognitivo. Nesse período, o bebê se mostra mais interessado pelos acontecimentos à sua volta, torna-se mais atento a tudo que vê e ouve, e desenvolve importantes mecanismos de exploração do ambiente pelo uso das mãos. Essa fase é caracterizada por um maior número de atividades do bebê, pela excitação diante de novos objetos e pela aquisição de novas formas de compreensão do mundo.

Entre os 4 e 5 meses, os bebês adquirem uma noção mais aproximada de causalidade e começam a modificar seus comportamentos em função disso. Nesse período e nos meses seguintes, cabe aos pais direcionar as crianças para as características mais relevantes do ambiente, auxiliando-as a estar perto de lugares e objetos que colaborem à adaptação dela ao mundo. Essa atenção socialmente mediada é um passo inicial importante para o desenvolvimento da atenção concentrada posteriormente (Vygotsky, 2007).

Na interface entre o desenvolvimento perceptual e o cognitivo, por volta dos 5 meses tem início a compreensão da permanência do objeto. Aos 7 meses, por meio de brincadeira de esconde-esconde, o bebê é capaz de fazer a experiência com permanência de pessoas. Essas duas habilidades de compreensão da permanência de objetos e pessoas se estabelecem aproximadamente aos 8 meses, período no qual o bebê é capaz de coordenar ações para resolver problemas simples (Brazelton, 1994). Essas ações demonstram a sensibilidade infantil à estrutura de troca social com o adulto e contribuem para o desenvolvimento posterior da capacidade de entender que os outros possuem estados mentais (Rochat, Querido, & Striano, 1999).

A habilidade de perceber estados mentais dos outros está relacionada à cognição social, entendida como um tipo diferente de cognição, exclusivamente humana, que possibilita à criança, ainda muito nova, entender o outro como agente intencional, com estados mentais distintos (Carpenter, 2011; Tomasello, 2003, 2007; Tomasello & Carpenter, 2007). De acordo com Striano e Reid (2006), a cognição social infantil refere-se à

habilidade para compreender outras pessoas (...) e inclui todas as habilidades perceptivas básicas que nos habilitam a discriminar pessoas de objetos e o complexo interjogo de pistas sociais como o contato visual, movimentos do corpo, tom de voz e expressões faciais auxiliando na interpretação dos comportamentos dos outros e na capacidade e funcionamento da comunicação simbólica (Striano & Reid, 2006, p. 471).

Ao discutir sobre o que há de especial na cognição humana, Carpenter (2011) destaca a intencionalidade compartilhada e as motivações para compartilhar objetivos, intenções e estados psicológicos com outros. A intencionalidade compartilhada é o que possibilita aos seres humanos se engajarem em atividades colaborativas e compartilhar experiências com outros. A motivação de partilhar estados psicológicos como objetivos e atenção com outros,

por seu turno, remete também à motivação geral de se alinhar com os outros, fazer aquilo que os outros fazem.

Estudos nessa área (Legerstee, 2013; Mendes & Pessôa, 2013) destacam a relação entre a cognição social, a intencionalidade, os comportamentos sensório-motores e a afetividade. Segundo Legerstee (2013), para que o bebê compreenda o estado mental do outro, é necessário que ele seja capaz de sentir o que o outro sente e de representar o que o outro representa. Enquanto as contingências e imitações chamam a atenção do bebê para os outros sociais, a comunicação afetiva aparece para estabelecer as bases da consciência social infantil e subsequentes interações sociais. Essa compreensão do bebê sobre as emoções e os estados dos outros também está relacionada ao desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Especificamente sobre o desenvolvimento comunicativo, Tomasello (2005), a partir de uma perspectiva sociopragmática, apresenta elementos que contribuem para a compreensão da origem da linguagem, tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos. O autor apresenta estudos que auxiliam o entendimento da origem filogenética da linguagem ao compararem primatas humanos e não humanos, e destaca duas diferenças importantes entre a linguagem humana e a de outros animais. A primeira diferença refere-se ao aspecto simbólico e a segunda refere-se ao aspecto gramatical da comunicação humana.

Nesse sentido, os gestos dos primatas não humanos são usados nas interações diádicas, por motivos imperativos, que objetivam apenas mudar o comportamento dos outros, e não são aprendidos socialmente. Os gestos humanos, por sua vez, são utilizados, geralmente, em interações triádicas com o intuito de compartilhar atenção e afetar os estados emocionais dos outros. A comunicação humana é aprendida socialmente, por aprendizagem cultural e imitação, e é usada de modo convencional, ou seja, um parceiro sabe que o outro compartilha uma convenção (Liszkowski, Brown, Callaghan, Takada, & Vos, 2012). Em

termos filogenéticos, Tomasello (2005) menciona que as capacidades simbólicas humanas, em parte, são resultados de uma adaptação biológica que ocorreu cerca de 200.000 anos atrás.

No tocante à origem ontogenética, Tomasello (2005) reforçada a ideia da imbricação entre os diferentes planos do desenvolvimento na construção das habilidades sociocomunicativas. A adaptação humana à comunicação simbólica emerge por volta do primeiro ano de vida, inserida em um contexto de desenvolvimento de novas habilidades sociocognitivas. Entre as habilidades mais importantes desse período, salienta-se o estabelecimento de episódios de atenção conjunta, a capacidade de entender a intenção comunicativa dos outros e um tipo particular de aprendizagem cultural, conhecida como função reversa da imitação. A emergência dessas habilidades é um ponto elementar para o posterior desenvolvimento da linguagem oral, entendida como um tipo especial de capacidade de atenção compartilhada. Nessa linha, ganham destaque as interações da criança com seus coespecíficos, que proporcionam que ela aprenda, ao longo da ontogênese, as formas de comunicação e o conjunto de convenções linguísticas do seu meio, construídos historicamente (Tomasello, 1999, 2005; Tomasello & Carpenter, 2007).

Brazelton (1979, 1994), a partir de estudos clássicos sobre as interações entre pais e filhos, afirma que, desde cedo, o bebê tem capacidade de interagir com estímulos sociais e de se comunicar, nos contextos de interação. Para esse autor, com 3 semanas de vida, os bebês apresentam diferentes tipos de choro, que se tornam identificáveis pelos pais nas semanas seguintes. Entre 6 e 8 semanas, o sorriso representa a forma mais eficiente de o bebê se comunicar com os seus cuidadores, sendo o seu tempo de duração relacionado à retribuição feita pelo adulto (Mendes & Cavalcante, 2014; Messinger et al., 2002).

Papalia e Feldman (2013) afirmam que, antes do primeiro mês, o bebê já emite arrulhos ou gorjeios, que são emissões de gritos agudos, gorgolejando e pronunciando sons de vogal como “a” e incluem sons de natureza gutural. Com 6 semanas, os bebês usam

vocalizações e movimentos corporais para se comunicarem. No período compreendido entre o segundo e o terceiro mês, os movimentos dos lábios e da língua dos bebês são interpretados como sendo um tipo de linguagem, ainda que antes da fala. Por vezes, esses comportamentos são emitidos juntamente com expressões de felicidade, raiva ou surpresa (Gratier & Trevarthen, 2007; Trevarthen, 1979). Aos 3 meses, a criança brinca com sons da fala. Entre os 4 e 5 meses começam as produções de balbucios, que são repetições de sequências de consoante e vogais, por exemplo, “ba-ba-ba” (Papalia & Feldman, 2013; Oliva, 2004).

O choro, que nos primeiros meses expressava dor, fome, desconforto, cansaço e tédio, também em torno do quinto mês, torna-se mais deliberado. Nessa fase, a compreensão de causalidade está em formação e possibilita que o bebê entenda que ao chorar, alguém, provavelmente, irá se aproximar para atendê-lo. Esse é um importante comportamento comunicativo no primeiro ano de vida e, a partir de determinado período, ele começa a ser entendido pelo bebê como tendo uma função comunicativa (Brazelton, 1994; Goldstein, Schwade, & Bornstein, 2009).

Bruner (1999) esclarece que, a partir dos 5 meses de idade, os jogos vocais começam a ser utilizados de forma mais definida do que antes. Além disso, os bebês ouvem atentamente o seu próprio nome por mais tempo do que outro nome. Aos 6 meses, as crianças já parecem estar associando o som ao significado, pelo menos no que se refere a pessoas especiais e próximas, como mãe e pai. Entre os 6 e 7 meses, elas reconhecem todos os fonemas da língua nativa (Papalia & Feldman, 2013). Aos 7 meses, produzem tipos diferentes de sons, como uma tentativa de “fala”, habilidade linguística que será aprimorada ao longo dos meses (Brazelton, 1994). Por volta dos 8 meses, o balbucio torna-se intencional, o bebê já compreende algumas palavras e começa a usar gestos significativamente. Nesse período emerge o sorriso antecipatório, quando os bebês sorriem ao ver um objeto e depois olham para o adulto enquanto continuam sorrindo.

Em torno dos 9 meses, o bebê começa a apontar com o objetivo de direcionar a atenção dos outros para objetos ou eventos, o que evidencia a emergência da habilidade de comunicação intencional infantil. Utilizam gestos para se comunicar, brincam de gesticular, e imitam e criam sons intencionalmente (Murillo & Capilla, 2016). Entre 10 e 12 meses já podem ser constatadas emissões de palavras simples e com sílabas repetidas, como “mã-mã”. Aos 12 meses, o bebê emite gestos convencionais como dar tchau e balançar a cabeça para dizer “não” (Bruner, 1999; Carpenter, 2010; Papalia & Feldman, 2013; Tomasello, 2003, 2005).

Diante do exposto, depreende-se que os comportamentos comunicativos infantis são aprimorados ao longo do tempo e, gradativamente, vão apresentando indícios de intencionalidade. A literatura (Mumford & Kita, 2016; Vallotton, Decker, Wang, & Chang, 2017) indica que o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional permite que os bebês comuniquem de modo mais preciso suas necessidades e vontades, aumentando as possibilidades de que elas sejam compreendidas e atendidas pelos adultos.

3.1. Desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional infantil

O interesse pelo estudo da intencionalidade comunicativa infantil tornou-se evidente a partir da década de 1970, como parte importante de pesquisas sobre a ontogênese humana e a evolução da comunicação pré-linguística para a comunicação verbal (Braz-Aquino & Salomão, 2010). Ao realizar um levantamento sobre o tema, Sanchez (1991) cita como marco o trabalho realizado por Susan Sugarman, em 1973. Este representa o primeiro estudo empírico acerca da intenção comunicativa em bebês, no qual a comunicação intencional foi identificada como a coordenação ou combinação, por parte da criança, das ações direcionadas a um objeto e a uma pessoa.

A partir da retrospectiva feita nesse campo, Sanchez (1991) afirma que a psicologia evolutiva e o campo da psicolinguística, com o enfoque pragmático, foram as principais áreas que desenvolveram estudos sobre essa temática. Além dessas, atualmente, outras áreas de conhecimento buscam compreender o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Entre as principais, destacam-se as que estão fundamentadas em teorias que seguem pressupostos interacionistas (Rivero, 2003), sociopragmáticos (Carpenter, 2011, Tomasello, 2003), sociocognitivos (Rochat, 2015; Striano & Reid, 2006), neurocognitivos (Dunbar, 2013; Trevarthen & Delafield-Butt, 2013) e na teoria da mente (Frye, 2014).

Essas diferentes perspectivas teóricas discutem e buscam evidências sobre os fatores envolvidos no desenvolvimento da intencionalidade comunicativa e o período no qual essa habilidade emerge. Os avanços nesse campo permitiram compreender a habilidade de comunicação intencional como um marco no desenvolvimento da linguagem, que por sua vez está associada ao desenvolvimento da capacidade comunicativa mais geral. Especificamente sobre as discussões relativas à idade, Striano e Rochat (1999) afirmam que indícios de comportamentos comunicativos intencionais podem ser verificados em bebês nos meses iniciais após o nascimento. Tomasello (2003), por sua vez, apesar de considerar os avanços sociocomunicativos dos bebês desde o nascimento, defende que a emergência da habilidade de comunicação intencional ocorre no último trimestre do primeiro ano de vida do bebê.

Striano, Rochat e colaboradores (Rochat, 2009, 2015; Striano & Reid, 2006; Striano & Rochat, 1999; Striano & Stahl, 2005) afirmam que, aos dois meses, os bebês têm diversas habilidades comunicativas, sendo capazes, por exemplo, de usar movimentos para sinalizar um objeto desejado, tais como movimentar o corpo, levantar braços ou mãos. Esses autores fazem referência à *revolução dos dois meses*, na qual as habilidades sociocognitivas continuam a se desenvolver e aparecem os primeiros sinais de comportamentos intencionais.

Nessa fase, os bebês apresentam um foco visual melhorado e a mudança de sua atenção visual pode ser constatada pelo movimento dos olhos (Rochat, 2015). De acordo com a perspectiva apresentada por esses teóricos, o bebê pode demonstrar seu interesse olhando na direção do que chama sua atenção ou rejeitar algo olhando para outro lado. Esses movimentos oculares, quando sistemáticos em direção às mãos e, principalmente, aos olhos e à boca do parceiro social, são importantes sinais de interação diádica e indicam uma forma de compreensão mútua. Em outras palavras, aos 2 meses, os bebês começam a olhar fixamente para os olhos e a boca da outra pessoa e demonstram evidências de sensibilidade às contingências interpessoais (Rochat, 2007, 2015; Striano & Rochat, 1999).

Ainda no segundo mês, os bebês mostram sinais claros de diferenciação entre si e o mundo, e são capazes de explorar e contemplar as consequências de suas ações no meio. Nesse período, os bebês apresentam um senso de experiência compartilhada e, nas interações face a face, criam intercâmbio em sincronia e alternância, compartilhando emoções (Rochat, 2007, 2009). Em torno dos 3 meses de idade, os bebês são capazes de acompanhar e responder a diversas ações dos parceiros sociais. Ao longo do desenvolvimento, esses comportamentos infantis vão se aprimorando progressivamente e possibilitam novas formas de interação.

A partir dos 6 meses, os jogos sociais são evidenciados e permitem que os bebês sejam mais responsivos. Nesse período, eles desenvolvem um conjunto de capacidades para avaliar a direção do olhar de outra pessoa e acompanhá-lo. Esse desenvolvimento torna o bebê apto a acompanhar a linha do olhar do adulto além do contato olho a olho, o que acarreta contribuições significativas para a comunicação, aumentando a sintonia infantil com as ações dos seus cuidadores. Tais habilidades aumentam de forma constante nos meses seguintes e precedem o ato de apontar, além de serem necessárias para engajamentos de atenção conjunta posteriormente (Papalia & Feldman, 2013).

Em outra perspectiva, autores (Carpenter, 2011; Grosse, Behne, Carpenter, & Tomasello, 2010; Tomasello, 2003) afirmam que a habilidade de comunicação intencional emerge entre os 9 e 12 meses de idade e inclui: a habilidade de compartilhar atenção com outras pessoas para objetos e eventos de interesse mútuo; a habilidade de acompanhar a atenção e gestos dos outros para objetos que não estão na interação imediata; chamar a atenção dos outros para objetos por meio de comportamentos como mostrar, apontar e usar outros gestos não linguísticos; e a habilidade de aprender culturalmente as ações intencionais dos outros, incluindo seus atos comunicativos.

A partir do último trimestre do primeiro ano de vida, os bebês começam a usar os adultos como pontos de referência social e a agir com os objetos do mesmo modo que os adultos agem (Tomasello, 2003). As interações face a face entre as díades pais-bebê passam a ser triádicas, envolvendo o bebê, o adulto e um objeto ou evento externo. Nesse tipo de interação, o bebê é capaz de compartilhar a atenção com o parceiro e apresenta comportamentos intencionais que passam a integrar o repertório de ações infantis, tais como o apontar (Carpenter, 2011; Grosse et al., 2010). Essas capacidades evidenciam o caráter intencional adquirido a partir da chamada *revolução dos nove meses* (Tomasello, 2003).

Inserida no contexto de desenvolvimento dessas habilidades, a linguagem e, de modo especial, a aquisição dos primeiros símbolos linguísticos têm sido alvo de diversos estudos realizados com bebês (Carpenter, 2010; Colonnese, Stams, Koster, & Noom, 2010; Machado & Bello, 2015; Özçaliskan & Goldin-Meadow, 2010; Wu & Gros-Louis, 2014). Tais pesquisas indicam que no primeiro aniversário, as crianças já são capazes de interpretar o apontar dos outros e produzir símbolos linguísticos convencionais, mas, antes disso, já se comunicam por meio de gestos e vocalizações, o que evidencia a continuidade entre as capacidades pragmáticas iniciais e o desenvolvimento posterior da linguagem (Carpenter, 2010; Wu & Gros-Louis, 2014).

Especificamente sobre os gestos iniciais, Tomasello (2005) afirma que os bebês produzem três tipos principais de gestos. O primeiro é referente às ritualizações, que não são simbólicas; o segundo remete aos gestos dêiticos, que podem ser ou não simbólicos; e os gestos simbólicos ou representacionais. Esses gestos e as capacidades pragmáticas iniciais contribuem para o desenvolvimento posterior da linguagem, favorecendo a competência comunicativa infantil. A ausência ou a pouca produção gestual aos 2 anos de idade é um dos critérios fundamentais para o diagnóstico de crianças com o espectro autista (Carpenter, 2010, 2011).

De modo mais detalhado, entende-se que os bebês podem expressar os gestos iniciais tanto por motivos imperativos, a fim de levar o adulto a fazer algo com respeito a um objeto ou evento, como por motivos declarativos, para compartilhar com o adulto a atenção com algum evento ou entidade externa (Camaioni, Aureli, Bellagamba, & Fogel, 2003; Camargo, Salomão, Braz-Aquino, & Nunes, 2015; Volterra, Caselli, Capirci, & Pizzuto, 2005). Essas últimas razões, expressas de modo particular pelo apontar, são demonstrações da motivação unicamente humana para compartilhar atenção. Especificamente sobre o gesto de apontar, entende-se que ele é um importante gesto comunicativo, compreendido como uma das primeiras formas de comunicação intencional. Inicialmente ele é produzido como uma expressão egocêntrica de interesse e, apenas depois, serve como uma ferramenta sociocomunicativa. Enquanto comportamento comunicativo, o apontar é, geralmente, um gesto triádico, que emerge a partir da interação social e pode se tornar ritualizado a partir da resposta do adulto (Dimitrova, Özçaliskan, & Adamson, 2016; Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer, & Iverson, 2007; Liskowski & Tomasello, 2011; Slaughter, Peterson, & Carpenter, 2009).

Assim, tanto no desenvolvimento dos gestos quanto da linguagem verbal torna-se evidente o caráter social que marca o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas.

Referentes a esse tema, estudos (Carpenter, 2011; Liszkowski, Carpenter, & Tomasello, 2008) apresentam dados que indicam que se o adulto entende errado o referente para o qual o bebê está apontando e olha para um objeto diferente, o bebê repete o apontar para o objeto original. Se o adulto reage de modo desinteressado, os bebês tendem a parar de apontar completamente. Ou seja, além do gesto de apontar sofrer modificações ao longo do primeiro ano de vida da criança, no último trimestre, a partir da revolução dos 9 meses, ele adquire conotações cada vez mais intencionais e interativas. Essa e outras modificações no comportamento infantil durante essa etapa indicam um modo diferente de engajamento do bebê com o mundo, marcado por novos comportamentos que buscam entender o meio social.

Legerstee (2013) defende que essa habilidade de o bebê entender o mundo e os outros sociais de maneira diferenciada permite formas aprimoradas de relações diádicas e triádicas, que são fundamentais ao desenvolvimento da intencionalidade e às representações compartilhadas. De acordo com Gallese e Rochat (2013) e Legerstee (2013), tais representações são simultaneamente ativadas no cérebro de duas pessoas e possibilitam que os bebês entendam não apenas *o que* os outros fazem, mas *por que* o fazem. Essa habilidade sociocognitiva revela uma consciência do bebê sobre os estados intencionais dos outros.

Um estudo realizado por Nunes e Braz-Aquino (2014), a partir de um delineamento transversal, com 40 mães de bebês aos 4 e 9 meses mostrou que os relatos maternos sobre os bebês aos 9 meses, em consonância com os comportamentos dos mesmos, evidenciam o uso de recursos comunicativos intencionais expressos por vocalizações, alternância do olhar e gesto de apontar. Isso sugere que, para as mães participantes do referido estudo, o bebê entende a si mesmo e aos outros como agentes intencionais, e elas percebem o desenvolvimento da intencionalidade infantil como relacionado ao início das interações triádicas e aos episódios de atenção conjunta.

Episódios de atenção conjunta são caracterizados pelo compartilhamento de interesse entre o adulto e a criança, quando ambos têm um foco em comum. Contextos de atenção conjunta requerem que a criança leia a intenção do outro na situação e reconheça o evento simbolizado. Ao perceber os outros como intencionais, as crianças passam a ser mais atentas aos objetivos das ações dos adultos e a imitá-las, o que também aumenta a possibilidade do uso de ferramentas e do gesto de apontar (Wellman & Phillips, 2001; Woodward, 2009; Woodward, Sommerville, & Guajardo, 2001). O desenvolvimento da habilidade fundamental de ler a intenção do outro permite a emergência da linguagem, em outras palavras, quanto mais fácil for para a criança ler a intenção do outro, mais rapidamente ela aprende. Diante disso, destaca-se o papel da atenção conjunta enquanto promotora do desenvolvimento (Tomasello, 1999, 2003; Bruner, 1997)

Hamlin, Hallinan e Woodward (2008), ao realizarem pesquisas em laboratório com bebês aos 7 meses de vida, identificaram evidências de que, nessa idade, eles imitam seletivamente ações do adulto que foram direcionadas para um objetivo específico. Nos experimentos conduzidos pelas autoras, os bebês observavam o experimentador realizando uma ação com brinquedos pequenos. Os bebês viram tanto ações que eram direcionadas para um objetivo, quanto ações que apresentavam ambiguidade em relação ao objetivo. Posteriormente, os bebês tinham a oportunidade de agir com os brinquedos e reproduziram as ações do experimentador apenas quando eram dirigidas a um objetivo. De acordo com as autoras, os resultados indicam que a sensibilidade dos bebês às ações intencionais dos outros pode ser expressa também pelas suas próprias ações, durante o primeiro ano de vida.

Ainda sobre às habilidades infantis de entender as intenções dos outros, Carpenter (2011) apresenta alguns exemplos de comportamentos de bebês em torno dos 12 meses que ilustram as novas habilidades infantis. Segundo essa autora, a partir de estudos em contexto de laboratório, os bebês acompanham o olhar porque sabem que o adulto vai olhar para

alguma coisa, por exemplo, se um adulto olha para algo que o bebê não pode ver, porque na sua perspectiva existe alguma barreira que o impede, aos 12 meses, ele se locomove, muda de posição para poder ver o que o adulto está vendo. Em torno desse período, os bebês, aparentemente, têm alguma compreensão sobre a atenção dos outros, a habilidade de focar em apenas uma parte do todo que está no seu campo visual, como descrito no seguinte exemplo: se o adulto, em um gesto ambíguo, olha ou aponta em direção a um dentre três objetos que estão juntos em uma bandeja, bebês de 12 meses conseguem perceber para qual objeto o adulto olhou ou se referiu. Ainda nessa idade, os bebês também entendem algo sobre o conhecimento dos outros.

Além disso, Carpenter (2010, 2011) esclarece que no último trimestre do primeiro ano, os bebês alinham sua atenção e suas atitudes de três modos, quais sejam: olham para a face do outro para comunicar que estão compartilhando atenção (engajamento em atenção conjunta); acompanham o foco de atenção dos outros (seguir o olhar e o apontar); e, ativamente, dirigem os outros para acompanhar seu próprio foco de atenção (mostrar e apontar declarativamente). Desse modo, os episódios de atenção conjunta servem como base ou suporte para o desenvolvimento da atenção e aprendizagem infantis, sendo crucial também para a aprendizagem simbólica e da linguagem e para as capacidades infantis de usar a linguagem apropriadamente em diferentes contextos comunicativos.

Sobre o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional interligada a linguagem, diversos fatores estão relacionados. Bruner (1983) argumenta e provê evidências que o estabelecimento de uma comunicação comum entre adulto e criança é uma condição necessária para que o bebê entre no mundo da comunicação. A frequência e a desenvoltura do uso de palavras pelos adultos parece ser um dos fatores mais importantes para a aquisição da linguagem infantil (Colonnesi et al., 2010). Estudos citados por Tomasello (2005) mostram

que bebês que passam mais tempo em episódios de atenção conjunta com suas mães, aos 12 meses, compreendem e produzem mais linguagem nessa idade e nos meses seguintes.

Assim, diferenças individuais no modo como as díades pais-bebê estabelecem e mantêm interações de atenção conjunta e jogos de apontar e nomear também podem se relacionar com diferenças no desenvolvimento da linguagem inicial infantil. A aprendizagem de palavras é mais fácil quando adultos nomeiam novos objetos para as crianças e quando elas estão seguindo o foco de atenção estabelecido, mas cabe salientar que isso não significa que a criança é um ser passivo nesse processo. Essas evidências apontam para o papel da família e dos primeiros cuidadores para o desenvolvimento comunicativo e, de modo geral, para a socialização infantil.

Conforme indicado por Alvarenga, Malhado e Lins (2014) e Mendes e Seidl-de-Moura (2013), as primeiras interações sociais possibilitam que o bebê construa sua forma de conhecer e de se relacionar com o mundo. A partir da colaboração dos outros sociais e da interação no meio cultural, os bebês desenvolvem novas formas de compreensão e ação, tornam-se mais habilidosos e capazes de participar de modo mais ativo no contexto cultural (Seabra & Seidl-de-Moura, 2011). No que se refere aos pais, as primeiras interações são cruciais para a formação de vínculos com o bebê e ajudam a organizar o mundo representacional formado anteriormente a respeito do filho. Nesse sentido, destaca-se a importância das primeiras interações sociais e pontua-se que as concepções que os adultos têm sobre o bebê e sobre o desenvolvimento infantil são fatores que podem contribuir para as interações que serão estabelecidas.

Considerando a relevância da comunicação intencional e o papel que as concepções parentais acerca dessa habilidade podem desempenhar no desenvolvimento infantil, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de identificar artigos que discutam essa temática. As buscas foram direcionadas para produções nacionais sobre o tema, em três importantes bases

de dados: Indexpsi, Pepsic e Scielo. Utilizou-se como descritores os termos: *intencionalidade comunicativa de bebês/infantil*; *intenção comunicativa de bebês/infantil*; *habilidade de comunicação intencional*; *concepção parental de intencionalidade de bebês/infantil*; *concepção parental de comunicação de bebês*.

Após a exclusão dos títulos repetidos, foram identificados oito artigos. Todavia, apenas seis destes apresentavam conteúdo relacionado ao desenvolvimento da intencionalidade comunicativa infantil (Braz-Aquino & Salomão, 2010, 2009) ou às concepções parentais sobre essa habilidade (Braz-Aquino & Salomão, 2011a, 2011b; Machado & Bello, 2015; Nunes & Braz-Aquino, 2014). A maioria dos artigos encontrados são derivados de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI - UFPB) e apresentam dados teóricos e empíricos, coletados a partir da análise de interações mãe-bebê e/ou de entrevistas com as mães.

O objetivo do levantamento foi fornecer um panorama atual das produções científicas sobre as concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional de bebês. Apesar da abrangência das bases de dados pesquisadas, foram encontradas poucas publicações sobre o tema. Tendo em vista as delimitações estabelecidas pela escolha dos descritores e a possibilidade de outras formas de produção, como livros e periódicos em diferentes áreas, esse dado não representa a produção absoluta sobre o tema. Mas, pontua-se que esses resultados indicam lacunas na literatura nacional sobre estudos nessa área e apontam a necessidade de futuras pesquisas.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Para tanto foi realizado um estudo longitudinal com pais e mães de bebês em quatro períodos distintos, aos 3, 6, 9 e 12 meses.

OBJETIVOS

Geral: Analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional.

Específicos

- Conhecer e discutir as informações apresentadas pelos pais sobre o desenvolvimento global dos seus filhos aos 3, 6, 9 e 12 meses;
- Verificar quais os aspectos que os pais consideram importantes para promover o desenvolvimento ao longo do primeiro ano de vida;
- Verificar, por meio dos relatos parentais, os indicadores da habilidade de comunicação intencional infantil, ao longo do primeiro ano de vida dos bebês;
- Identificar as possíveis variações das concepções parentais, considerando o sexo dos pais.

CAPÍTULO 4

Método

4.1. Delineamento do estudo

A presente pesquisa teve um delineamento longitudinal, no qual os participantes foram entrevistados em quatro períodos distintos ao longo do primeiro ano de vida do bebê, quais sejam, 3, 6, 9 e 12 meses. Esses períodos foram denominados de acordo com a idade dos bebês de 1ª etapa, 2ª etapa, 3ª etapa e 4ª etapa, respectivamente. O desenho metodológico escolhido permitiu conhecer como se configuram as concepções parentais acerca do desenvolvimento ao longo do primeiro ano de vida dos seus filhos.

Conforme afirma Vygotsky (2007), o modelo histórico-cultural indica como requisito básico o estudo do processo de mudança do objeto escolhido. Desse modo, foi possível uma análise mais detalhada das variações intra e interpessoais que, de acordo com os relatos parentais, marcam o desenvolvimento dos bebês. Góes (2000) defende que pesquisas dessa natureza contribuem para a construção de conhecimentos que auxiliem a compreensão microgenética do desenvolvimento.

4.2. Participantes

Participaram do estudo 20 mães e 20 pais de bebês, inicialmente aos 3 meses de idade. No início da pesquisa, a idade das mães variou entre 20 e 36 anos, com média de 28,9 (DP=4,91). A idade dos pais variou entre 23 e 35 anos, com média de 30,25 (DP=4,12). Todos os participantes atenderam aos critérios de inclusão que remetiam a: ter idade acima de 18 anos, nível instrucional a partir do ensino médio completo, ser casado ou em uma relação estável com o pai ou a mãe do bebê, morar em domicílio próprio no município de João Pessoa - Paraíba, ter um ou dois filhos. Dez casais participantes eram pais de meninos e 10

casais pais de meninas. Os bebês nasceram a termo e, segundo referido pelos pais, apresentavam desenvolvimento típico.

Outros dados sociodemográficos serão apresentados na sequência. Na Tabela 1 são apresentados os níveis instrucionais dos participantes.

TABELA 1

Dados sobre o nível instrucional dos participantes

Nível educacional	Mãe	Pai	Total
Pós-graduação	2	0	2
Superior completo	11	12	23
Superior incompleto	5	6	11
Médio completo	2	2	4

Conforme ilustrado na tabela acima, entre as mães, duas tinham cursado pós-graduação (especialização); 11 tinham o ensino superior completo; cinco tinham o ensino superior incompleto e duas tinham o ensino médio completo. Entre os pais, 12 tinham o ensino superior completo; seis tinham o ensino superior incompleto; e dois tinham o ensino médio completo.

Sobre as atividades laborais, de acordo com os relatos, todos os participantes estudavam ou trabalhavam em ambiente não domiciliar antes da gestação. Após o nascimento do bebê houveram mudanças nos horários de trabalho, particularmente entre as mães, conforme detalhado na Tabela 2.

TABELA 2

Dados sobre atividade laboral dos participantes nas quatro etapas da coleta de dados.

Atividade	Mães				Pais			
	3 m	6 m	9 m	12 m	3 m	6 m	9 m	12 m
Licença/ Férias/ Greve	13	4	3	3	2	0	0	2
Não trabalha fora	3	6	6	4	0	0	0	0
Trabalha fora até 6 horas por dia	4	6	7	10	6	6	6	6
Trabalha fora 8 ou mais horas por dia	0	4	4	3	12	14	14	12

Aos 3 meses de vida dos bebês, 13 mães estavam de licença maternidade, quatro mães estudavam/trabalhavam fora do ambiente domiciliar entre quatro e seis horas por dia, e três mães haviam parado de trabalhar para se dedicarem aos cuidados dos bebês. Nessa etapa, 18 pais trabalhavam fora do ambiente doméstico, a maioria por oito horas diárias e dois estavam de férias. Aos 6 meses, 10 mães trabalhavam/estudavam fora, a maioria por menos de seis horas diárias, quatro mães continuavam de licença maternidade (por terem tirado a licença e as férias); e seis mães não estavam trabalhando fora de casa.

Destaca-se que na visita realizada aos 6 meses dos bebês, duas mães que na visita anterior estavam de licença maternidade e uma que estava trabalhando, haviam decidido parar de trabalhar. O mesmo aconteceu com outra mãe aos 9 meses do bebê; sendo que nessa etapa uma das mães que estava sem trabalhar na etapa anterior começou a estudar. Todos os pais, tanto na 2ª como na 3ª etapa, trabalhavam fora, a maioria oito horas por dia, em média. Aos 12 meses dos bebês, metade (10) das mães trabalhava fora até seis horas por dia e dois pais estavam de férias.

Quanto ao número de filhos, 14 casais tinham apenas um filho e seis casais tinham dois filhos. No período de realização da primeira entrevista nenhum bebê frequentava berçário, sete casais recebiam ajuda frequente das avós dos bebês, um tinha a bisavó do bebê como cuidadora eventual, quatro casais tinham babás como cuidadoras secundárias dos seus bebês, e sete afirmaram não ter cuidador secundário. Esse padrão se manteve ao longo das etapas seguintes, como demonstrado na Tabela 3.

TABELA 3

Dados sobre os cuidadores secundários dos bebês nas quatro etapas da coleta de dados.

Cuidador secundário	3 meses	6 meses	9 meses	12 meses
Nenhum	8	8	6	5
Avós	7	6	6	6
Babá	4	4	5	7
Berçário	0	3	3	2
Outros	1	0	0	1

Verificou-se que o principal cuidador secundário indicado pelos participantes foram as avós dos bebês, especialmente as maternas, sendo que aos 3 meses, a avó materna foi indicada principalmente como auxiliar da mãe de modo geral, apenas em dois casos as avós cuidavam da criança regularmente, sem a presença dos pais. Já nas etapas seguintes, as avós costumavam ficar com os bebês enquanto os pais trabalhavam ou precisavam sair. Os bebês que ingressaram em berçários foram matriculados apenas após os 4 meses de vida e o número de babás foi maior aos 12 meses. Na 2ª etapa, um casal alternava os cuidados do filho com a avó e a babá, e na 4ª etapa outro casal deixava o filho com a babá pela manhã e no berçário à tarde.

4.3. Instrumento

Foi utilizado um questionário sociodemográfico (ver Apêndice A), a fim de conhecer as características dos participantes e dos bebês; uma entrevista semiestruturada, composta por oito questões sobre a concepção parental acerca do desenvolvimento global infantil e das interações estabelecidas (ver Apêndice B). Para conhecer as concepções dos pais sobre a habilidade de comunicação intencional, também foi usada uma entrevista semiestruturada, composta por 10 questões (ver Apêndice C). Para a formulação dessa entrevista foi utilizada parte do roteiro adaptado por Nunes (2014) a partir do Infant Intentionality Questionnaire (IIQ) (Feldman & Reznick, 1996). No processo inicial de adaptação desse instrumento, ele teve sua forma original, uma escala de cinco pontos, modificada para o formato de entrevista semiestruturada, considerando-se que o tipo de estrutura inicial reduzia as possibilidades de resposta dos participantes e limitava uma compreensão mais aprofundada sobre suas concepções acerca da comunicação intencional infantil.

Conforme reportado por Nunes (2014), entre as etapas de adaptação, o IIQ passou também por um processo de tradução e pela análise de juízes peritos na área do

desenvolvimento infantil, que avaliaram a adequabilidade das questões, alterando o uso de alguns termos e a formulação dos itens. Originalmente o IIQ tem 41 questões, dispostas em quatro seções. Para o presente estudo as questões foram extraídas da versão adaptada por Nunes (2014), que tem 38 questões. Para o roteiro final foi dado prioridade às perguntas mais abrangentes e algumas questões foram reformuladas para condensarem aspectos comuns, na tentativa de diminuir o número de questões apresentadas sem perder o conteúdo.

Na presente pesquisa foi realizado um estudo piloto, com o intuito de verificar a compreensão dos participantes sobre o conteúdo e a adequabilidade dos três instrumentos aos objetivos estabelecidos. Participaram do estudo piloto seis mães e seis pais, sendo dois casais pais de bebês aos 3 meses, dois casais pais de bebês aos 9 meses e dois casais pais de bebês aos 12 meses. Todos os participantes desse estudo inicial foram selecionados com base nos critérios de inclusão delimitados, exceto em relação à cidade de domicílio. A idade média das mães foi 27,17 anos e a dos pais foi 28,50 anos. Onze participantes tinham ensino médio completo e uma mãe tinha o ensino superior completo.

Em linhas gerais não houve dificuldades dos pais para responderem às perguntas propostas. Todavia, duas questões, sendo uma em cada entrevista, pareceram não estar adequadas aos objetivos que se pretendia que elas atendessem. A primeira delas foi: “Descreva como costuma ser o tempo que você passa com _____ (nome da criança).” Ao ser elaborada essa questão pretendia-se que os pais descrevessem quais as atividades que costumam realizar com seus filhos, possibilitando verificar se existiam diferenças entre as atividades desenvolvidas entre a mãe ou o pai e a criança. Porém, a maioria dos entrevistados no estudo piloto relatou elementos sobre o sentido que a maternidade/paternidade tinha para cada um deles, descrevendo como sendo “um tempo bom, principalmente pra mim” (Pai de bebê de 9 meses). Diante disso, optou-se por, mantendo o seu objetivo inicial, reformular a

questão para “Descreva quais as principais atividades realizadas durante o tempo que você costuma passar com _____ (nome da criança).”

A segunda pergunta, parte da entrevista sobre as concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional, que não teve seu sentido inicial apreendido pela maioria dos participantes foi: “Quais sentimentos e/ou emoções você acha que seu bebê é capaz de sentir? (Ex.: felicidade, alegria, surpresa, medo, amor, tristeza e culpa).” Com essa questão era pretendido que os pais respondessem se seus filhos poderiam sentir as emoções exemplificadas. Mas, a maioria dos participantes mencionou que seus filhos eram capazes de perceber tais sentimentos nos outros, ou seja, os participantes remeteram à percepção que os bebês têm das emoções (que já era abordada em outra pergunta) e não à produção de emoção por parte dos próprios bebês.

Assim, buscando tornar essa questão mais clara e objetiva optou-se por modificar sua estrutura, resultando em: “Você acha que seu bebê pode sentir: Felicidade? Surpresa? Medo? Amor? Tristeza? Culpa? Raiva?” e foi acrescentada a questão: “Quais as formas mais comuns usadas pelo seu bebê para expressar esses sentimentos e/ou emoções?”. Além das mudanças na forma de apresentação da questão, foi excluído o termo *alegria*, por ser entendido pelos participantes como sinônimo de *felicidade*, e foi acrescentado o termo *raiva*. Essa emoção esteve presente nos relatos de alguns dos participantes do estudo piloto e está em consonância com dados de estudos na área que afirmam ser uma emoção primária (Lewis, 2014; Papalia & Feldman, 2013). Diante de tais modificações, destaca-se a importância do estudo piloto, tendo em vista que, a partir da sua realização, foi possível tornar os instrumentos utilizados na pesquisa mais aprimorados e adequados aos objetivos propostos e à compreensão dos participantes.

Sobre os instrumentos, cabe ainda pontuar que apesar do uso repetido, já que os dois roteiros de entrevista foram utilizados nas quatro etapas do estudo, em cada período do

desenvolvimento do bebê nos quais os pais foram entrevistados, a ordem das questões foi modificada. Para registrar os relatos parentais foi utilizado um gravador de áudio.

4.4. Procedimento de coleta de dados

Inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e foi aprovado (Protocolo 0465/14. CAAE: 34629814.8.0000.5188). Após a aprovação pelo Comitê, teve início a coleta de dados.

A amostra foi definida aleatoriamente, por conveniência, sendo que os participantes foram indicados, inicialmente, por pessoas conhecidas da pesquisadora. A razão da escolha desse tipo de amostra remete aos critérios de inclusão dos participantes. Tendo em vista que participaram da pesquisa pais e mães de bebês a partir de 3 meses e de níveis instrucionais diversos, considerou-se viável a amostra aleatória em detrimento da escolha de alguma instituição específica para realização da coleta.

Por meio de indicações, a pesquisadora entrou em contato na maioria das vezes com as mães, por telefone ou mensagens em redes sociais, explicitou os objetivos do trabalho e, quando aceito, agendou o primeiro encontro. Nessa primeira visita, que na maioria das vezes foi na casa dos participantes, a pesquisadora reforçou as informações sobre a pesquisa, esclareceu as dúvidas que foram apresentadas e solicitou aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice D). A participação de cada um no estudo esteve condicionada à assinatura do referido termo. Foram respeitados todos os princípios éticos estabelecidos pela Resolução 510/16 do CONEP/MS.

Cada participante foi entrevistado separadamente, de modo individual, para evitar interferências. As entrevistas tiveram duração média de 12 minutos, aumentando um pouco a cada etapa. Não houve diferenças entre mães e pais com relação ao tempo médio das

entrevistas, todavia houve variações expressivas entre os pais, como em dois exemplos nos quais a entrevista de um pai durou 27 minutos e a de outro pai durou apenas 6 minutos. A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2014 e novembro de 2015.

4.5. Procedimento de análise dos dados

Primeiramente, foi realizado o levantamento dos dados sociodemográficos dos participantes. Em seguida, as entrevistas foram transcritas na íntegra de forma literal e analisadas de acordo com a análise de conteúdo, que seguiu as diretrizes gerais de categorização propostas por Bardin (1977/2002) e Franco (2008). Após as transcrições, foi realizada a leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato com os dados, conhecer o texto e apreender as impressões iniciais. Foram identificados os temas relatados pelos participantes, desmembrando o texto em unidades, conforme prescrito pela técnica de análise categorial temática (Bardin, 2002). As unidades de texto foram agrupadas pela autora em categorias de acordo com os temas, todas as categorias foram discutidas e revistas pelo grupo de pesquisa (NEISDI). Em seguida, foi realizado o levantamento das frequências das respostas obtidas sobre cada tema.

A partir da análise dos dados, considerando também as especificidades de cada instrumento utilizado, foram criados dois grandes eixos temáticos definidos como: **Concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil e Concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional infantil**. Cada eixo temático foi dividido em classes temáticas, que refletem os principais conteúdos das falas dos participantes.

No primeiro eixo temático, concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil, foram elencadas sete classes temáticas: 1) Descrição do desenvolvimento bebê; 2) Características infantis que mais chamam atenção dos pais; 3) Características e atividades infantis com as quais os pais têm mais dificuldade de lidar; 4) Fatores que explicam as

características infantis; 5) Aspectos promotores do desenvolvimento infantil; 6) Principais atividades realizadas pelos pais com os bebês; e 7) Fontes de informação/ajuda buscadas pelos pais.

O segundo eixo temático, concepções parentais sobre a intencionalidade comunicativa infantil, foi dividido em quatro classes temáticas, de acordo com os objetivos das questões e a estrutura do instrumento utilizado. São elas: 1) Concepções parentais acerca da percepção do bebê sobre seus próprios estados; 2) Concepções parentais acerca da percepção do bebê de comunicar e satisfazer suas próprias necessidades; 3) Concepções parentais acerca da percepção do bebê sobre os estados dos outros; e 4) Concepções parentais acerca da percepção dos bebês sobre a eficácia dos seus próprios comportamentos nas interações com outros.

Na maior parte dos resultados, as classes temáticas foram divididas em categorias e, posteriormente, em subcategorias. Importante pontuar que as categorias, bem como as subcategorias são não-excludentes, ou seja, um mesmo participante pode ter apresentado elementos referentes a mais de uma categoria ou subcategoria em sua fala. Desse modo, a soma das frequências referentes aos recortes de fala em cada classe temática ou categoria poderão ser maiores do que o número de participantes. Os resultados serão apresentados na sequência tanto em função de cada período do desenvolvimento, quanto separados em grupo de mães e grupo de pais.

CAPÍTULO 5

Resultados e Discussão

Neste capítulo serão descritos os resultados das análises dos relatos parentais apresentados nas quatro etapas da pesquisa, referentes aos 3, 6, 9 e 12 meses dos bebês. Os resultados serão apresentados de acordo com os eixos temáticos e, ao longo da descrição, será realizada uma discussão sobre os principais resultados encontrados, destacando aspectos específicos de cada classe temática. Após essa seção, no capítulo seguinte, será realizada uma discussão geral, considerando a articulação entre os eixos temáticos e os conceitos histórico-culturais apresentados na parte teórica deste estudo.

5.1. Resultados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil

Neste tópico são apresentados os resultados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento ao longo do primeiro ano de vida do bebê.

5.1.1. Descrição do desenvolvimento do bebê

O primeiro tema sobre o qual os pais foram questionados foi a *descrição do desenvolvimento do bebê*. Foi solicitado aos participantes do estudo que descrevessem o desenvolvimento dos seus filhos em cada etapa da pesquisa. As respostas foram organizadas de acordo com os domínios específicos do desenvolvimento que foram mais mencionados: **domínio motor; domínio comunicativo; domínio cognitivo; domínio socioemocional; e avaliação do desenvolvimento infantil.**

Sobre o **domínio motor**, aos 3 meses, 13 mães e oito pais mencionaram *avanços motores gerais*, como no exemplo:

Em relação a motricidade ele tá evoluindo, que eu tô colocando ele de barriginha pra baixo, aí já tá ficando com a coluninha mais dura, já tá começando a empurrar o corpo pra frente, a cabecinha também já tá deixando ficar assim [erguida]. (M17, 3 meses).

Aspectos gerais do desenvolvimento motor também foram relatados por 12 mães e 13 pais, aos 6 meses; nove mães e 18 pais, aos 9 meses; e 12 mães e 16 pais, aos 12 meses.

Os participantes mencionaram aspectos específicos desse domínio em cada período. Entre eles, os principais foram: *tentar pegar ou pegar objetos, tentar sentar ou sentar, engatinhar, ficar de pé e andar*, conforme detalhado na figura abaixo.

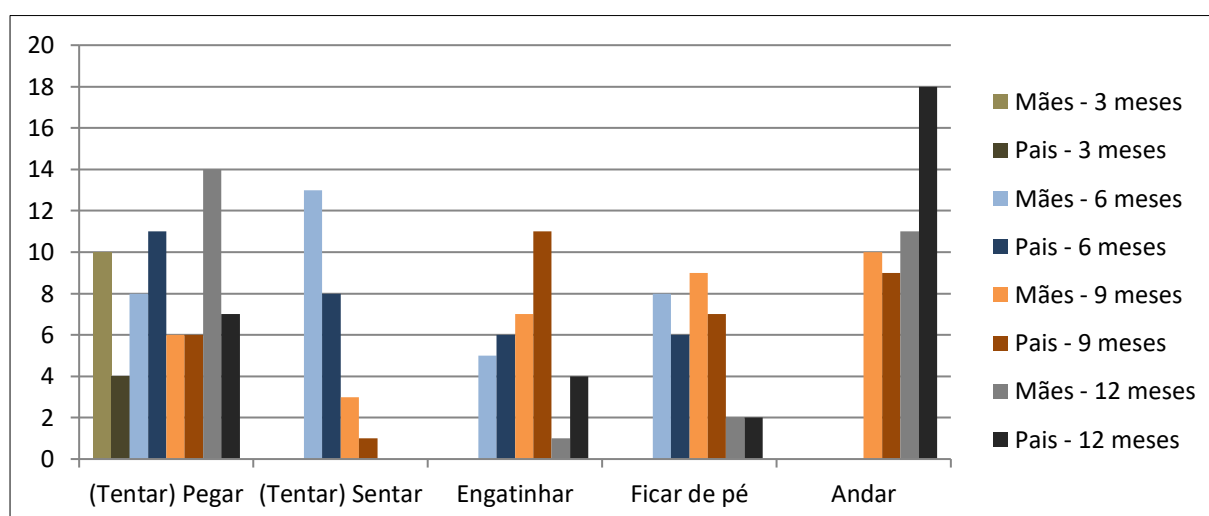


FIGURA 1

Gráfico referente à frequência de comportamentos motores relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Como apresentado na Figura 1, aos 3 meses, as falas parentais foram referentes à tentativa do bebê de pegar objetos ainda sem sucesso (quatro mães e dois pais) e aos bebês que já conseguiam pegar os objetos (seis mães e dois pais). A tentativa do bebê de pegar objetos pode ser exemplificada: “(...) não é uma coisa que ele vai e pega alguma coisa, mas eu vejo que ele fica tentando pegar, fica se mexendo tentando pegar as coisas, coisa que ele não fazia antes.” (P5, 3 meses).

Nas etapas seguintes os relatos sobre esse comportamento variaram em frequência e em termos de precisão da própria ação, mencionada por oito mães e 11 pais, aos 6 meses, que destacaram a firmeza dos bebês em pegar os objetos e a habilidade de passar de uma mão para a outra, como no exemplo: *“Ela agora tá pegando com mais firmeza, eu noto que ela pega com mais firmeza as coisas, porque antes a gente entregava os brinquedinhos para ela, ela deixava cair, agora ela segura com mais firmeza, ela até nos surpreende.”* (M14, 6 meses).

Aos 9 meses, o comportamento de pegar objetos foi relatado por seis mães e seis pais; e, aos 12 meses, 14 mães e sete pais evidenciaram os avanços da motricidade fina, com destaque para o movimento de pinça, exclusivamente humano (Tomasello, 2003). O exemplo seguinte ilustra esse tipo de relato: *“Eu acho impressionante, assim, porque uma coisa que eu acho impressionante nela é que ela tem... ela pega as coisas, ela pega de pinça.”* (M15, 12 meses).

A habilidade de sentar foi mencionada quando os bebês tinham 6 meses (14 mães e oito pais) e 9 meses (três mães e um pai), sendo destacada, especialmente aos 6 meses do bebê, como um importante marco do desenvolvimento motor nesse período, conforme ilustrado: *“Ela já tá sentando sozinha, perfeito já. Já tá sentando. (...) O maior marco do motor foi o sentar, que ela já tá bem direitinho.”* (M1, 6 meses).

O comportamento de engatinhar foi referido por cinco mães e seis pais aos 6 meses, que destacaram o fato de o bebê começar a engatinhar, como no exemplo: *“Ela tá engatinhando, porque começa a engatinhar pra trás, ela já tá engatinhando para trás já.”* (M19, 6 meses). Aos 9 meses, sete mães e 11 pais também falaram sobre o engatinhar, destacando a evolução desse comportamento, como o aumento da velocidade: *“Engatinhar, a velocidade que ela... já aumenta muito, ela já tá bem, bem avançada mesmo.”* (P1, 9 meses). Aos 12 meses, uma mãe e quatro pais mencionaram esse comportamento.

A habilidade de ficar de pé, mesmo com o auxílio dos pais segurando, foi referida, principalmente, pelos participantes aos 6 meses (oito mães e seis pais) e aos 9 meses do bebê (nove mães e sete pais); e em menor número quando os bebês tinham 12 meses (duas mães e dois pais). Esse dado pode ser atribuído ao fato de que, na última etapa, os bebês já haviam aprimorado essa habilidade, sendo, na maioria dos casos, capazes de andar.

O andar foi elencado por quase metade dos participantes aos 9 meses (10 mães e nove pais) e pela maioria deles aos 12 meses (11 mães e 18 pais). Na 3ª etapa, os discursos remeteram à capacidade infantil de andar com alguém auxiliando, segurando a mão, como no exemplo: *“A gente já segura também na mãozinha dele e ele anda, a gente segura na mãozinha dele ele sai andando, assim, meio tonto ainda, mas, ele já tá fazendo esses movimentos agora, querendo andar, né?”* (M11, 9 meses). Na 4ª etapa, marcadamente, os pais citaram o andar como um dos principais comportamentos característicos desse período, estando também relacionado à autonomia e à independência conquistadas pelo bebê no final do primeiro ano de vida:

Bom, o menino tá andando, né, não quer mais o braço de ninguém (...) E ele mesmo não pode ver a porta se abrindo, que ele mesmo tem essa iniciativa de querer sair, tal. E assim, muito livre, embora, a gente tem que balizar um pouquinho, mas ele sempre foi muito livre, assim. Acho que ele anda há um pouquinho mais de dois meses e de lá pra cá é só independência. Eu vejo ele bem independente. (P8, 12 meses).

Outros comportamentos motores mencionados em menor frequência foram: bater palmas, virar-se, arrastar-se, subir, dançar e correr.

Ao considerar as falas parentais que apresentaram o domínio motor, tanto as que mencionaram aspectos gerais quanto as que especificaram os comportamentos, constatou-se que esse domínio foi mencionado com frequência expressivamente inferior pelos pais, quando os bebês estavam com 3 meses. O fato de maior número de mães ter mencionado essa

temática, na 1ª etapa, pode estar relacionado às observações feitas por elas durante o tempo que passam com os bebês, que, entre todos os casais participantes, é maior do que o tempo que os pais passam com seus filhos, como costuma ser na maioria dos estudos que envolvem mães e pais (Prado et al., 2007; Seabra & Seidl-de-Moura, 2011).

Em termos gerais, verificou-se que os relatos sobre as novas aquisições motoras destacaram a relação do bebê com o meio, marcada por comportamentos de observação, manipulação e exploração dos objetos e do próprio ambiente. Os pais evidenciaram o aspecto qualitativo das mudanças no desenvolvimento motor, a partir das quais os bebês apresentam estratégias cada vez mais efetivas de ação no meio. O desenvolvimento dessas habilidades e comportamentos motores proporciona contextos inéditos nos quais os bebês têm outras oportunidades de se relacionar com o meio (Hertenstein & Campos, 2004).

As novas experiências que são possibilitadas pelos comportamentos motores facilitam o desenvolvimento de novas habilidades em diversas áreas (Berger et al., 2017; He et al., 2015; Longobardi et al., 2016; Willrich et al., 2009). Estudos sobre a transição entre engatinhar e andar, por exemplo, evidenciam que essa mudança do comportamento motor influencia avanços nos domínios cognitivo, linguístico e da comunicação intencional. Ao andar, os bebês adquirem vantagens em relação ao engatinhar, eles conseguem ir mais longe de forma mais rápida; adquirem um campo de visão maior; brincam mais, porque podem interagir com objetos de modo qualitativamente diferente por terem as mãos livres; e interagem mais com seus cuidadores (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014; Lopes et al., 2007; Thurman & Corbetta, 2017).

O desenvolvimento do andar, ao possibilitar que as mãos dos bebês fiquem livres e ao aumentar o campo de visão, permite que eles se expressem de modo mais frequente através de gestos. Esse tipo de expressão e movimento corporal está diretamente relacionado ao que Vygotsky (1996) considerou como inteligência prática instrumental do período pré-verbal do

desenvolvimento infantil. O uso dos gestos representa um meio de contato social da criança com o mundo e com os outros, mesmo que ela ainda não tenha pleno desenvolvimento da linguagem verbal. Esse aumento dos gestos contribui para a ação do bebê em se comunicar de modo intencional e mais efetivo, bem como facilita a apreciação da comunicação intencional dos gestos dos outros (He et al., 2015).

Ressalta-se que o processo de desenvolvimento ocorre de forma integrada, marcada pela inter-relação e influência mútua entre os diversos domínios. Sobre as relações entre o desenvolvimento motor e outros domínios do desenvolvimento, pesquisas realizadas com díades mãe-bebê mostraram que, ao andarem e explorarem mais o meio no qual estão inseridos, os bebês passam a compartilhar maior número de objetos com suas cuidadoras. Isso tem implicações na quantidade e nos tipos de informações verbais que os bebês recebem de suas mães, influenciando diretamente o desenvolvimento da fala (Karasik, Tamis-LeMonda, & Adolph, 2014; Walle, 2016). Estudos com relatos parentais e observações de interações indicam que os cuidadores dirigem mais verbalizações para os bebês que andam do que para os bebês que engatinham (Walle & Campos, 2014). Essas mudanças são acompanhadas também de modificações nas percepções e nos sentimentos parentais que estão conectados a relação dos pais com os bebês (Longobardi et al., 2016; Lopes et al., 2009).

No presente estudo, ao analisar os tipos de comportamentos motores relatados em todas as etapas, verificou-se que as mães mencionaram mais do que os pais os comportamentos relacionados à habilidade motora fina, como o pegar, enquanto os pais citaram mais do que as mães os comportamentos relacionados à habilidade motora grossa, como o engatinhar e o andar. Essa diferença entre os relatos maternos e paternos parece indicar que, por passarem mais tempo com os bebês, as mães observam mudanças de comportamentos mais sutis, que podem ser menos perceptíveis quando o tempo de interação

com o bebê é menor. Os pais, por sua vez, destacam com maior frequência os comportamentos motores que caracterizam o bebê como “mais durinho”, pontuando que os avanços nesse domínio do desenvolvimento facilitam a realização de atividades de cuidado.

O exemplo seguinte apresenta essa mudança nas percepções e ações paternas:

Antes a gente ficava com medo de pegar nele porque ele era um menino frágil, eu senti isso. Hoje a gente troca a fralda dele com menos cuidado, hoje tá mais fácil você colocar uma roupa nele, pegar nele, manusear ele. (P 13, 9 meses).

Esse resultado corrobora dados encontrados em estudos realizados com pais de bebês no primeiro ano de vida, que constataram que as aquisições motoras infantis tendem a aumentar o engajamento paterno e a facilitar a construção do vínculo pai-bebê (Castoldi et al., 2014; Polli et al., 2016).

Sobre o **domínio comunicativo**, em todas as etapas da pesquisa foram mencionados *avanços comunicativos gerais* (quatro pais, aos 3 meses; sete mães e oito pais, aos 6 meses; 15 mães e 18 pais, aos 9 meses; 10 mães e 11 pais, aos 12 meses), como no exemplo: “*Ela tá se desenvolvendo direitinho, bem. Comunica, assim, a gente tá aprendendo as formas dela se comunicar e tá começando a ficar mais variado.*” (P18, 6 meses). Como ilustrado nessa fala, os relatos dos participantes sobre as características comunicativas dos seus filhos variaram ao longo do tempo, em cada etapa foram relatados novos comportamentos cada vez mais elaborados.

De forma mais específica, os principais comportamentos comunicativos expressos pelos participantes foram: *emissão de sons, sorriso, gestos e choro*, entre outros mencionados em menor número. As frequências dos principais comportamentos comunicativos relatados são ilustradas na Figura 2.

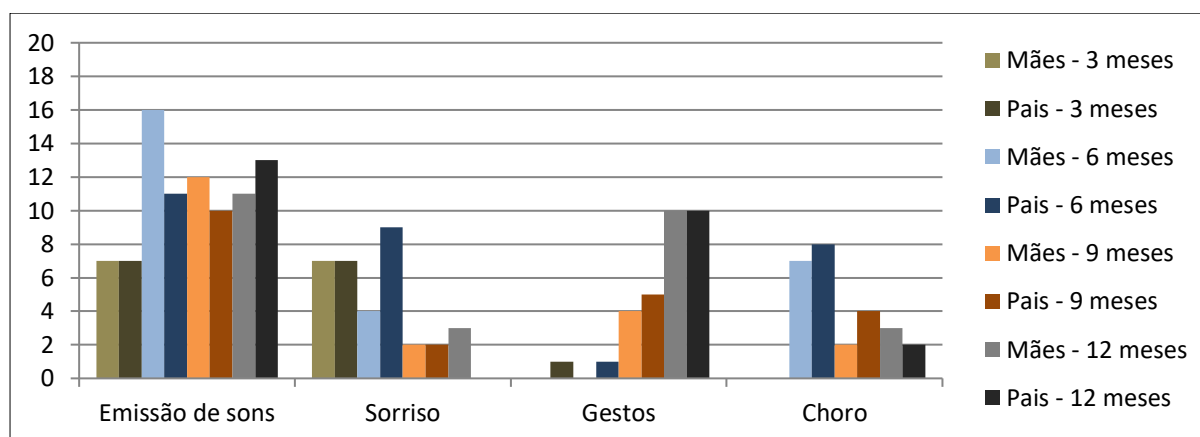


FIGURA 2

Gráfico referente à frequência de comportamentos comunicativos relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Conforme detalhado na Figura 2, emissão de sons foi o comportamento comunicativo mais mencionado nas quatro etapas, apresentando especificidades em cada período. Aos 3 meses, esse comportamento foi referido por sete mães e sete pais. O exemplo mostra a emissão de sons apenas com vogais: *“Já tá falando vogais, né, balbuciando vogais, que é o ‘aaaaa’ tá falando bastante, mas, ainda não falou consoante ‘papapa’ ‘tetete’, ainda não fez ainda.”* (M18, 3 meses). A partir dos 6 meses, a maioria dos participantes referiu as vocalizações. Aos 6 meses, elas foram mencionadas por 16 mães e 11 pais. *“Ela tá balbuciando muito mais, ela já fala ‘ma, mé’, a gente já entende a comunicação dela.”* (M1, 6 meses). Tal como no exemplo, os relatos já mostraram o uso de sons diferentes, marcados por vocalizações com uso de sílabas com consoantes e vogais.

Aos 9 meses, 12 mães e 10 pais mencionaram as vocalizações como um comportamento comunicativo, sendo que nessa etapa as palavras “mamã” (mamãe) e “papa” (papai) já compunham o vocabulário infantil, de acordo com os relatos dos pais, como exemplificado: *“Termos comunicativos a gente, assim, o que a gente nota são os primeiros sons, né? ‘papá’ ‘mamã’ ‘nenê’, né? Ela já tem expressado esses, esses sons.”* (P3, 9 meses). Aos 12 meses, 11 mães e 13 pais falaram sobre o desenvolvimento da linguagem oral dos

seus filhos. Nessa etapa, os bebês já vocalizavam de forma mais clara e usavam palavras que são comuns em seus contextos, conforme relatos dos pais: *“Ele hoje, a gente já observa que quando ele quer, ele fica ‘quer, quer, quer’ (...) Essa parte de algumas palavras, né, ‘papai’, ‘mamãe’, é... ‘quer’, ‘chão’, essas coisas...”* (P13, 12 meses).

As vocalizações emitidas pelos bebês nos primeiros meses são simples, apenas com o uso de vogais, e ainda não são denominadas de balbucios, propriamente. Nas etapas seguintes esse comportamento torna-se mais elaborado, progredindo para a fala formal. Ao longo do primeiro ano de vida, as vocalizações mudam qualitativamente e, por isso, os cuidadores podem respondê-las diferentemente (Brazelton, 1994; Carpenter, 2010; Oliva, 2004; Papalia & Feldman, 2013). Conforme verificado por Braz-Aquino e Salomão (2011a), quando o bebê começa a falar as primeiras palavras, ele é capaz de modificar significativamente o tipo de interação estabelecida. Em uma pesquisa com díades mãe-bebê no primeiro ano de vida, as autoras verificaram que o desenvolvimento linguístico é um importante fator que auxilia os cuidadores na compreensão da intenção comunicativa do bebê. A partir das vocalizações, os bebês fornecem pistas para que as mães e os pais interpretem o comportamento de seus filhos de acordo com o contexto e atribuam significados comunicativos a esses comportamentos (Gros-Louis, West, Goldstein, & King, 2006; Krob et al., 2009; Souza, Machado, Nunes, & Braz-Aquino, 2014; Wu & Gros-Louis, 2014).

Além da emissão de sons, o sorriso, os gestos e o choro também foram mencionados na maioria das etapas da pesquisa. O sorriso foi referido como um comportamento comunicativo por sete mães e sete pais, aos 3 meses; quatro mães e nove pais, aos 6 meses; duas mães e dois pais, aos 9 meses; e 3 mães, aos 12 meses. O sorriso, nos meses iniciais, pode ser usado em resposta às ações parentais e configura-se como uma das formas mais eficientes que o bebê tem para se comunicar, como mencionado na fala do seguinte

participante: *“E quando ele tá gostando de algo ele demonstra com um sorriso, ele consegue expressar isso através do sorriso.”* (P11, 6 meses).

Esse comportamento pode ser entendido como um sinal social que facilita a proximidade com os cuidadores e é utilizado para dar continuidade às interações, sendo importante para o estabelecimento da comunicação e do engajamento conjunto (Brazelton, 1994; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009; Souza et al., 2014). Os resultados do presente estudo corroboram dados semelhantes encontrados em pesquisas realizadas separadamente com mães e pais. Florentino (2009), em uma pesquisa com mães de bebês no primeiro ano de vida, constatou que elas percebem o sorriso como principal ato comunicativo do bebê durante situações interativas. Braz-Aquino e Salomão (2011b) apresentaram dados semelhantes, nos quais mães de bebês aos 6, 9 e 12 meses relataram o sorriso como um importante comportamento infantil presentes nas interações diádicas. Krob et al. (2009), ao entrevistarem pais de bebês, verificaram que eles consideram o sorriso infantil como um estímulo facilitador para as trocas entre pai e filho, sendo uma expressão de satisfação que os pais consideravam gratificante e encantadora.

Sobre o uso de gestos, constatou-se que a frequência dos relatos parentais que apresentaram esse comportamento aumentou com o passar do tempo e, ao longo da pesquisa, as falas dos participantes foram evidenciando gestos cada vez mais elaborados e dotados de intenção. Aos 3 e 6 meses, apenas um pai mencionou os gestos como um comportamento comunicativo de modo geral; aos 9 meses, quatro mães e cinco pais citaram os gestos, entre eles destacaram gesto de chamar, esticar o braço e apontar, como nas falas a seguir: *“Ele agora tá tendo muito mais gestos, né?, tá repetindo mais gestos. De chamar, de com a mãozinha, né?”* (P10, 9 meses); *“Mostra ou estica o bracinho, então, isso já mudou muito (...) estende o braço.”* (P11, 9 meses); *“Mas ele se comunica pelos gestos, bem, pelos gestos. Ele, às vezes, já aponta algumas coisas já.”* (M13, 9 meses).

Aos 12 meses de vida dos bebês, metade dos participantes (10 mães e 10 pais) destacaram os gestos como um dos principais comportamentos comunicativos. Entre esses participantes que mencionaram os gestos, dez mães e sete pais destacaram o apontar, como no exemplo: *“Ele já aponta, ele já demonstra bem o que quer.”* (M13, 12 meses). Ao mencionar o apontar, os relatos parentais retrataram o caráter intencional da comunicação infantil, tal como indicado em outros estudos sobre percepções parentais acerca dos comportamentos usados pelos bebês para demonstrar interesse (Andrade et al., 2014; Braz-Aquino & Salomão, 2011b). A literatura na área indica que o apontar é um comportamento tipicamente intencional, que marca a emergência da habilidade de comunicação intencional infantil a partir dos 9 meses de vida (Colonnesi et al., 2010; Liebal, Carpenter, & Tomasello, 2011; Slaughter et al., 2009; Tomasello, 2003).

O choro foi mencionado como sendo um comportamento comunicativo a partir dos 6 meses, por sete mães e oito pais, apresentando maior frequência nessa etapa, segue um exemplo: *“Eu acho, assim, que a comunicação é mais pelo choro mesmo.”* (M5, 6 meses). Aos 9 meses, foi citado por duas mães e quatro pais; e aos 12 meses, por três mães e dois pais. Estudos na área demonstram que as mães percebem o choro dos bebês como um comportamento usado para chamar atenção delas desde os meses iniciais (Andrade et al., 2014; Nunes & Braz-Aquino, 2014; Souza et al., 2014). O olhar, apesar de ter sido mencionado nas quatro etapas do estudo, foi citado por um pequeno número de participantes (uma mãe e um pai, aos 3 meses; três mães e um pai, aos 6 meses; duas mães e dois pais, aos 9 meses; e um pai, aos 12 meses).

Alguns comportamentos foram mencionados pelos participantes apenas a partir dos 9 meses de vida do bebê e se mantiveram aos 12 meses, ainda que em menor frequência. Esses comportamentos foram: dar tchau, mandar beijo e fazer birra como um comportamento usado para comunicar vontade. O recorte da fala de uma mãe exhibe esse comportamento: *“Ela já*

faz, já mostra pra gente que ela se irritou com aquilo. Então, se eu falo que não e ela quer, é birra de colocar a cabeça no chão.” (M1, 12 meses).

Em termos gerais, verificou-se que a maioria das frequências sobre os comportamentos comunicativos específicos foram similares entre pais e mães. A única exceção foi aos 6 meses dos bebês, quando os relatos maternos sobre emissão de sons foram expressivamente mais frequentes do que os relatos paternos, e os relatos paternos sobre o sorriso foram mais frequentes que os relatos maternos sobre esse comportamento, ao descreverem o desenvolvimento do bebê. De acordo com os discursos dos participantes, e em conformidade com a literatura referente ao desenvolvimento típico, o sorriso e o choro enquanto comportamentos comunicativos foram, progressivamente, substituídos por comportamentos mais sofisticados, tais como as vocalizações e os gestos (Brazelton, 1994; Nunes & Braz-Aquino, 2014).

As falas parentais sobre os gestos infantis, além de demonstrarem que os pais percebem que seus bebês desenvolveram os marcos típicos esperados em cada fase do desenvolvimento, evidenciam também as percepções parentais sobre o vocabulário receptivo de seus filhos. O seguinte exemplo ilustra essa ideia:

Quando a gente faz: “quer, M.?”, balançando a cabeça, aí, ela faz “quer”. Então, quando ela vê a água, ela balança a cabeça, ela não sabe falar “água”, mas, a gente sabe que ela quer, porque ela balança a cabeça, tanto no sim quanto no não. (M15, 9 meses).

À medida que os bebês respondem aos questionamentos parentais usando gestos, os pais interpretam que eles já são capazes de compreender adequadamente o que foi questionado, devido ao desenvolvimento da habilidade de compreensão da linguagem verbal (Mumford & Kita, 2016).

Estudos (Murillo & Capilla, 2016; Olson & Masur, 2011, 2013; Vallotton et al., 2017) também indicam que a percepção parental dos gestos dos bebês permite que os pais promovam interações qualitativamente diferentes e episódios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem verbal infantil. Os adultos são mais propensos a responderem verbalmente quando as tentativas de comunicação infantil incluem gestos. Assim, à medida que os bebês começam a utilizar gestos e os pais percebem isso, os pais traduzem essas ações em palavras, facilitando a aquisição da fala. Com suas respostas, os pais fornecem rótulos verbais para os alvos de gestos infantis que são direcionados para objetos, reconhecem as habilidades comunicativas dos bebês e ajudam a promovê-las (Dimitrova et al., 2016; Goldin-Meadow et al., 2007).

Sobre o **domínio cognitivo**, os participantes mencionaram avanços cognitivos gerais, em todas as etapas, que retrataram a habilidade dos bebês de compreender melhor os contextos nos quais estão inseridos. Aspectos gerais foram relatados por seis mães e oito pais, aos 3 meses; 12 mães e 15 pais, aos 6 meses; 14 mães e 15 pais, aos 9 meses; e 18 mães e 16 pais, aos 12 meses. Quando os bebês estavam com 3 meses, os participantes retrataram os avanços cognitivos gerais como um “despertar da criança para o mundo”, conforme expresso nesse recorte: *“Eu achei ela assim, mais pro mundo, ela tá vendo que ela tá aqui agora, ela tá mais atenta as coisas... Então, eu acho que ela tá mais, é, mais assim, abriu mais pro mundo.”* (M1, 3 meses).

Os relatos da 1ª etapa remetem ao que Brazelton (1994) denomina de “despertar cognitivo”, período entre os 3 e 4 meses de vida, quando a criança apresenta um interesse maior pelo meio, marcado por um grande impulso no desenvolvimento cognitivo. É comum, nesse período, que os bebês fiquem mais atentos ao ambiente e às pessoas que o cercam e sintam-se mais instigados frente a novos brinquedos, objetos coloridos ou televisão. Os relatos parentais sobre esse aspecto do desenvolvimento cognitivo também refletem o

processo de internalização por parte do bebê, conforme indicado por Vygotsky (2007). Por meio das interações sociais e da mediação do adulto, o bebê começa a internalizar modos próprios da sua cultura, que guiam suas ações com os objetos e com os outros.

Nas etapas seguintes, especialmente a partir dos 9 meses, o avanço cognitivo geral foi relacionado à capacidade infantil de associar dois ou mais eventos. As falas parentais sobre esse aspecto indicaram ações infantis que demonstram mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo, diretamente imbricadas com os domínios motor e comunicativo do desenvolvimento, como no exemplo:

A gente nota que ela tá começando a associar as coisas, né? Quando por exemplo a gente vai, fala pra ela: “alô”, aí ela vai e põe a mão no ouvido, então ela tá começando a associar o comando da voz da gente... (P3, 9 meses).

Esse exemplo torna claro aspectos da imitação, da apropriação infantil de elementos culturais e da capacidade do bebê em atuar em situações de “faz de conta”. Ao usar a mão para simular um telefone, o bebê demonstra que internalizou o significado cultural do uso do telefone e que tem iniciativa para manter o episódio interativo, evidenciando o seu papel ativo nas interações sociais (Vygotsky, 2007). Esse tipo de produção costuma emergir em torno dos 9 meses de idade do bebê (Cavalcante, 2008, 2012; Tomasello, 2003, 2005).

De modo específico, as principais características relativas ao domínio cognitivo mencionadas pelos participantes foram: *entender quando seus pais proíbem algo; reconhecer os cuidadores mais próximos; e atender quando é chamado*. As frequências dos participantes que citaram essas características serão apresentadas na figura seguinte.

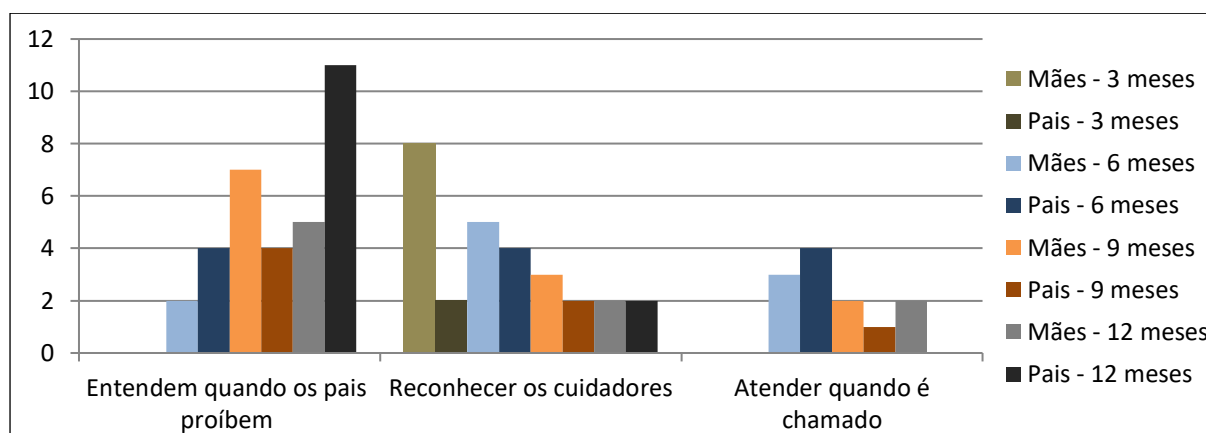


FIGURA 3

Gráfico referente à frequência de características cognitivas relatadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Conforme ilustrado na Figura 3, a principal característica cognitiva mencionada pelos participantes foi a capacidade dos bebês de entender quando seus pais proíbem algum comportamento infantil que eles consideram inadequado. Aos 6 meses, essa habilidade foi mencionada por duas mães e quatro pais; aos 9 meses, por sete mães e quatro pais; e aos 12 meses, por cinco mães e 11 pais.

Verificou-se que os relatos sobre essa habilidade foram aumentando com o passar do tempo e estão diretamente associados à postura mais ativa do bebê e às suas interações com o meio, marcadas por novas descobertas. Isso justifica a ausência dessa habilidade nos discursos dos pais aos 3 meses, quando os bebês ainda eram muito dependentes dos cuidadores e apresentavam ações mais restritas. À medida que os bebês começam a explorar mais o ambiente, as ações infantis passam a exigir que os pais definam os limites e ensinem o que o bebê pode ou não fazer, auxiliando o conhecimento infantil sobre o mundo.

Destaca-se ainda que, aos 12 meses, essas menções foram mais comuns entre os pais e, além de maior frequência, eles também apresentaram falas mais elaboradas e detalhadas sobre esse tema do que as mães nessa mesma etapa, como ilustrado: *“Ele sabe quando a gente briga, ele fica bem quietinho.”* (M4, 12 meses); *“Acho que ela tem noção do que é certo do que é errado, a gente fala: ‘não!’, insiste no ‘não’, ela vai e para. Ela tem uma*

noçãozinha assim do que pode e do que não pode.” (P14, 12 meses). Esses dados parecem indicar que os pais interagem com os bebês de modo a proibir determinados comportamentos com mais frequência do que as mães e, por isso, destacam mais frequentemente que os bebês já são capazes de entender essas proibições. Uma possibilidade explicativa para esse resultado remete à ideia tradicional do pai como mais responsável por impor disciplina aos filhos (Meunier & Roskam, 2009; Polli et al., 2016; Prado et al., 2007).

A segunda característica cognitiva mais referida foi a capacidade infantil de reconhecer os cuidadores mais próximos, citada por oito mães e dois pais, aos 3 meses; cinco mães e quatro pais, aos 6 meses; três mães e dois pais, aos 9 meses; duas mães e dois pais, aos 12 meses. Nota-se que na 1ª etapa, as mães pareceram estar mais atentas a essa habilidade cognitiva do bebê do que os pais. A frequência dos relatos sobre essa habilidade foi diminuindo gradativamente, tendo em vista que, tipicamente, ela emerge nos primeiros meses de vida.

Além disso, nas primeiras etapas as referências eram sobre o reconhecimento que os bebês faziam dos seus próprios pais: *“Reconhece a mim, lógico, mas reconhece o pai. Os dois são os que ela mais reconhece.”* (M18, 3 meses), e nas etapas seguintes estavam mais ligadas ao reconhecimento por parte dos bebês de outros parentes com os quais eles não têm convivência tão frequente:

Meus pais vieram um mês antes, eles vieram em julho, ela prontamente reconheceu meus pais. Eu estava com medo como era que ia ser: “ah, vai demorar, tá acostumada só com a gente!” (...) Ela meio que já reconheceu e identificou mesmo que era família, uma coisa assim. (P1, 12 meses).

Esses resultados corroboram dados da literatura que indicam que o reconhecimento dos familiares mais próximos por parte do bebê está associado ao impulso cognitivo que ocorre a partir dos 3 meses. Nos meses seguintes, o bebê começa a diferenciar com mais

eficiência as pessoas conhecidas de pessoas estranhas, evidenciando comportamentos diferentes em relação às pessoas que ele conhece e com as quais convive (Brazelton, 1994).

Ainda sobre essa habilidade, Brazelton (1994) afirma que ao conseguir distinguir entre seus pais e pessoas estranhas, reconhecendo e reagindo de modo diferente em relação à mãe e ao pai, as ações do bebê parecem evocar sentimentos parentais positivos. Os dados encontrados parecem apoiar essa ideia, especialmente nas falas maternas, como pode ser identificado no exemplo:

Ela já reconhece a gente. Eu acho que quando ela olha, ela já sabe que sou eu, ela chega. Esses dias eu fui no banco, quando eu cheguei ela bateu os dois pezinhos, eu não acreditei não, eu falei assim: “não é possível!” E a gente vê que é porque é a gente mesmo, porque quando a gente vai lá na academia, tem o pessoal assim, ela reage diferente. (M1, 3 meses).

De acordo com relatos dos participantes, a terceira principal característica cognitiva mencionada foi a habilidade dos bebês atenderem quando são chamados. Referiram isso, três mães e quatro pais, aos 6 meses; o mesmo foi relatado por duas mães e um pai, aos 9 meses, e duas mães, aos 12 meses, conforme o exemplo: *“Se você chamar ela: ‘L.!', ela já sabe que o nome dela é L., ela escuta. Onde você tiver, se chamar ela: ‘L.!', ela olha.” (M19, 6 meses).*

Os discursos parentais sobre essa habilidade, em conjunto com as falas que indicaram que os pais percebem seus filhos como sendo capazes de entender quando os pais proíbem, remetem ao desenvolvimento da habilidade infantil de ler e entender a intenção do outro. A habilidade do bebê em entender o outro como agente intencional, dotado de ações e estados mentais distintos, caracteriza o desenvolvimento da cognição social. Esse marco do desenvolvimento possibilita ao bebê compreender outras pessoas, perceber diferenças no tom de voz e nas expressões faciais dos outros, e entender a comunicação simbólica (Carpenter, 2011; Rochat, Querido, & Striano, 1999; Striano & Reid, 2006; Tomasello, 2003).

Outros aspectos cognitivos também foram mencionados pelos participantes, embora em menor frequência. A facilidade para aprender, também entendida como inteligência por alguns participantes, foi mencionada por duas mães, aos 3 meses; três mães, aos 6 meses; uma mãe e dois pais, aos 9 meses; e duas mães, aos 12 meses, como expresso na fala dessa mãe: *“Muito inteligente, pega as coisas muito rápido. Você fala uma coisa, ele presta atenção, quando você vai ver, ele repete, eu acho que ele aprende tudo muito rápido.”* (M17, 6 meses).

O comportamento de estranhar desconhecidos foi mencionado apenas a partir dos 6 meses. Nessa etapa, uma mãe e dois pais afirmaram que seus bebês já têm essa habilidade; aos 9 meses, esse comportamento foi mencionado apenas por uma mãe, e, aos 12 meses, por quatro mães e um pai. Sobre isso, a literatura indica que, ao longo do desenvolvimento, a habilidade de reconhecimento de faces se torna cada vez mais qualificada, possibilitando ao bebê a diferenciação mais eficiente entre pessoas conhecidas e estranhos (Brazelton, 1994; Papalia & Feldman, 2013). O modo como o bebê comporta-se diante de pessoas estranhas também é influenciado por outros fatores, como configuração do ambiente e postura do adulto ao tentar interagir com o bebê.

Além disso, as concepções parentais sobre essa habilidade dos bebês são influenciadas pelos conhecimentos que eles têm acerca do desenvolvimento, o que acarreta diferenças individuais. Quanto mais conhecimento os pais têm sobre desenvolvimento infantil, mais eles tendem a entender o comportamento dos bebês de estranharem desconhecidos como uma fase própria do desenvolvimento. Quanto menos conhecimentos os pais têm, maiores as chances de eles rotularem seus filhos como sendo crianças pouco sociáveis ou de temperamento difícil por evitarem interações com estranhos (Bornstein et al., 2010; Seidl-de-Moura et al., 2004).

Sobre o **domínio socioemocional** foram mencionados aspectos gerais aos 3 e 9 meses dos bebês; por um pai, na 1ª etapa, e duas mães e três pais, na 3ª etapa. Uma das mães fez referência ao que ela considera ser um dos motivos promotores dos avanços socioemocionais da sua filha: “*Tá também, bem desenvolvido [o domínio socioemocional], também em razão, eu acredito, do berçário.*” (M13, 9 meses). Esse exemplo corrobora a literatura na área por indicar que a participação infantil em contextos poliádicos permite que o bebê desenvolva novos aspectos socioemocionais. As relações estabelecidas com seus pares na creche ou berçário ajudam a promover o desenvolvimento de empatia em bebês (Amorim et al., 2012; Bussab et al., 2007; Legerstee, 2013). Já a atuação das educadoras busca auxiliar os bebês a lidarem com a frustração, por terem que compartilhar o cuidado com outros bebês do grupo. As práticas utilizadas nesse tipo de contexto visam ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como senso de identidade, expressão e compreensão de emoções, e incentivo à interação com pares (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007).

No presente estudo, além dos avanços socioemocionais gerais, as principais características socioemocionais especificamente mencionadas foram: *sociabilidade dos bebês; demonstrações de carinho; e estar mais apegado aos pais*. As frequências dos relatos parentais sobre esse tema são apresentadas na figura a seguir.

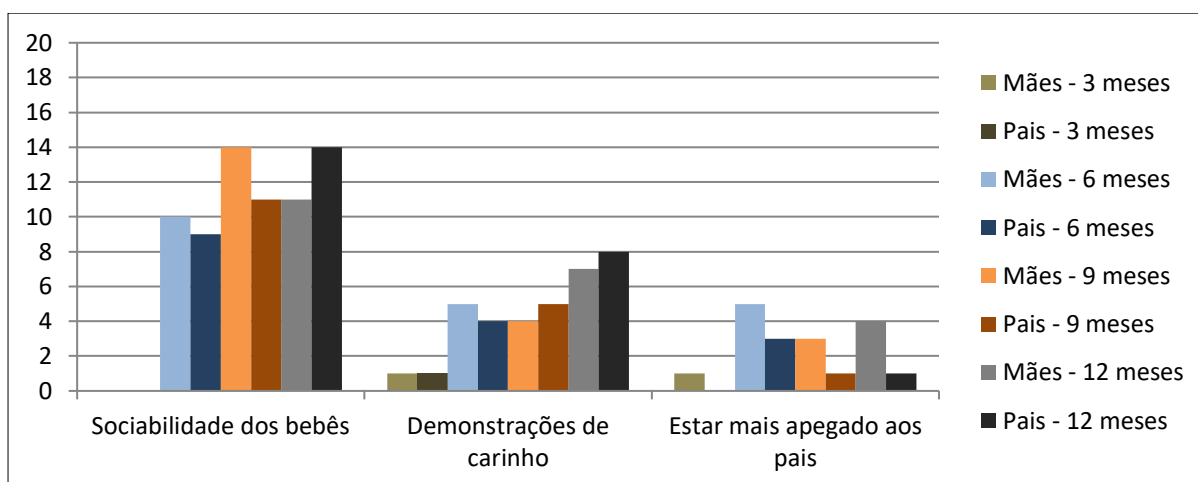


FIGURA 4

Gráfico referente à frequência de comportamentos socioemocionais relatados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Como indicado na Figura 4, quase metade dos participantes aos 6 meses (10 mães e nove pais), e a maioria dos participantes nas etapas seguintes (14 mães e 11 pais, aos 9 meses; e 11 mães e 14 pais, aos 12 meses) mencionaram que seus filhos estão mais sociáveis ou simpáticos, como nos exemplos: *“Eu acho legal, não é aquela criança birrenta, vai pra todo mundo. Acho que ele é bem sociável, até mais do que eu.”* (P7, 6 meses). Apesar dessa característica não ter sido mencionada na 1ª etapa, nas etapas seguintes os relatos foram expressivos e retratam o desenvolvimento da sociabilidade infantil, marcada por uma interação mais dinâmica entre o bebê, os outros e o meio. Como mencionado anteriormente, entende-se que todos os domínios do desenvolvimento estão inter-relacionados e que a sociabilidade ou simpatia dos bebês, mencionadas pelos pais, reflete tanto aspectos socioemocionais do desenvolvimento quanto aspectos cognitivos. Ao estarem mais atentos aos objetos e aos outros do seu contexto, os bebês também expressam mais comportamentos interativos e afetivos (Brazelton, 1994).

Outro dos principais comportamentos socioemocionais mencionados pelos participantes foi demonstração de carinho. Quando os bebês estavam com 3 meses, esse comportamento foi mencionado por uma mãe e um pai. Aos 6 meses, também foi referido por

cinco mães e quatro pais; aos 9 meses, por quatro mães e cinco pais; e quando os bebês tinham 12 meses, por sete mães e oito pais. As formas destacadas por esses participantes como expressão de carinho foram: alisar, beijar e abraçar.

Os comportamentos de beijar e abraçar foram mais presentes nos relatos parentais quando os bebês estavam com 12 meses, tendo em vista que nessa etapa eles já apresentavam comportamentos mais ativos em relação às pessoas com as quais conviviam. Na sequência são apresentados dois exemplos de falas parentais que retratam esse resultado: *“Carinhoso demais, super carinhoso, não sabia que um bebezinho podia ser tão carinhoso. Ele passa a mão no rosto, passa a mão em mim, não sabia que era assim, pensava que era mais, assim, quando estivesse um pouquinho maior.”* (M17, 6 meses); *“Com a gente não tem nem o que falar, ela é carinhosa, tal. (...) já quer abraçar, carinhosa mesmo.”* (P1, 12 meses).

Resultados semelhantes foram encontrados por Seidl-de-Moura e colaboradores (2008), em um estudo com díades mãe-bebê no primeiro e quinto mês de vida. Em relação aos componentes afetivos da interação, esses autores observaram que eles são mais frequentes quando as trocas interativas são mais complexas, e que, quando os bebês estão mais velhos, há maior reciprocidade nas manifestações afetivas. Tal resultado também indica a relação entre os domínios socioemocional e motor. À medida que o bebê desenvolve aspectos mais específicos da motricidade, ele se torna capaz de expressar de modo mais eficaz o seu afeto em relação ao outro. Além disso, as demonstrações emocionais infantis desempenham uma função comunicativa que poderá influenciar as atitudes e ações de seus cuidadores (Shaffer, 2009; Tronick, 1989).

Outra característica referida nas quatro etapas foi estar mais apegado aos pais, citada por uma mãe, aos 3 meses; cinco mães e três pais, aos 6 meses; três mães e um pai, aos 9 meses; e quatro mães e um pai, aos 12 meses. Tais relatos reportam que os bebês querem, comumente, estar mais próximos aos pais e, também, indicam algumas explicações parentais

para as referidas ações infantis, como exemplo: *“Agora, ultimamente, ele tá muito apegado a mim, muito, sem condições, assim. Hoje mesmo ele passou o dia todinho colado, mas eu acho que é fase, né?”* (M17, 9 meses).

A literatura (Shaffer, 2009) afirma que o desenvolvimento do apego adquire diferentes configurações ao longo do primeiro ano de vida do bebê. No primeiro semestre, os bebês demonstraram a preferência pela companhia humana ao invés de objetos, sorriem com mais frequência para as pessoas do que para brinquedos animados. Ainda segundo Shaffer (2009), entre 7 e 9 meses, os bebês estabelecem a primeira relação de apego genuína, geralmente com a mãe, caracterizando a fase de apegos específicos. Semanas após a formação dessa primeira relação, os bebês começam a estabelecer outras relações de apego, com destaque para a relação do bebê com o pai e com os irmãos.

Especificamente nos relatos dos pais sobre esse tema, fica evidente a satisfação demonstrada por eles ao perceberem que os bebês também expressam apego a figura paterna, considerando que o vínculo inicial tende a ser mais forte com a mãe. Esses aspectos são evidentes nos seguintes discursos: *“Acho que em termos de afetividade, uma aproximação maior comigo mais recentemente, coisa que eu via mais com a mãe, normal, uma relação mais forte.”* (P18, 6 meses);

É, agora dá pra você sentir que é pai. Antes, antes ele só queria saber da mãe (...) mas, com relação a mim também mudou muito, aí você já sente uma aproximação, um carinho, um afeto diferente, você já consegue perceber nessa fase, porque antes não acontecia. (P11, 9 meses).

Esses dados parecem indicar sentimentos paternos positivos sobre o envolvimento deles com os bebês, especialmente a partir do desenvolvimento das habilidades infantis de reconhecê-los e de demonstrar afeto, que podem afetar positivamente as interações pai-bebê.

Outros comportamentos do domínio socioemocional, mencionados em menor frequência, foram: preferência dos bebês pelos pais ou irmãos (uma mãe, aos 3 meses; três mães e um pai, aos 6 meses; dois pais, aos 12 meses) e “manha” (uma mãe e um pai, aos 9 meses; duas mães, aos 12 meses). Constatou-se que os relatos sobre o domínio socioemocional foram apresentados com frequência muito menor do que os demais domínios (motor, comunicativo e cognitivo). Esses dados parecem revelar que, quando os pais foram questionados sobre o desenvolvimento infantil de modo geral, eles priorizaram aspectos mais visíveis desse desenvolvimento, tais como os primeiros passos ou as primeiras palavras, em detrimento dos aspectos socioemocionais.

Outro elemento que emergiu das falas dos participantes, ao serem questionados sobre o desenvolvimento geral infantil, foi a **avaliação do desenvolvimento dos seus filhos**. Aos 3 meses, seis mães e quatro pais avaliaram o desenvolvimento dos seus bebês nesse período como sendo avançado quando comparado com outras crianças ou com os conhecimentos que os pais alegaram ter sobre o tema, como no exemplo:

Eu acho ele muito ativo, assim, porque eu tenho um afilhado e o irmão dele [do afilhado], eu acompanhei, sabe, eles nessa idade, eu acho ele mais esperto. (...) ele mais adiantado em todos os sentidos. (M12, 3 meses).

Ainda na 1ª etapa, três mães e três pais classificaram o desenvolvimento dos seus filhos como normal.

Quando os bebês estavam com 6 meses, cinco mães e quatro pais classificaram o desenvolvimento dos seus bebês como avançado e uma mãe e quatro pais afirmaram que consideram o desenvolvimento dos seus filhos como normal. Aos 9 meses, três mães mencionaram que o desenvolvimento dos seus bebês era avançado, em comparação com outras crianças. Nessa etapa, uma mãe fez referência ao desenvolvimento do seu filho como sendo atrasado:

Eu acho que, comparando com outros bebês, eu acho que ela tá um pouco atrasada. Porque assim (...) meu sobrinho que tem... acho que é uma semana ou duas semanas a mais que ela, ele já tá engatinhando, já sobe na... assim, já se levanta entendeu? E ela não, ela não. Tá começando agora a querer engatinhar, assim, mais ficar na posição, mas não... não sai do lugar e tá começando a querer se levantar agora. (M6, 9 meses).

O relato acima reflete a concepção de uma mãe sobre os comportamentos que são esperados em cada período do desenvolvimento do bebê. Entretanto, cabe pontuar que a idade representa um parâmetro flexível sobre os marcos do desenvolvimento, não sendo uma regra fixa, já que diversos fatores estão relacionados ao desenvolvimento de novas habilidades, como o engatinhar, por exemplo (Vygotsky, 1998). Aos 12 meses, duas mães e um pai avaliaram o desenvolvimento como avançado e três mães e um pai avaliaram o desenvolvimento dos seus filhos como sendo normal.

Verificou-se que em todas as etapas da pesquisa, as mães, mais do que os pais, avaliaram seus filhos como tendo um desenvolvimento avançado. Isso pode estar relacionado ao maior contato que as mães têm com seus filhos e com outras crianças, bem como aos seus conhecimentos e expectativas sobre o desenvolvimento infantil. Sobre a avaliação positiva dos participantes frente ao desenvolvimento dos seus filhos, Krob et al. (2009) afirmam que é comum que os pais destaquem aquilo que eles consideram que seus filhos fazem de melhor.

Nesse sentido, Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007) afirmam que os conhecimentos parentais são constantemente utilizados pelos pais para avaliar o comportamento e o desenvolvimento de seus bebês e para guiar decisões cotidianas a respeito de como conduzir a criação de filhos. A partir do que os pais conhecem e entendem sobre o desenvolvimento infantil, eles criam expectativas com relação aos comportamentos que os

bebês serão capazes de compreender e de realizar em determinada idade, e diante disso, avaliam seu desempenho.

Cabe pontuar, ainda, que diferentes fatores influenciam o nível de conhecimento parental sobre o desenvolvimento infantil. Em uma pesquisa nacional, realizada por Seidl-de-Moura e colaboradores (2004) em seis cidades brasileiras de diferentes regiões, os resultados indicaram que além da escolaridade materna, o acesso a diferentes fontes de informação e a políticas públicas de qualidade podem promover conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Especificamente sobre os dados coletados em Porto Alegre, os autores sugerem que a política de atendimento materno-infantil da cidade, viabilizada por programas da Prefeitura, pode estar propiciando às novas mães conhecimentos específicos sobre o seu bebê. Isso também está relacionado a outros aspectos que contribuem para a qualidade de vida, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que, na época em que o estudo citado foi realizado, era maior em Porto Alegre do que nas demais cidades participantes da pesquisa. Entre os fatores considerados para a formulação do IDH estão o acesso à saúde e à informação.

5.1.2. Características infantis que mais chamam atenção dos pais

A segunda classe temática refere-se às *características infantis que mais chamam atenção dos pais*. Considera-se importante conhecer o que os pais destacam de forma positiva no comportamento infantil, tendo em vista que as características que os pais mais apreciam entre os comportamentos dos seus filhos tendem a ser mais valorizadas e incentivadas nas interações pais-bebê. Sobre esse tema, os participantes destacaram as características dos bebês que consideram mais positivas em cada etapa do desenvolvimento. As principais habilidades infantis mencionadas foram classificadas de acordo com o domínio do

desenvolvimento ao qual estão relacionadas, podendo ser, conforme ilustrado na figura abaixo: **socioemocionais, cognitivas, comunicativas e motoras.**

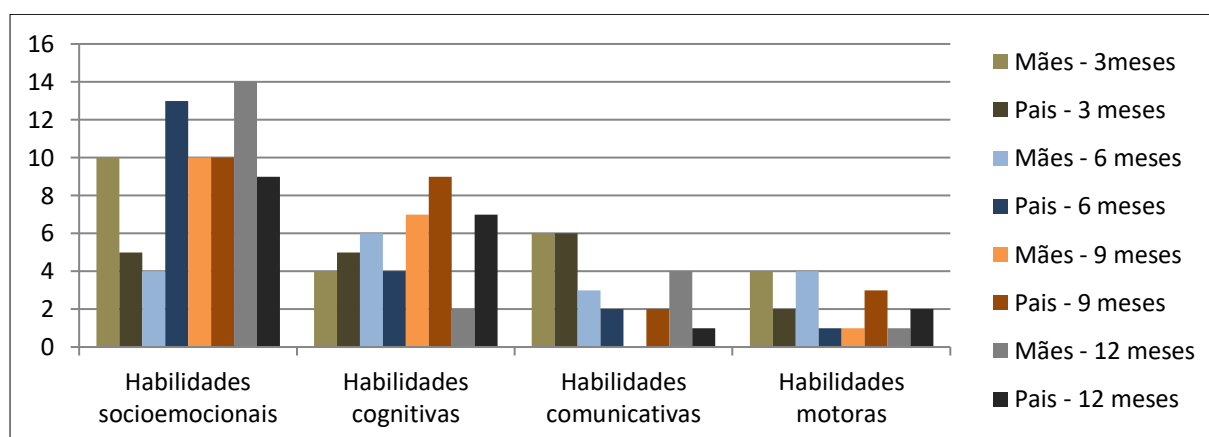


FIGURA 5

Gráfico referente à frequência das habilidades infantis que mais chamam atenção das mães e dos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Conforme exibido na Figura 5, as **habilidades socioemocionais** foram destacadas como as que mais chamam atenção dos pais no desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida. Elas foram mencionadas por 10 mães e cinco pais, aos 3 meses; quatro mães e 13 pais, aos 6 meses; 10 mães e 10 pais, aos 9 meses; e 14 mães e nove pais aos 12 meses. Especificamente, a sociabilidade ou simpatia dos bebês e as demonstrações de carinho foram os principais comportamentos expressivos desse tipo de habilidades infantis.

Sobre a sociabilidade infantil, a maioria das falas apresenta o sorriso como principal comportamento expressivo dessa característica, como pode ser visto no exemplo seguinte: *“Ah, positivamente, ela é muito... ela é muito simpática (...) todo mundo diz que ela é muito risonha, ela ri pra todo mundo, acho que ela vai ser bem popular. Ela chega nos cantos, já ri.”* (M14, 3 meses).

Sobre as expressões de carinho, como um dos comportamentos infantis que mais chamam atenção dos pais, verificou-se que tais relatos parentais aumentaram à medida que a idade dos bebês também aumentou. Além disso, as falas mudaram de uma descrição genérica

para um relato mais específico de quais comportamentos são expressos pelos bebês como formas de carinho, e a quem ou ao que esse carinho é direcionado, conforme ilustrado nos exemplos:

O que me chama mais atenção são as manifestações de carinho dele, né, que agora a gente já vê com um pouco mais de consistência. Antes a gente não conseguia identificar o que era um abraço e o que era só chegar perto (...) E essa semana eu fiquei bem impressionada, porque eu comecei a observar mesmo: veio o amiguinho dele, da idade dele, pra cá e ele abraçava mesmo. (...) é uma manifestação que eu acho muito bacana, assim, dele demonstrar esse afeto, de conseguir demonstrar esse afeto. (M20, 12 meses);

“Positivamente, eu acho que foi.... é o afeto, é o carinho, eu vejo com nosso cachorro e vejo também com algumas bonequinhas dela, ela já tem um carinho diferente, é como se ela entendesse.” (P18, 12 meses).

Esses comportamentos de interações sociais e afetivas entre os bebês, seus cuidadores e o meio no qual estão inseridos chamam atenção dos pais por proporcionarem melhores possibilidades de engajamento entre eles e o bebê. À medida que as interações são permeadas pelo afeto positivo, fatores como mediação e aprendizagem tendem a ser favorecidos, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, comunicativos e sociais (Vygotsky, 1998). A sociabilidade e as demonstrações de carinho infantis evidenciam uma postura ativa dos bebês, particularmente nas relações diádicas, e os pais tendem a ficar mais satisfeitos e felizes quando percebem que o bebê, de algum modo, responde aos comportamentos que são direcionados a ele (Souza et al., 2014; Polli et al., 2016; Piccinini, et al., 2012).

As **habilidades cognitivas** foram o segundo tipo de habilidades mais citadas pelos participantes. Elas foram citadas por quatro mães e quatro pais, aos 3 meses; seis mães e

quatro pais, aos 6 meses; sete mães e nove pais, aos 9 meses; e duas mães e sete pais, aos 12 meses. Entre as habilidades cognitivas destaca-se os relatos parentais sobre os bebês reconhecerem seus próprios pais, mencionado, principalmente, aos 3 meses, como no exemplo: *“É o reconhecimento dela da gente, aí, eu acho o máximo!”* (M1, 3 meses); e a facilidade do bebê em aprender e entender, como exemplificado: *“Eu acho que me chama atenção a rapidez de que ele aprende as coisas, de que ele... que ele interessa. Quando eu nem percebo ele já tá olhando alguma coisa que interessa a ele.”* (M7, 9 meses). No estudo realizado por Krob et al. (2009), os pais destacaram a habilidade infantil de reconhecer as pessoas pela voz, especialmente, o pai e a mãe, como uma das habilidades infantis que os pais mais gostam.

As **habilidades comunicativas** foram mencionadas como uma das características que mais chamam atenção positivamente de cinco mães e seis pais, aos 3 meses; três mães e dois pais, aos 6 meses; dois pais, aos 9 meses; e quatro mães e um pai, aos 12 meses. Ao citarem as habilidades comunicativas, os participantes destacaram as formas particulares utilizadas pelos bebês na tentativa de se comunicar em cada uma das etapas da pesquisa, como diferenciado nos exemplos: *“O que me chama atenção nela, é que ela é expressiva com os olhos (...) aí nem precisa falar, você já sabe o que ela vai querer.”* (P15, 6 meses); *“Assim, ele comunica o que ele quer, ela faz a gente entender que quer uma coisa, ele mostra.”* (M17, 12 meses).

Em seguida foram mencionadas as **habilidades motoras**, citadas por quatro mães e dois pais, aos 3 meses; quatro mães e um pai, aos 6 meses; uma mãe e três pais, aos 9 meses; e uma mãe e dois pais, aos 12 meses. Em cada etapa da pesquisa foi destacado um comportamento motor diferente, típico da idade que os bebês tinham em cada momento nos quais os pais foram entrevistados. Essa diferenciação torna-se clara nos exemplos: *“Mais*

positivo é porque ela é bem durinha, sabe, eu acho.” (M6, 3 meses); “Ela pegando as coisas, a gente já sabe o que ela vai fazer.” (P6, 6 meses);

Eu coloquei ela no chão no sábado, ela foi rastejando, parecia um soldadinho, só assim, rastejando. Aí quando foi no domingo, ela já foi tentando sentar, quando foi na segunda ela já sentou, quatro dias depois ela já tava engatinhando (...). (M15, 9 meses);

“Eu acho que o que me chamou mais atenção foi andar, né, que foi rápido, né, levantar, de sentar, levantar rápido, de se levantar sozinho, eu acho que o que mais me chamou atenção foi isso.” (P10, 12 meses).

Ainda nessa classe temática, embora com menor frequência, também foram mencionadas **características de temperamento** como sendo os aspectos que mais chamam atenção positivamente de alguns participantes. Essa categoria foi referida por três mães e dois pais, aos 3 meses; três mães e um pai, aos 6 meses; uma mãe, aos 9 meses; e três mães e um pai, aos 12 meses. De modo geral, os participantes destacaram quando percebiam o temperamento do seu filho como sendo calmo/tranquilo, conforme exemplificado: *“Atualmente, o que mais gosto nele: eu acho ele bem tranquilo, sabe? Ele é muito tranquilo, assim.” (M5, 9 meses).*

Resultados semelhantes, nos quais as mães indicaram características positivas dos comportamentos seus filhos foram apresentados por Nunes (2014) e Seidl-de-Moura, Mendes et al. (2013). As referências parentais aos aspectos positivos do temperamento infantil mostram-se como um fator promotor do envolvimento parental positivo, tendo em vista que, as crianças que são percebidas desse modo tendem a provocar comportamentos parentais mais responsivos (Melchiori, Alves, Souza, & Bugliani, 2007; Pires, 1997).

Ao comparar os resultados da primeira classe temática (descrição do desenvolvimento do bebê) com os resultados da segunda (características que mais chamam atenção dos pais),

constatou-se que as frequências dos domínios apresentados são inversas. Dito de outro modo, quando foi solicitado aos participantes, por meio de uma questão geral, que descrevessem o desenvolvimento dos seus filhos, eles mencionaram os campos do desenvolvimento na seguinte ordem, em termos de frequência de relatos: domínios motor, comunicativo, cognitivo e socioemocional. Entretanto, ao serem questionados sobre as características infantis que mais chamam atenção positivamente, os participantes apresentaram respostas mais diretas, classificadas na seguinte ordem por número de relatos: características socioemocionais, cognitivas, comunicativas e motoras.

O destaque dado pelos participantes às características socioemocionais infantis remete à importância dos aspectos afetivos nas interações sociais. Entende-se que as relações afetivas são constituídas nas e pelas interações sociais, assim como proporcionam configurações diferenciadas a estas. A afetividade está inter-relacionada aos comportamentos sensório-motores do bebê, ao desenvolvimento cognitivo, comunicativo e da intencionalidade (Vygotsky, 1996). O bebê, ao ser capaz de expressar o que sente e entender o que o outro sente, começa a estabelecer as bases de sua consciência social e a agir de forma diferente nas interações (Legerstee, 2013; Mendes & Pessoa, 2013). Os pais, por seu turno, são influenciados positivamente pelas expressões afetivas infantis e tendem a responder a esses comportamentos de modo contingente, potencializando as possibilidades de interação e de aprendizagem por parte do bebê.

5.1.3. Características e atividades infantis com as quais os pais têm mais dificuldade de lidar

A terceira classe temática refere-se às *características e atividades infantis com as quais os pais têm mais dificuldade de lidar*. A Figura 5 apresenta as principais dificuldades relatadas pelos participantes, que foram lidar com: **o choro e/ou manha; a teimosia; o sono**

do bebê; e o temperamento. Alguns participantes afirmaram não ter dificuldades com nenhum comportamento dos seus filhos e houveram falas isoladas sobre outras dificuldades, que foram agrupadas como **Outras**.

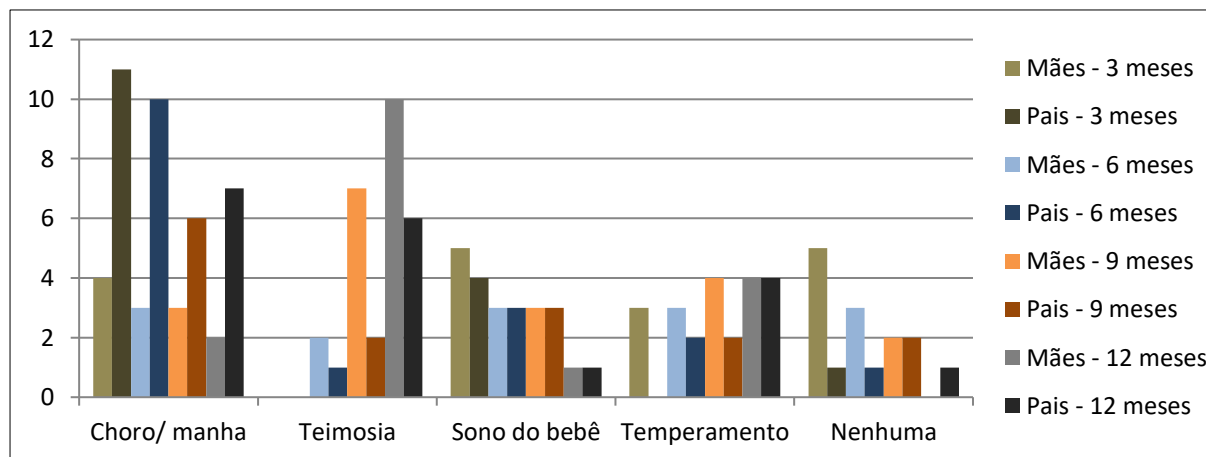


FIGURA 6

Gráfico referente à frequência das características e atividades infantis com as quais os pais e as mães têm mais dificuldade de lidar nas quatro etapas da coleta de dados.

Como demonstrado na Figura 6, a dificuldade que foi comentada por maior número de participantes foi **lidar com o choro/manha do bebê**. Nessa categoria foram incluídas dificuldades dos participantes em identificar os motivos do choro, diferenciá-los, acalmar o bebê quando ele chora ou está “enjoadinho”, e lidar com a manha, expressa, na maioria das vezes, pelo choro. Essa dificuldade foi mencionada por quatro mães e 11 pais, aos 3 meses; três mães e 10 pais, aos 6 meses; três mães e seis pais, aos 9 meses; e duas mães e sete pais, aos 12 meses. Destaca-se o seguinte recorte das falas dos participantes:

(...) quando ele tá chorando muito. Teve um dia que ele chorou bastante, bastante, e eu tava só em casa, eu fiquei doido, porque eu fui dar comida, ele não quis. Botei remedinho pra cólica, não deu certo, levei ele pra banheira, não deu certo, levei pra perto do ventilador, não deu certo, fui brincar, não deu certo, aí eu fiquei doido. (...)
liguei pra todo mundo e eu fiquei doido aqui. (P4, 6 meses).

Essa verbalização paterna exemplifica a tentativa dos pais de entender o choro infantil como comunicativo, buscando descobrir qual o motivo e como consolá-lo. Brazelton (1994) afirma que a impossibilidade parental em encontrar uma solução rápida e eficaz para o choro do bebê possibilita que pais com pouca experiência reavaliem suas ideias e busquem novas estratégias. Segundo esse autor, diante dessa dificuldade, os pais iniciam um longo processo de observações mais cuidadosas, que possibilitam que eles criem novas possibilidades de conhecer mais sobre o bebê, suas formas de comunicação e necessidades.

Nessa categoria, constatou-se que os relatos dos pais foram mais frequentes, evidenciando que eles apresentam mais dificuldade de lidar com o choro dos bebês do que as mães. Essa diferença entre pais e mães pode ser devido ao tempo que eles passam com a criança. Entre os casais participantes, as mães passam mais tempo com os bebês, esse fator contribui para que elas diferenciem o choro infantil de forma mais rápida e, identificado o incômodo, consigam atender às necessidades deles de maneira eficaz. Os pais, por sua vez, por passarem menos tempo com a criança e, dessa forma, estarem menos envolvidos em seus cuidados, apresentam mais dificuldades nessa área.

Resultados nessa direção foram encontrados por Castoldi e colaboradores (2014) em um estudo que os pais afirmaram ter dificuldades de se envolver nos cuidados infantis, particularmente quando o bebê chorava. Em uma pesquisa feita por Piccinini et al. (2012) a maioria dos participantes expressou dificuldades para lidar com o bebê, os relatos paternos remeteram particularmente à dificuldade em acalmar o bebê quando ele chorava e fazê-lo dormir. Alguns pais, no referido estudo, mencionaram ainda falta de paciência ou de motivação para atender ao bebê e, ao mesmo tempo, sentimentos de inexperiência e inadequação. No estudo realizado por Krob et al. (2009), entre as atividades que os pais menos gostavam de se envolver, eles citaram acalmar quando o bebê chorava e alegaram perceber que a mãe conseguia fazer isso melhor. Dados semelhantes também foram

apresentados por pais da presente pesquisa, como na verbalização seguinte: *“Quando ela tá agitada, eu boto ela no colo e, por eu ser muito quente e ela também, então ela agonia e eu também fico agoniado. Aí, só o colo da mãe.”* (P6, 3 meses).

Além da diferença entre pais e mães, verificou-se que essa dificuldade foi mais frequente nos meses iniciais da vida do bebê, tal como no exemplo que demonstra que, apesar da dificuldade ainda permanecer, ela é menor quando o bebê está mais velho: *“Fica abusadinho, fica chorando (...) eu ainda tenho essa dificuldade aí, pouquinho, mas, tenho.”* (P8, 12 meses). Isso pode ser atribuído ao fato que, ao longo do desenvolvimento, os bebês realizam outros tipos de ações, além do choro, para expressar seus incômodos e os pais vão, progressivamente, entendendo as necessidades e comportamentos dos bebês. Os objetivos do choro infantil tornam-se mais evidentes e os pais elaboram estratégias, cada vez mais eficazes, de responder aos bebês. Essa nova compreensão parental torna os pais mais habilidosos para lidar com os seus filhos (Brazelton, 1994, Castoldi et al., 2014).

A segunda dificuldade apresentada pelos participantes foi, de acordo com os termos citados por eles, **lidar com a “teimosia” do bebê**. Ao usar o termo *teimosia*, os pais estavam se referindo à negativa do bebê em atender ao que eles solicitam ou à ação infantil diante de proibições estabelecidas. Esse tipo de dificuldade foi mencionado por duas mães e um pai, aos 6 meses; sete mães e dois pais, aos 9 meses; e dez mães e seis pais, aos 12 meses. Cabe pontuar que essa dificuldade não foi apresentada nos relatos quando os bebês estavam com 3 meses de idade. A maioria dos participantes, nas outras três etapas da pesquisa, relacionou os comportamentos entendidos como “teimosia” do bebê com birra, e afirmou ser uma fase típica do desenvolvimento, como demonstrado no seguinte trecho:

Quando é algo que tem que fazer ou que a gente não deixa ela fazer, ela faz uma birra. Então, a gente tá nessa fase de tentar não ceder à birra, né. (...) Que a gente tá

lendo bastante pra ver como passar por essa fase, é difícil, pra não ceder e também não deixar ela chorando lá. (P1, 12 meses).

Enquanto a dificuldade de lidar com o choro predominou nas primeiras etapas da pesquisa, as dificuldades em lidar com a teimosia do bebê foram mais frequentes à medida que ele foi se desenvolvendo. Esse resultado, de acordo com as verbalizações parentais, parece estar relacionado à capacidade infantil de agir diretamente sobre o meio e à necessidade parental de lidar com essas manifestações, que demandam mais tempo e atenção dos pais para acompanhar as atividades do bebê. Especificamente sobre os objetos do ambiente, que começam a ser mais explorados a partir dos 6 meses, o recorte da fala de uma mãe exemplifica essa ideia:

Eu acho que a maior dificuldade é a teimosia, da gente falar “não faça isso!”, tira ele do canto, aí ele vai e volta pro mesmo. Adora ventilador, adora tudo que não pode, tem um monte de brinquedo, mas ele quer sair dos brinquedos pra ir buscar coisas. (M4, 9 meses).

Esse resultado corrobora dados da literatura na área que indicam que ao agir de modo mais direto sobre o ambiente, o bebê desenvolve também sua autonomia, causando impacto nas relações com seus cuidadores (Brazelton, 1994; Lopes et al., 2007). Nesse sentido, constatou-se que as dificuldades parentais em lidar com a “teimosia” infantil foram mais frequentes aos 9 e aos 12 meses do bebê e estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento motor, a transição entre o engatinhar e andar. Essa importante mudança no desenvolvimento além de transformar o modo do bebê lidar com o ambiente a sua volta, afeta os sentimentos, concepções e comportamentos parentais.

Os participantes, ao relatarem que seus filhos são desobedientes indicam elementos a partir dos quais podem ser identificadas concepções sobre a cognição e a intencionalidade infantis. Ao afirmar que seus filhos teimam em fazer o que foi proibido, os participantes

demonstram que, para eles, o bebê é capaz de entender as instruções parentais e que, diante disso, tem a intenção de agir de forma contrária ao que foi determinado. Se pais falam que o bebê está fazendo birra, eles parecem entender que esse comportamento infantil é um comportamento intencional, conforme exemplificado: *“Quando ele quer fazer uma coisa e que eu digo ‘não’, ele sabe que não pode fazer, mas continua fazendo, sabe. Ele faz, e olha pra mim e faz mesmo, e faz ‘aaaaahhhh’.”* (P7, 12 meses).

Diante disso, depreende-se que a dificuldade parental mencionada não se refere apenas a lidar com a “teimosia”, ela remete à dificuldade de lidar com as novas habilidades do bebê. Tais habilidades são marcadas por curiosidades e exploração do ambiente, caracterizando um bebê mais curioso e disposto a explorar o meio, e que, ao menos tempo, demanda mais cuidados em relação a acompanhá-lo por onde anda e atentar para quais objetos ele tem interesse. Ao andar, aumentam os comportamentos infantis de exploração e de compartilhamento do objeto, o que implica em uma reorganização da relação pais-bebê (Karasik, Tamis-LeMonda, & Adolph, 2011). Estudos sobre essa temática (Berger et al., 2017; He, et al., 2015; Longobardi et al., 2016) indicam que o comportamento infantil de andar está associado a várias mudanças, inclusive do comportamento verbal materno e do desenvolvimento comunicativo infantil.

Ao final do primeiro ano, os bebês se envolvem em atividades que podem ser consideradas de risco ou perigosas e as mães usam frases mais normativas, tais como: “Não!” “Pare!” “Não faça isso!”, que possibilitam a construção de um novo tipo de compreensão por parte do bebê. Durante essa fase de locomoção independente, os pais ficam mais atentos e sentimentos de ansiedade, cansaço e estresse podem se tornar mais frequentes. Essa fase é, portanto, um momento importante do desenvolvimento, sendo comum que os pais a entendam como um desafio (Longobardi et al., 2016; Lopes et al., 2007). Apesar das dificuldades, esse acompanhamento parental, diferentemente da intrusividade, é importante

para o desenvolvimento infantil por proporcionar ao bebê a sensação de estar sendo observado e cuidado, enquanto os pais dedicam tempo para estar com ele (Brazelton, 1994; Meltzoff, 1999).

Como apresentado, as dificuldades parentais em relação a teimosia do bebê se modificaram de acordo com as fases de desenvolvimento infantil, ou seja, foram percebidas mudanças nos relatos ao longo do primeiro ano de vida do bebê. Todavia, verificou-se também que essa dificuldade foi evidenciada mais pelas mães do que pelos pais, sendo necessárias reflexões que busquem entender os motivos dessa diferença. Na busca por pesquisas que discutem o tema, não foram encontrados estudos que enfocassem as dificuldades paternas em lidar com o bebê ao final primeiro ano de vida, especialmente quando o engatinhar e andar se tornam marcos do desenvolvimento. A maioria dos estudos sobre essas percepções tem como participantes apenas as mães.

Diante disso, considerando os dados já apresentados no presente estudo, e referências que discutem, particularmente, o desenvolvimento infantil e as percepções paternas no início do primeiro ano de vida do bebê (Castoldi et al., 2014; Krob et al., 2009), indica-se uma possível razão para essa diferença entre as frequências dos discursos maternos e paternos. Sobre essa questão, o menor número de falas paternas no tocante a esse tema parece estar relacionado à mudança positiva que ocorre no modo do pai lidar com o bebê à medida que o tônus muscular infantil está mais desenvolvido. O manejo do pai com o bebê tende a ser facilitado pelo desenvolvimento das habilidades motoras infantis, que possibilitam o envolvimento paterno em atividades mais relacionadas a locomoção.

Ao falarem sobre as dificuldades, algumas mães participantes mencionaram as suas dificuldades pessoais em estabelecer limites para as crianças, uma vez que elas temem que as crianças dominem as situações e, ao mesmo tempo, tentam respeitar os desejos dos seus filhos. Discursos semelhantes também foram apresentados pelas participantes da pesquisa

realizada por Lopes e colaboradores (2007) com mães de bebês aos 12 meses, que indicaram esse aspecto ao falarem sobre suas percepções acerca das novas aquisições infantis. A seguinte verbalização materna expressa essa ideia, nesse caso a mãe não remete sua dificuldade em lidar, especificamente, com o comportamento do bebê, mas ao seu próprio desconhecimento sobre o que pode fazer ou não em cada fase do desenvolvimento infantil:

É o que eu tenho mais dificuldade, porque ele é novinho ainda, eu ainda não sei o que é que a gente faz, se pode já. Eu brigo, mas às vezes ele finge que não escuta, sabe, eu só posso, por enquanto, tirar ele. Ele tá nos cantos, mesmo ele chorando, eu tiro ele chorando. Mas, ainda minha maior dificuldade é essa, assim, de ver qual é a idade que eu já posso brigar com ele de verdade, botar ele de castigo, assim, pra ele aprender... (M12, 12 meses).

Enquanto faziam referência a esse tema, as mães não apenas falaram mais do que os pais, como também apontaram em suas falas que os pais têm menos dificuldades nessa área do que elas, como no exemplo:

E a parte mais difícil de lidar é a parte do “não”, a parte de negar, de ter que negar. De dizer: “isso não pode!” Meu esposo consegue mais. Ele pega tudo em todo canto, e tudo que pega quer colocar na boca, aí pra eu tirar é uma dificuldade. Ele [o esposo], na hora: “não! Isso não é brinquedo!” e tira. Consegue ser mais rigoroso, eu sou mais mole pra ele. (M8, 6 meses).

Essa diferença parece estar relacionada ao papel que alguns casais atribuem às figuras materna e paterna, cabendo à mãe as práticas relacionadas a acalmar o bebê, por exemplo, e ao pai as práticas de disciplina. Sobre esse tema, Brazelton (1994) afirma que estabelecer limites é uma das tarefas parentais mais difíceis, especialmente quando pais trabalham fora de casa e têm menos tempo para ficarem com os bebês. Ao final do primeiro ano, os pais, comumente, tornam-se disciplinadores e possibilitam que o bebê comece a desenvolver a

autodisciplina. Ainda de acordo com o referido autor, a autodisciplina envolve três estágios de construção: testar os limites através da exploração; provocar, para que os outros deixem claro o que é ou não conveniente; e internalizar esses limites anteriormente desconhecidos.

A terceira maior dificuldade mencionada pelos participantes foi **lidar com o sono do bebê**, nessa categoria estão inseridas dificuldades para colocar o bebê para dormir e para lidar com a falta de rotina do sono do bebê, seja com relação a horários ou a acordar diversas vezes durante a noite. Essa categoria foi mencionada por cinco mães e quatro pais, aos 3 meses; três mães e três pais, aos 6 meses; três mães e três pais, aos 9 meses; e uma mãe e um pai, aos 12 meses. O exemplo seguinte ilustra as falas dos participantes sobre essa dificuldade:

Mas, é muito difícil essa questão da noite, do sono. Eu digo para ele: “é tão fácil dormir, meu filho, é só fechar os olhos e dormir”. Mas tem essa questão, né, ele esfrega o olho, chora, se incomoda, até dormir, esse comportamento eu sinto dificuldade em lidar. (P11, 6 meses).

Dados semelhantes foram indicados por pais participantes de uma pesquisa realizada por Piccinini e colaboradores (2012), ao afirmarem que fazer o bebê dormir estava entre as atividades que eles menos gostavam de fazer durante o primeiro trimestre de vida do bebê. No presente estudo, os relatos sobre essa dificuldade foram diminuindo ao longo do tempo, tendo em vista que o bebê começa a estabelecer mais precisamente os estágios de sono e vigília e a se adaptar à rotina do ambiente (Brazelton, 1994), assim como, a maioria dos pais consegue lidar melhor com essa atividade a partir da prática mais constante.

Outra dificuldade mencionada foi **lidar com o temperamento dos seus filhos**. Os participantes caracterizaram o “gênio” ou “personalidade forte” como aspectos negativos do temperamento, sendo indicados por eles como algo próprio da criança e não apenas comportamentos típicos de uma fase determinada. Essa categoria foi citada por três mães, aos 3 meses; três mães e dois pais, aos 6 meses; quatro mães e dois pais, aos 9 meses; e quatro

mães e quatro pais, aos 12 meses, como exemplificado a seguir: *“Essa questão de ser genioso, quando ele quer um negócio ele vai atrás mesmo, e se tirar, aí ele já faz cara feia, hoje.”* (P13, 6 meses);

Ela é meio birrenta, quando ela quer uma coisa, ela faz um escândalo, eu sei que é diferente dos outros bebês, porque ela tem um primo da mesma idade, que não é assim. Por exemplo, ele quer brincar com aquilo, você toma aquilo dele, ele já vai procurar outra coisa. Ela não, ela grita, chuta, faz escândalo, ela é muito birrenta. (M14, 12 meses).

Os resultados aqui apresentados parecem estar associados à capacidade infantil de manifestar suas vontades e gostos e à necessidade parental de lidar com o processo de construção da autonomia do bebê. As percepções parentais sobre o temperamento infantil são influenciadas pelas características infantis (Costa & Figueiredo, 2011) e têm impacto nas interações pais-bebês (Cassiano & Linhares, 2015; Malhado & Alvarenga, 2012). A depender das características da própria criança e de como os pais a percebem, o temperamento infantil pode atuar como um fator de proteção ou de risco ao desenvolvimento, podendo facilitar ou dificultar a interação. Quando características negativas do temperamento são expressas, as dificuldades relacionadas ao manejo do bebê tendem a ficar mais evidentes (Kim & Kochanska, 2012; Krob et al., 2009).

Malhado e Alvarenga (2012) observaram correlações negativas entre avaliações da mãe sobre o temperamento infantil aos 8 meses e as práticas facilitadoras usadas por elas para lidar com o bebê aos 18 meses. Nos casos em que o temperamento do bebê foi identificado como mais difícil, as práticas facilitadoras positivas foram menos frequentes. Esses dados apontam para a necessidade parental de ter conhecimento sobre como esses aspectos podem afetar as interações e, a partir disso, reverem suas práticas, buscando elementos que enfatizem os aspectos positivos dessas interações iniciais. Conhecer as características temperamentais

dos filhos pode auxiliar os pais na escolha de práticas que utilizarão para se relacionar com eles e potencializar o desenvolvimento (Chiodelli, 2016).

Alguns participantes alegaram não ter **dificuldade nenhuma em lidar com o bebê**. Foram cinco mães e um pai, aos 3 meses; três mães e um pai, aos 6 meses; duas mães e dois pais, aos 9 meses; e um pai, aos 12 meses, como exemplificado: *“Que eu tenho dificuldade de lidar? Sei não, eu não tenho dificuldade em nada não.”* (M3, 3 meses). Também foram mencionadas outras dificuldades de forma isolada ao longo do primeiro ano de vida do bebê que foram agrupadas na categoria **Outras**, tais como introduzir alimentos sólidos (três mães e um pai, aos 6 meses); estranhar outras pessoas (mencionada por duas mães, aos 3 meses; um pai, aos 6 meses; e uma mãe, aos 12 bebês do bebê) e dificuldades para trocar fraldas ou roupas do bebê (mencionado por um pai, aos 6 meses, e uma mãe, aos 9 meses), entre outras.

5.1.4. Fatores que explicam as características infantis

A quarta classe temática refere-se aos *fatores que explicam as características infantis*. Após relatarem quais características dos bebês chamam mais atenção e com quais características ou atividades têm mais dificuldade de lidar, os participantes foram questionados sobre os fatores a partir dos quais podem ser explicadas as características infantis relatadas. A figura a seguir indica os principais fatores mencionados pelos participantes.

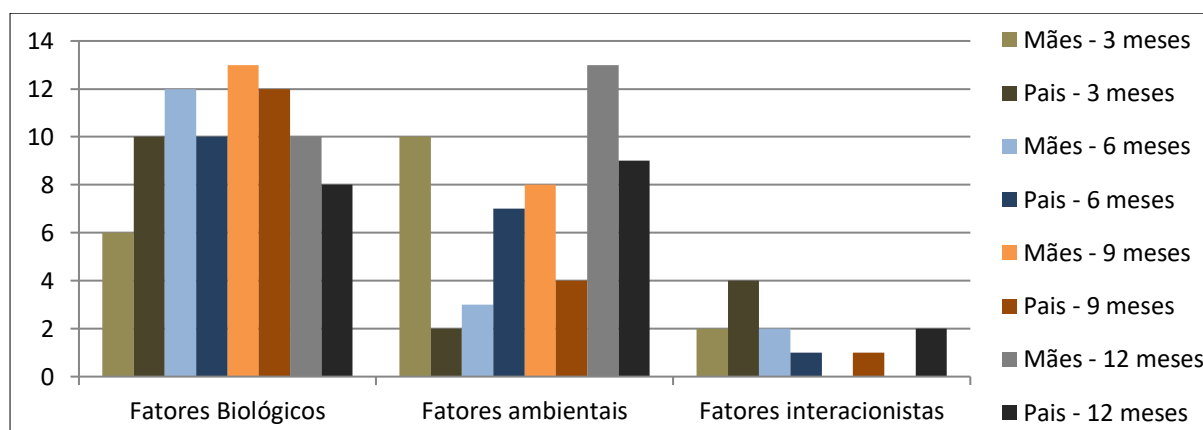


FIGURA 7

Gráfico referente à frequência dos fatores que explicam as características infantis mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Conforme indicado na Figura 7, a maioria das características dos bebês mencionadas nas duas classes temáticas anteriores foi atribuída a **fatores biológicos**, entre os quais foram identificados nos relatos parentais os seguintes aspectos: *inatos; hereditários; próprios da fase de desenvolvimento; fisiológicos; e relativos ao sexo do bebê*. De modo geral, aos 3 meses, seis mães e 10 pais afirmaram que as características referidas sobre os seus filhos, tanto as positivas como as negativas, podiam ser atribuídas a fatores biológicos. O mesmo foi relatado pela maior parte dos pais nas etapas seguintes (12 mães e 10 pais, aos 6 meses; 13 mães e 12 pais, aos 9 meses; 10 mães e oito pais, aos 12 meses), conforme exemplificado: “*Eu acho que é instintivo mesmo, não sei se é muita manha mesmo como o povo fala não.*” (P5, 3 meses); “*Acho que puxou aos avós, um avô é político e o outro fala pelos cotovelos.*” (M17, 3 meses); “*Acho que é natural, é da fase mesmo. Sabe, eu acho que é o jeitinho dele mesmo.*” (P10, 6 meses).

Alguns participantes atribuíram as características infantis aos **fatores ambientais**, tais como: *relação entre os pais; relação dos pais com o bebê; contato do bebê com outras pessoas, alimentação*, entre outros. O recorte seguinte ilustra alguns desses aspectos:

Eu acho que ele vê o ambiente calmo, a gente fica muito com ele (...) Aí, ele vai pra minha casa, fica com minha mãe, com meu irmão, com meu pai, aí vai pra casa dele

[referindo-se ao esposo], aí tem a avó, o irmão e o pai, todo mundo. Ele convive com muitas pessoas, eu acho que é isso. (M12, 3meses);

“Eu não me lembro da gente brigar na frente dele, eu acho que isso aí é um fator que dá segurança a ele, dele ter uma tranquilidade em casa.” (P8, 12 meses). Relatos desse tipo, enfatizando os aspectos ambientais, foram emitidos por 10 mães e dois pais, aos 3 meses; três mães e sete pais, aos 6 meses; oito mães e quatro pais, aos 9 meses; e 13 mães e nove pais, aos 12 meses. A maioria dessas falas justificavam características positivas dos bebês.

Embora com menor frequência, também existiram relatos atribuindo as características infantis a **fatores interacionistas**, que relacionam aspectos biológicos e ambientais. Tal concepção foi expressa por duas mães e quatro pais, aos 3 meses; duas mães e um pai, aos 6 meses; um pai, aos 9 meses; e dois pais, aos 12 meses. O exemplo seguinte apresenta um recorte de fala, no qual uma mãe relata que o desenvolvimento pode acontecer pela interação de fatores inatos e ambientais: *“desde cedo eu acho que tem a ver com a personalidade dela e tem a ver com a criação da gente também.” (M18, 3 meses).* Embora a visão interacionista tenha sido a menos mencionada, cabe pontuar que ela foi mais frequente nos discursos paternos do que maternos. Mazetto (2009), em um estudo realizado com pais e mães sobre as concepções parentais sobre temperamento e desempenho infantis, verificou que para as mães prevaleceu a concepção ambientalista e entre os pais foi predominante a concepção inatista. A concepção interacionista não foi mencionada pelos participantes na pesquisa citada.

Melchiori e colaboradores (2007), por sua vez, em uma pesquisa realizada com mães e educadores de creche de bebês entre 4 e 24 meses, constataram que a maioria das participantes apresentaram crenças ambientalista sobre o temperamento e o desempenho dos bebês. Resultados semelhantes foram encontrados por Bahia, Magalhães e Pontes (2011), em um estudo no qual mães e educadoras de creche apresentaram crenças ambientalistas sobre o desenvolvimento infantil. As participantes atribuíram os comportamentos infantis,

prioritariamente, à influência da família e do contexto da creche. Esses resultados podem diferir dos resultados apresentados no presente estudo devido aos aspectos do desenvolvimento infantil que foram considerados. Nesta pesquisa foram questionadas as atribuições de causalidade de comportamentos específicos dos bebês (os que mais chamavam a atenção dos pais e com os quais eles tinham mais dificuldade de lidar) e não o desenvolvimento de forma integral.

Outra diferença entre os dados aqui encontrados e a literatura remete à relação entre as concepções parentais e o nível educacional. Estudos (Edwards, Gandini, & Giovaninni, 1996; Hoffman & Yongblade, 1998; Palácios, 1990) indicam que as concepções inatistas e ambientalistas são mais presentes entre pais com níveis de escolaridade médio e baixo, enquanto que as crenças interacionistas são apresentadas por pais com escolaridade superior. Todavia, a maioria dos participantes do presente estudo tem nível superior de escolaridade e as concepções interacionistas foram as menos referidas.

De modo mais específico, ao analisar os discursos parentais, é possível afirmar que as explicações dos participantes sobre os fatores aos quais são atribuídas as características positivas dos bebês remeteram tanto a aspectos biológicos, quanto do meio ambiente. Todavia, ao explicarem as características negativas, os participantes associaram-nas mais frequentemente aos fatores biológicos do que aos fatores ambientais, como no exemplo:

Eu acho que carinho é mais, carinhosa é mais... acho que porque é reflexo de tudo que ela vê, da gente sendo carinhoso com ela, tudo... Então, acho que ela termina absorvendo isso. E a teimosia (...) é dela mesmo. (P18, 9 meses).

Esse resultado parece indicar que os participantes se sentem mais responsáveis pelos comportamentos positivos dos filhos, do que por seus comportamentos negativos. Isso porque ao falarem das características positivas e relacioná-las com o ambiente, na maioria das vezes,

os pais citaram suas próprias ações em relação à criança como sendo um fator influenciador, o que não foi tão frequente ao relatarem as características negativas dos bebês.

5.1.5. Aspectos promotores do desenvolvimento infantil

A quinta classe temática refere-se aos *aspectos promotores do desenvolvimento infantil* de acordo com os relatos dos participantes. Em todas as quatro etapas da pesquisa, o estímulo foi o aspecto mais destacado por praticamente todos os participantes (19 mães e 18 pais, aos 3 meses; 20 mães e 19 pais, aos 6 meses; 19 mães e 19 pais, aos 9 meses; e 19 mães e 19 pais, aos 12 meses). Desse modo, os discursos sobre os aspectos promotores do desenvolvimento infantil remeteram aos mesmos aspectos ao longo do primeiro ano de vida do bebê e foram semelhantes entre mães e pais.

A maioria dos participantes falou sobre os estímulos de forma geral e, em termos específicos foram citados como estímulos os seguintes elementos: **brincar**; **conversar**; **presença dos pais**; **contato com outras pessoas**; **transmitir amor/carinho**; **ensinar**, entre outros. Esses dados podem ser vistos de modo detalhado na figura a seguir.

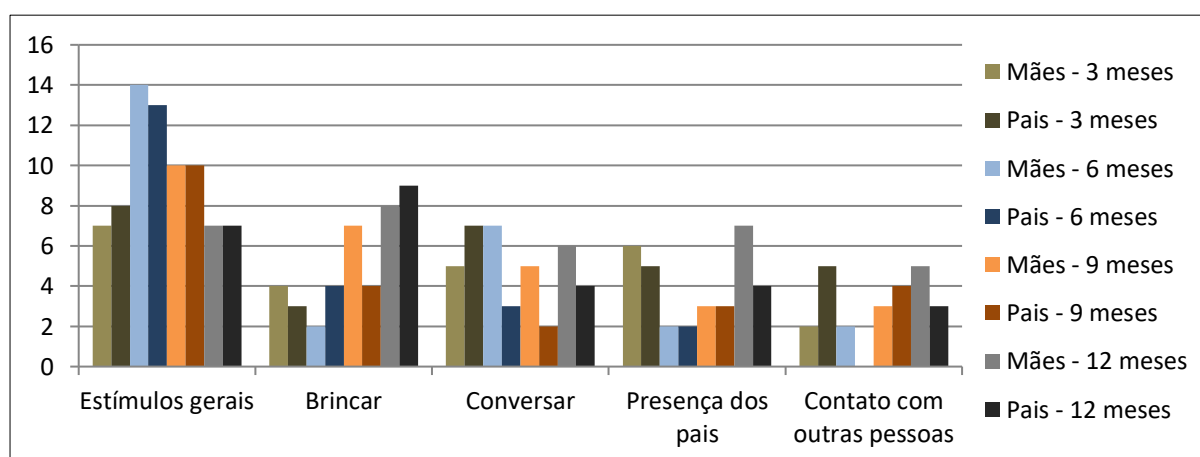


FIGURA 8

Gráfico referente à frequência dos estímulos mencionados pelas mães e pelos pais como aspectos promotores do desenvolvimento nas quatro etapas da coleta de dados.

De acordo com o que foi exibido na Figura 8, o estímulo de modo geral foi referido por sete mães e oito pais, aos 3 meses; 14 mães e 13 pais, aos 6 meses; 10 mães e 10 pais, aos 9 meses; e sete mães e sete pais, aos 12 meses. O exemplo seguinte ilustra essa forma de falar dos estímulos: *“Ah, os estímulos. Todos os estímulos: visual, de contato, sonoro... Enfim, é isso, todo tipo de estímulo é importante para o desenvolvimento.”* (P16, 6 meses).

A subcategoria **brincar** foi citada por quatro mães e três pais, aos 3 meses; duas mães e quatro pais, aos 6 meses; sete mães e quatro pais, aos 9 meses; e oito mães e nove pais, aos 12 meses, como nos exemplos: *“Também a gente estimula com, tipo, brincadeiras, brinquedos que sejam coloridos, que tenham barulho. Tudo isso a gente proporciona pra ela, eu acho que sempre ajuda no desenvolvimento dela.”* (M15, 3 meses); *“Brincar (...) porque se ficar sem brincar, só querendo tá deitado ou assistindo, aí ele vai quer ficar só aquela coisa meio parada.”* (P12, 12 meses).

Os participantes consideraram as brincadeiras infantis como um fator promotor do desenvolvimento, todavia foram apresentadas diferentes formas de discursos referentes às brincadeiras. Ora o brincar foi utilizado como sinônimo da brincadeira infantil com brinquedos educativos que são disponibilizados para a criança, ora como a interação entre os pais e as crianças em contextos de brincadeiras conjuntas. Sobre as brincadeiras enquanto atividades interativas entre as crianças e seus cuidadores, estudos (Damast, Tamis-LeMonda, & Bornstein, 1996; Mendes & Seidl-de-Moura, 2004) afirmam que elas auxiliam o desenvolvimento emocional e sociocognitivo.

Nesse sentido, mais do que a simples presença dos pais, é necessário que eles mostrem uma postura atuante de engajamento com o bebê. As brincadeiras compartilhadas tendem a ser mais sofisticadas, complexas e duradoras do que quando a criança interage apenas com o brinquedo. As trocas viabilizadas por essas atividades lúdicas, favorecem o desenvolvimento de novas habilidades infantis. Entendendo esse contexto a partir do conceito

de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considera-se que as brincadeiras realizadas entre os pais e os bebês favorecem o desenvolvimento real infantil em direção a um potencial indicado (Mendes & Seidl-de-Moura, 2004; Vygotsky, 2007).

Após os relatos sobre brincar, o estímulo mais mencionado foi **conversar**. Cinco mães e sete pais, aos 3 meses; sete mães e três pais, aos 6 meses; cinco mães e dois pais, aos 9 meses; e seis mães e quatro pais, aos 12 meses, destacaram que conversar com seus filhos é importante para o desenvolvimento dos bebês. “*Conversar muito com ela (...) conversar com ela deixa ela mais esperta.*” (P19, 6 meses).

A **presença dos pais** foi citada como um estímulo promotor do desenvolvimento por seis mães e cinco pais, aos 3 meses; duas mães e dois pais, aos 6 meses; três mães e três pais, aos 9 meses; e sete mães e quatro pais, aos 12 meses. Sobre esse tema, os pais destacaram a quantidade de tempo que ficam com seus filhos, como na verbalização seguinte: “*E ter nossa presença mesmo, tanto é que a gente não quis ter babá, nada, pra gente tá em cima, tá bem ligado mesmo.*” (P1, 3 meses), bem como, indicaram estar preocupados com a qualidade do tempo que passam com seus filhos. Falas que enfatizaram esse último aspecto foram mais comuns entre casais que trabalham fora de casa, como no exemplo: “*Eu acredito que aproveitar o tempo que a gente tem, que assim, não é o ideal, né, mas aproveitar quando a gente tá com ele.*” (M13, 6 meses).

Esse tipo de discurso apresentado acima reflete a preocupação parental de aproveitar de forma positiva o tempo que eles têm para estar com os bebês, mesmo que sejam poucas horas por dia. Relacionado à qualidade do tempo, alguns participantes destacaram a importância de os pais estarem presentes no ambiente junto com o bebê e, além disso, de estarem realmente envolvidos nas interações com seus filhos, sem o uso de ferramentas que possam substituir ou diminuir as possibilidades de interação. A fala seguinte esclarece essa ideia parental: “*Não sei, eu acho que a presença dos pais é importante. De alguém sempre*

com ele, não deixar ele nesses negócios de eletrônicos, né, assim, (...) do que televisor, tablet, essas coisas.” (P7, 3 meses).

Relacionado a esse tema, pesquisas (Sosa, 2016) sobre o desenvolvimento da linguagem indicam que a exposição excessiva de crianças pequenas a mídias ou dispositivos eletrônicos, tais como televisão, está associada à redução da quantidade e qualidade do input linguístico parental. Esses dados revelam uma influência negativa do uso eletrônicos para o desenvolvimento infantil, quando eles passam a ocupar o lugar de outras interações que poderiam ser positivas.

Na sequência, os participantes da presente pesquisa destacaram o **contato do bebê com outras pessoas**, citado por duas mães e cinco pais, aos 3 meses; duas mães, aos 6 meses; três mães e quatro pais, aos 9 meses; e cinco mães e três pais, aos 12 meses. Nessa subcategoria destaca-se o papel da interação do bebê com o irmão mais velho, mencionado por pais secundários como um fator promotor do desenvolvimento, conforme demonstrado no exemplo:

O fato dele conviver com o irmão mais velho também, faz com que ele (...) queira tá perto, queira participar das brincadeiras. Ele fica o tempo todo querendo participar das brincadeiras do irmão com os amigos dele, de uma idade maior. (M20, 12 meses).

Ainda sobre a importância atribuída pelos participantes ao contato do bebê com outras pessoas, pontua-se falas parentais sobre o ingresso do bebê no berçário ou na pré-escola como um fator que pode promover o desenvolvimento, por proporcionar maior interação do bebê com seus pares. *“Ajudaria muito a ela, por exemplo, é uma escola, uma escolazinha até pra interagir bem mais com outras crianças, pra desenvolver essa questão da fala.” (P2, 12 meses).* A respeito disso, Piccinini et al. (2012) verificou que pais de bebês aos 3 meses compreendem a creche como um espaço importante para o desenvolvimento infantil, devido

a interação do bebê com outras pessoas além da família. Assim como, percebem que nesse contexto educativo os bebês poderão aprender mais sobre regras e limites.

Outra subcategoria mencionada pelos pais como promotora do desenvolvimento, principalmente aos 3 meses (sete mães e três pais; uma mãe e três pais, aos 6 meses; e uma mãe e um pai, aos 9 e também aos 12 meses), foi **transmitir amor/carinho** ao bebê: *“Eu acho que o amor, o mais importante de tudo. Dá carinho o tempo inteiro que eu puder dar, eu vou dar, pra que... eu acho que isso ajuda bastante ele aprender.”* (M17, 3 meses). Resultados semelhantes foram apresentados por mães de bebês até 3 anos, no estudo realizado por Bahia e colaboradores (2011), ao afirmarem que o carinho, a atenção e o afeto influenciam o desenvolvimento infantil. Embora com menor frequência, os participantes da presente pesquisa também citaram como aspectos promotores do desenvolvimento infantil: ensinar, “deixar o bebê livre”, alimentação, acompanhamento pediátrico, entre outros.

De modo geral, a partir das falas dos participantes, verificou-se que tanto as mães como os pais se percebem como agentes promotores do desenvolvimento infantil. Sobre esse tema, todas as participantes do estudo de Souza et al. (2014), que eram mães de bebês até 3 meses, enfatizaram os estímulos e cuidados maternos como principais promotores do desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, metade das mães participantes tinha a crença que o bom desenvolvimento da criança está diretamente ligado ao carinho que elas oferecem ao bebê. Outras mães perceberam que o modo como cuidam (alimentar, dar banho, etc.) do bebê ou como o educam é o que estimula o desenvolvimento dele.

Em uma pesquisa realizada com mães de bebês mais velhos, Bahia et al. (2011) constataram que as mães se percebem como agentes socializadoras de seus filhos, e, por isso, consideram importante disponibilizar tempo para interagirem com eles. Os resultados encontrados aqui também mostram que os pais se reconhecem como mediadores entre a criança e o ambiente, como indicado por Vygotsky (2007). Ao reconhecer esse papel, os

participantes apresentaram elementos que indicam práticas interativas nas quais os pais auxiliam o processo infantil de conhecimento e internalização dos signos culturais.

5.1.6. Principais atividades realizadas pelas mães e pelos pais com os bebês

A sexta classe temática reuniu os relatos parentais sobre as *principais atividades realizadas com os bebês*. Essa classe temática foi dividida em três categorias: **Atividades de lazer**, **Cuidados de rotina**, e **Conversa**. No primeiro grupo foram incluídas atividades como *brincar, assistir, passear*, entre outras atividades que remetem ao lazer. O segundo grupo englobou atividades como *alimentar o bebê, dar banho, colocar para dormir, trocar a fralda*, entre outras. A terceira categoria foi referente aos discursos parentais que mencionaram especificamente a atividade de conversar com o bebê.

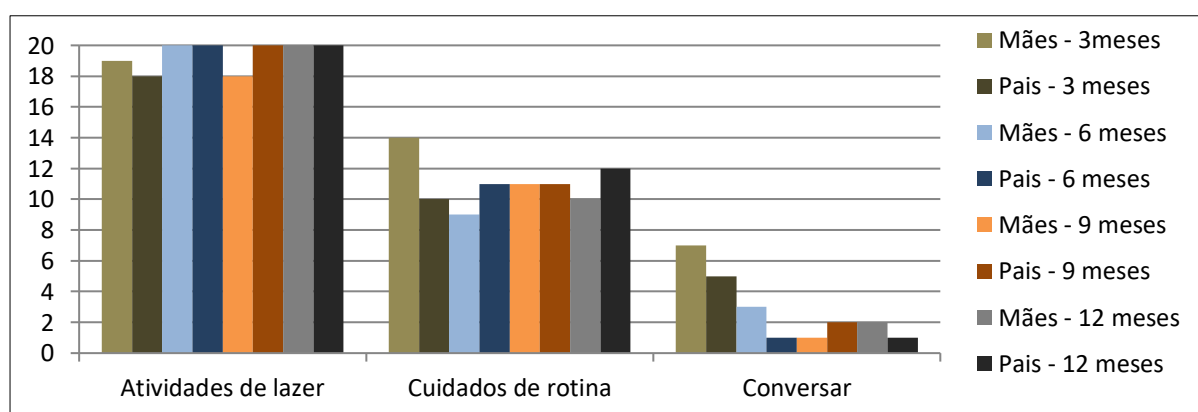


FIGURA 9

Gráfico referente à frequência das atividades realizadas com os bebês mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Como pode ser visualizado na Figura 9, as **atividades de lazer** foram mencionadas por 19 mães e 18 pais, aos 3 meses; todas as mães e os pais, aos 6 meses; 18 mães e 20 pais, aos 9 meses; e todos os participantes, aos 12 meses. Alguns exemplos de falas de participantes que relataram essas atividades: “*Brinca, mais brincar com ela. Tudininho, bonequinha, tudo.*” (P14, 9 meses); “*Brincar, a gente joga a bola, a gente joga a bola pra ela, e vem e traz a bola. Acho que é brincar, ela tá na fase de brincar, de explorar assim.*”

(M15, 12 meses). Brincar com o bebê foi a atividade de lazer mais mencionada em todas as etapas. A maioria das verbalizações parentais sobre o brincar eram gerais, não especificando o tipo de brincadeira, todavia, aos 12 meses de vida do bebê, brincadeiras mais ativas, como por exemplo jogar bola, foram mais referidas. Esse resultado aponta diferenças qualitativas nos discursos dos pais e das mães em função do desenvolvimento do bebê.

Os **cuidados de rotina** foram citados por 14 mães e 10 pais, aos 3 meses; nove mães e 11 pais, aos 6 meses; 11 pais e 11 mães, aos 9 meses; e 10 mães e 12 pais, aos 12 meses. *“Tudo. Alimentação, banho, bota pra dormir, brincar, interagir com ele, com os brinquedinhos, estimular a questão da cabecinha a levantar.”* (M8, 3 meses);

A gente brinca, às vezes dou banho nela, depende da situação, troco a fralda. Porque assim né, à noite, quando minha esposa tá fazendo a janta, eu fico com eles, ou se não, ao contrário, quando eu vou fazer, tem que ter né, um para cuidar da casa e o outro para ficar com eles. (P15, 6 meses).

Nessa categoria, as diferenças mais representativas em termos de frequência, foram apenas na 1ª etapa, quando os bebês estavam com 3 meses. O menor número de referências paternas, comparado à frequência de relatos maternos, sobre os cuidados de rotina nessa etapa do desenvolvimento pode estar relacionado à maior dificuldade dos pais em lidar com o bebê enquanto o tônus muscular ainda não está desenvolvido (Piccinini et al., 2012; Polli et al., 2016). A literatura indica que o aumento da participação paterna está relacionado ao aumento da idade das crianças (Seabra & Seidl-de-Moura, 2011).

Sobre a terceira categoria, sete mães e cinco pais, aos 3 meses; três mães e um pai, aos 6 meses; uma mãe e dois pais, aos 9 meses; e duas mães e um pai, aos 12 meses, relataram que **conversar** é uma das atividades principais que desempenham com seus filhos. Tal atividade não foi incluída em nenhuma das categorias anteriores, por estar presente na maior parte das atividades entre pais e filhos, sejam elas de lazer ou de cuidado. Esse resultado

corroborar dados da literatura que indicam que os pais costumam conversar com seus filhos e entendem esse tipo de interação como uma maneira saudável de interagir com o bebê, ensiná-lo e acalmá-lo (Piccinini et al., 2012; Polli et al., 2016).

Ao analisar essa categoria, verifica-se que, de modo geral, as diferenças nas respostas parentais foram mais evidentes entre os tipos de atividades realizadas, do que entre pais e mães ou entre as etapas do desenvolvimento. A respeito destes resultados, destaca-se as diferenças entre os relatos maternos sobre as atividades de lazer e sobre os cuidados de rotina, bem como as referências paternas aos cuidados de rotina, que evidenciam uma postura mais ativa do pai em relação aos filhos. Nesse sentido, não foram encontradas diferenças marcantes entre os discursos maternos e paternos, ao longo da pesquisa, já que ambos indicaram, primeiramente, as atividades de lazer e posteriormente, os cuidados de rotina.

Resultados nessa linha foram verificados no estudo transcultural de Tudge e colaboradores (2000), realizado com pais e mães, em cinco países em diferentes continentes (Estados Unidos, Coreia, Rússia, Estônia e Quênia). Em todos os contextos pesquisados, a brincadeira foi a atividade predominante durante o período de observação da criança com seus cuidadores. No contexto brasileiro, Piccinini et al. (2012) e Polli et al. (2016) apresentaram resultados de pesquisas realizadas com pais de bebês entre 3 e 4 meses e aos 12 meses, respectivamente, nos quais as atividades de brincar e situações de cuidado foram mencionadas igualmente pelos participantes. Seabra e Seidl-de-Moura (2011) também constataram um aumento da presença dos pais no cotidiano dos filhos, tanto em atividades relacionadas ao lazer, quanto aos cuidados de rotina. Esses dados evidenciam, principalmente, mudanças nas concepções e práticas paternas.

Por muito tempo o pai foi visto apenas como provedor financeiro da família e, posteriormente, como parceiro nas atividades lúdicas infantis. Estudos sobre essa temática (Delmore-Ko, Pancer, Hunsberger, & Pratt, 2000; Garfield & Chung, 2006) ainda indicam

que, em muitos casos, os cuidados de rotina são referidos predominantemente como responsabilidade materna e as atividades de lazer são priorizadas apenas pelos pais. Resultados dessa natureza refletem ideias mais tradicionais dos papéis familiares, consistentes com os estereótipos de gênero, nos quais o pai privilegia o papel de companheiro de brincadeiras e de disciplinador, e a mãe se percebe mais eficaz nos cuidados infantis (Meunier & Roskam, 2009; Prado et al., 2007).

Apesar de relatos desse tipo terem sido mencionados na presente pesquisa, como no exemplo abaixo, predominaram, entretanto, falas que evidenciaram outras posturas.

A única atividade que eu quando eu tô com ela, é brincar com ela, porque o resto quem faz é minha mulher. Eu brinco com ela, eu faço ela rir, a minha atividade com ela é só essa, brincar com ela. (P19, 3 meses).

Ao contrário do relato acima, os discursos da maioria dos pais apresentam concepções que parecem reforçar a ideia do “novo pai”, como sendo mais participativo e atento aos cuidados com os filhos (Cabrera et al., 2000; Krob et al., 2009; Silva & Piccinini, 2007; Tamis-LeMonda, Kahana-Kalman, & Yoshikawa, 2009; Tudge et al., 2000; Vieira et al., 2014). A partir dessa perspectiva, compete ao pai não apenas “divertir” o bebê enquanto a mãe cuida de outros afazeres, mas, valorizar e participar de diversos tipos de ações no cuidado com os filhos.

5.1.7. Fontes de informação/ajuda sobre como lidar com o bebê

A sétima categoria refere-se às *fontes de informação/ajuda sobre como lidar com o bebê* que os participantes buscavam. As fontes mencionadas foram: **familiares/amigos; internet; profissionais especializados; cônjuge; própria experiência; livros; e grupo de apoio.**

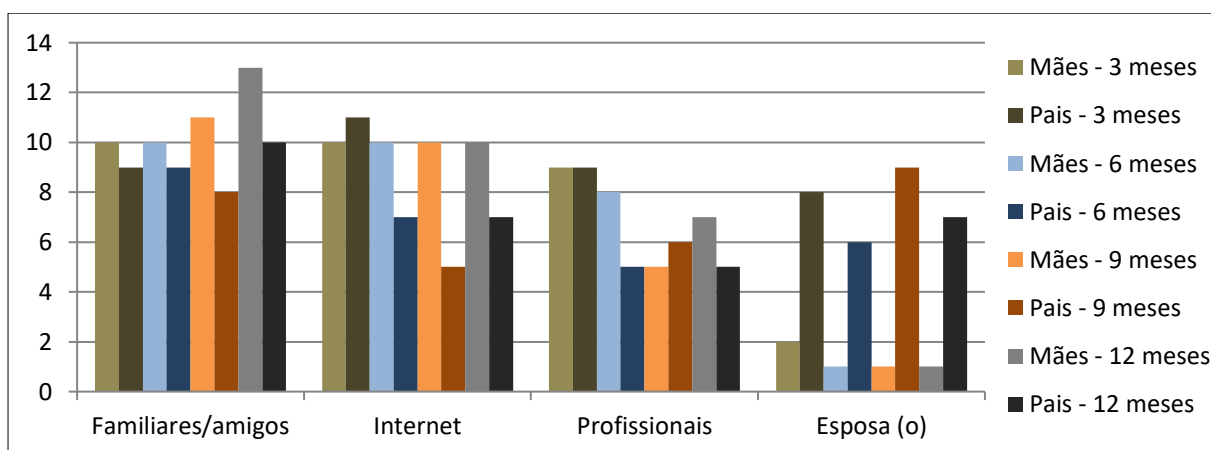


FIGURA 10

Gráfico referente à frequência das fontes de informação/ajuda sobre como lidar com o bebê buscadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

De acordo com o conteúdo exibido na Figura 10, **familiares e/ou amigos** foram citados por 10 mães e nove pais, aos 3 meses; 10 mães e nove pais, aos 6 meses; 11 mães e oito pais, aos 9 meses; e 13 mães e 10 pais, aos 12 meses. Estudos (Deave, Johnson, & Ingram, 2008; Krob et al., 2009) sobre a transição para a parentalidade, incluindo desde a gravidez aos primeiros meses após o nascimento do bebê, evidenciam que essa é uma das principais fases de ajustamento na família. Durante esse período, os pais tendem a buscar apoio e informações de pessoas mais experientes nos cuidados com crianças e nas quais eles confiam.

A maioria dos participantes, no presente estudo, que afirmou buscar informações junto aos familiares, citou a avó do bebê como principal fonte de ajuda ou informação, conforme os exemplos seguintes: “(...) *principalmente à minha família, né, minha mãe.*” (M15, 3 meses);

Ah, sempre a minha mãe ou a minha sogra, sempre os dois porque é sempre, desde o começo, desde a gravidez, foi sempre, são sempre as pessoas que tão junto com a gente, né, orientando. Às vezes orienta demais, né, que a gente pede pra parar, mas tem hora que a gente não sabe, aí recorre a elas. (P12, 12 meses).

Entre os amigos, foram mencionados aqueles que também têm filhos:

Amigas. Mãe, amigas, às vezes com minha mãe, às vezes com minhas amigas. Eu tenho um bocado de colegas que a gente teve bebê (...) tem uma que vai fazer ainda dois meses e as outras que ainda tão grávidas ou têm meninos de um ano. (M8, 3 meses).

Estudos anteriores, realizados em contexto brasileiro, afirmam que as avós costumam ser fonte de apoio e identificação para os filhos, especialmente às novas mães (Lopes, Prochnow, & Piccinini, 2010), e de carinho e afeto para os netos, contribuindo frequentemente para que as crianças consigam lidar com a ausência física dos pais (Deus & Dias, 2016; Cardoso & Brito, 2014). Outras pesquisas (Falcão & Salomão, 2005; Silva & Salomão, 2003) destacam a atuação das avós especialmente junto a mães adolescentes, contexto no qual elas representam suporte financeiro, moral e emocional, e o presente estudo reforça essa ideia mesmo com mães e pais adultos. Cabe pontuar que, as avós, além de terem sido citadas nessa parte da entrevista como principais fontes de informação/ajuda, elas foram as cuidadoras secundárias mais referidas nas três primeiras etapas. Segundo os participantes, elas cuidam dos bebês enquanto alguns casais estão trabalhando ou, eventualmente, quando eles precisam sair.

O papel das avós no desenvolvimento infantil e na orientação para a parentalidade se mantêm como uma influência importante, mesmo considerando diferentes aspectos contextuais e culturais. Deave et al. (2008), em uma pesquisa realizada na Inglaterra com mães de bebês entre 3 e 4 meses, apresenta resultados que trazem que entre os parentes, as avós dos bebês foram as mais citadas como sendo fonte de ajuda e informação, na sequência foram mencionadas tias, avós e irmãs da mãe. No referido estudo, as participantes também indicaram amigos, que tiveram filhos há pouco tempo ou que tinham experiência com crianças, como uma importante fonte de apoio e informação.

A **internet** foi a segunda fonte de informação citada pelos participantes, nessa categoria foram inclusos sites, blogs, aplicativos e grupos de WhatsApp. Esse tipo de mídia foi referida por 10 mães e 11 pais, aos 3 meses; 10 mães e sete pais, aos 6 meses; 10 mães e cinco pais, aos 9 meses; e 10 mães e sete pais, aos 12 meses. Recorte da fala de uma mãe:

Eu ainda recorro ao google. Eu recorro mesmo a internet, eu tenho... sigo muita gente, assim, que é de confiança mesmo, que é 'pediatria online', 'pediatria em foco', e tem o grupo do WhatsApp das mães que sempre salva (...). Eu não dou o remédio pelo google, mas, assim, outras alternativas eu faço sempre. (M1, 9 meses).

No cenário brasileiro são escassos os estudos que busquem identificar as fontes de informações parentais, todavia, dados do IBGE (Brasil, 2016) indicam que a maioria da população brasileira tem acesso à internet. O fato da internet ter se tornado mais popular facilitou o acesso à informação, tendo influência também na busca online de assuntos relacionados à parentalidade. De modo geral, pode-se afirmar que a internet se tornou um popular e crescente meio de acesso a informações parentais, superando o acesso a programas de visitas domiciliares e grupo de pais (Baker, Sander, & Morawsha, 2017; Devolin et al., 2013; Metzler, Sanders, Rusby, & Crowley, 2012). Considera-se os aspectos positivos da maior facilidade de acesso a informações na internet, todavia, esse dado também pode ser preocupante. As informações que circulam na rede não necessariamente são verídicas ou confiáveis. Além disso, na maioria das vezes, são gerais e podem desconsiderar a importância das diferenças individuais e dos aspectos singulares de cada família, que costumam ser valorizados em outros tipos de fontes de apoio e informação, como programas especializados.

Plantin e Daneback (2009) e Dworkin, Connell e Doty (2013), ao realizarem revisões na literatura internacional sobre o tema, verificaram que os pais afirmam encontrar informações e apoio social online. Esses autores verificaram que os estudos revisados indicam que os pais estão satisfeitos com o que encontram na internet. Fernandes (2013), em

uma pesquisa realizada em Portugal, verificou que 87% das mães participantes já haviam procurado informações na internet relativas aos cuidados com os filhos. Entre essas mães, 81% consideram as informações encontradas como compreensíveis e úteis.

Além da presença da internet como uma das principais fontes de apoio e informação, os resultados do presente estudo indicaram que aos 6, 9 e 12 meses de vida do bebê, as mães indicaram acessar assuntos relativos à parentalidade com frequência marcadamente superior ao que foi referido pelos pais. Esses dados corroboram a literatura na área que afirma que mães e pais diferem no uso de fontes online. As mulheres acessam informações parentais mais do que os homens, que por sua vez, usam a internet para atividades mais gerais do que para assuntos específicos sobre parentalidade e desenvolvimento infantil (Plantin & Daneback, 2009; He & Dworkin, 2016). Bartholomew e colaboradores (2012), ao estudarem casais primíparos, constataram que as novas mães acessam a internet mais do que os novos pais, tanto para buscar informações sobre o desenvolvimento inicial, como para postar fotos ou histórias dos seus bebês nas redes sociais.

A **ajuda profissional** foi referida por nove mães e nove pais, aos 3 meses; oito mães e cinco pais, aos 6 meses; cinco mães e seis pais, aos 9 meses; e sete mães e cinco pais, aos 12 meses. O principal profissional procurado pelos participantes foi o médico pediatra que já acompanhava a criança, em seguida foram citados médicos conhecidos da família, fossem eles pediatras ou não, e um pai mencionou as educadoras do berçário como uma fonte de informação, aos 12 meses de vida do bebê. Esse tipo de busca foi realizada com mais frequência na 1ª etapa da pesquisa, quando os bebês eram mais novos e os pais tinham mais dificuldades de lidar.

Pesquisas realizadas com pais de bebês com desenvolvimento típico indicam que os profissionais de saúde, atualmente, não são vistos como as principais fontes de apoio e informação pela maioria dos pais, aparecendo sempre em terceiro ou quarto lugar nas

menções parentais, tal como apresentado aqui. Esses resultados se modificam em estudos que são realizados com pais de bebê prematuros, que precisam de cuidados especializados e intensivos logo após o nascimento. Kowalski, Leef, Mackley, Spear, & Paul (2006), ao entrevistarem pais de bebê que estavam em unidades de cuidado neonatal, constataram que a maioria dos pais participantes reconhecem as enfermeiras e os médicos como as principais fontes das informações que eles precisam sobre os bebês. Nesse grupo, apenas 8% dos participantes mencionaram livros e internet como fontes de informação buscadas.

Participantes do presente estudo, particularmente os pais, também relataram que quando precisam de ajuda ou informação recorrem primeiramente ao **cônjuge**. Essa resposta foi emitida por duas mães e oito pais, aos 3 meses; uma mãe e seis pais aos 6 meses; uma mãe e nove pais, aos 9 meses; uma mãe e sete pais, aos 12 meses.

Normalmente, quem sempre me dá alguma, me diz alguma coisa a respeito de tudo é a R. [esposa], eu não procuro não, não procuro não. Mas, R. sempre tá me dando alguma, me dizendo alguma coisa, porque ela tem um site aí, alguma coisa, é, que chega, manda informativos pra ela de acordo com as fases, os meses, tal... (P8, 9 meses);

“Mais à minha esposa, porque ela é bem informada desse negócio, né, ela frequenta essa roda de gestantes, é uns grupos aí de mães, então, ela é bem informada.” (P20, 9 meses); “À mãe [do bebê], é a mãe, que a mãe passa mais tempo com ela.” (P6, 12 meses).

Esse tipo de resposta foi tipicamente paterna e reflete a ideia tradicional que as mães entendem melhor seus filhos, quer por passarem mais tempo com eles ou por buscarem outras fontes de informação com mais frequência do que os pais. A literatura indica que as mães buscam outras fontes de informações com mais frequência do que os pais, dados apresentados também neste estudo. Tais resultados corroboram o que foi afirmado por Deave et al. (2008),

que verificou que a principal fonte de informação mencionada pelos pais foram as próprias mães dos bebês, que buscam em outras fontes e repassam para eles.

Duas mães, aos 3 e 6 meses; uma mãe e quatro pais, aos 9 meses; e duas mães e três pais, aos 12 meses, afirmaram que recorrem a suas **próprias experiências** anteriores com crianças para orientar suas práticas, seja por exercerem atividades profissionais com crianças ou por terem outro filho, na maioria das vezes, como no exemplo:

À minha intuição materna mesmo, porque, assim, cada um que dê uma opinião e, assim, e às vezes eu não concordo. Então, é meio que às escuras, mas, como eu sou mãe de segunda viagem, né? Já sou veterana, aí não tem mais tanto mistério. (M5, 9 meses).

A maioria dos pais que citaram experiências anteriores era composta por pais secundíparos, o que justifica as menções ao período de desenvolvimento do primeiro filho como um tempo de aprendizado útil para lidar com o segundo filho.

Livros foram citados como fontes de informação por duas mães e um pai, nas 1ª e 2ª etapas; uma mãe e um pai, na 3ª etapa; e uma mãe, na 4ª etapa. O **grupo de apoio** voltado para gestantes e mães foi referido por uma mesma mãe, nas quatro etapas da pesquisa. De maneira geral, os dados da presente pesquisa demonstram que os pais brasileiros têm apresentado a mesma tendência referente às fontes de apoio e informações buscadas pelos pais no cenário mundial. Entre as redes tradicionais de apoio, os parentes, em especial as avós maternas dos bebês, continuam sendo as mais solicitadas. Enquanto isso, outras redes tradicionais como profissionais de saúde e, principalmente, livros vêm perdendo espaço para redes de apoio contemporâneas, como a internet (Baker et al, 2017; Basit & Bayraktar, 2016). Isso aponta para o crescente número de profissionais de saúde que são encorajados a utilizar a internet para promover discussões sobre parentalidade e desenvolvimento saudável (Plantin & Daneback, 2009).

De maneira geral, considerando os subtópicos apresentados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil aos 3, 6, 9 e 12 meses de vida dos bebês, verificou-se que os pais os percebem como passando por diferentes fases que implicam em mudanças da passividade para maior atividade. Tais modificações no desenvolvimento infantil influenciam as concepções parentais e as interações diádicas e triádicas. Ao falarem sobre o desenvolvimento dos seus filhos, os pais também mencionaram indicadores da emergência da intencionalidade comunicativa, que sugerem uma postura cada vez mais ativa e intencional dos bebês nas interações sociais. As concepções parentais específicas sobre essa habilidade infantil serão apresentadas e discutidas a seguir.

5.2. Resultados sobre as concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional infantil

Neste tópico são apresentados os resultados sobre as concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional ao longo do primeiro ano de vida do bebê.

5.2.1. Concepções parentais acerca da percepção do bebê sobre seus próprios estados

Inicialmente, foi perguntado aos pais sobre as emoções (felicidade, amor, medo, surpresa, raiva, tristeza e culpa) que eles achavam que seus bebês podiam sentir e como eles as expressavam. A Figura 11 apresenta a frequência em que os participantes afirmam que seus filhos podem sentir cada uma das emoções aos 3, 6, 9 e 12 meses de vida.

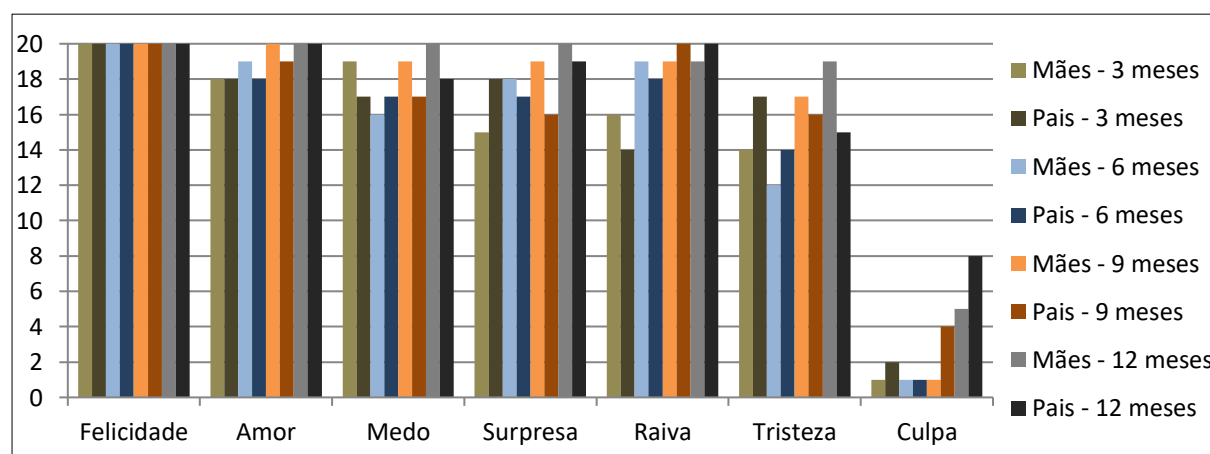


FIGURA 11

Gráfico referente à frequência de emoções infantis relatadas pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Como ilustrado na figura acima, quando questionados sobre a capacidade infantil de sentir **felicidade**, todos os participantes, nas quatro etapas da pesquisa, responderam positivamente. De modo mais específico, o sorriso foi mencionado pela maioria dos participantes como o principal comportamento expressivo de felicidade, como demonstrado no exemplo: “É quando ele tá contente, tá feliz, é rindo, né, ele sorri bastante.” (M4, 3 meses). Em seguida foi mencionada a agitação corporal do bebê, referida por uma mãe e um

pai, aos 3 meses; por cinco mães e três pais, aos 6 meses; por cinco mães e seis pais, aos 9 meses; e por cinco mães e três pais, aos 12 meses.

Os recortes de fala abaixo ilustram os relatos parentais sobre esse comportamento: *“Um movimento de corpo, ela se mexe toda, ela fica alegre, ela praticamente dança.”* (P18, 6 meses); *“Levanta os braços, sacode, se sacode todinha.”* (M14, 12 meses). Foram referidas também, em menor frequência, vocalizações, em forma de gritos, e bater palmas. Esses comportamentos foram mais frequentes à medida que os bebês estavam mais velhos, principalmente na 4ª etapa da pesquisa. *“E grita, é típico, é bem fácil, não tem como não notar.”* (P18, 12 meses); *“(…) ele gosta de bater palmas quando ele tá feliz. É, são as duas formas que ele usa mais de se expressar quando ele tá contente.”* (M11, 12 meses).

A quase totalidade dos pais e mães participantes, nas quatro etapas da pesquisa, mencionou perceber expressões de **amor** em seus bebês. Apesar das afirmações, os relatos evidenciaram diferenças na visão dos pais sobre os comportamentos dos bebês para expressar tal sentimento em função do período de desenvolvimento infantil. Na 1ª etapa, o sorriso (sete mães e quatro pais) foi o principal comportamento por meio do qual os pais percebiam expressões amorosas dos seus filhos, como exemplificado: *“Sorriso, geralmente o sorriso. Demonstra amor pelo sorriso.”* (M17, 3 meses). Os relatos também remeteram às expressões de carinho (duas mães), ao olhar (uma mãe e um pai) e a querer ir para o braço (uma mãe e um pai).

Nas etapas seguintes, o sorriso e o olhar continuaram a ser mencionados nos discursos dos participantes. Todavia, predominaram os relatos parentais que afirmam que os bebês expressam amor de forma mais ativa, por meio de expressões de carinho, como abraçar e beijar, mencionado por 12 mães e 10 pais, aos 6 meses; 15 mães e 14 pais, aos 9 meses; 17 mães e 14 pais, aos 12 meses. As falas seguintes ilustram esses relatos parentais: *“Ela abraça, ela dá beijo, ela pega assim ó, aí vem dá o beijo babado, abraça.”* (M15, 6 meses);

“Fazendo carinho na pessoa, abraçando. A maior expressão de amor ela abraça a gente, só a gente pegar nela, ela já vem e abraça.” (P19, 12 meses).

Constatou-se que as falas dos pais demonstravam formas cada vez mais elaboradas de manifestações de carinho. Isso parece refletir as concepções parentais acerca de um bebê mais ativo em cada novo período da pesquisa. Entende-se que essas ações mais sofisticadas também são influenciadas diretamente pelas novas aquisições motoras, que provocam importantes mudanças nos comportamentos e nas experiências dos bebês, como indicado por Lopes et al. (2009). Ainda nessa questão, duas mães e dois pais, aos 3 meses; e uma mãe e dois pais, aos 6 meses, responderam que não sabem se seus filhos podem sentir amor:

Eu não sei se é amor. Eu não sei definir se é amor ou dependência, né? Tem aquela coisa que ele sabe que eu sou o conforto dele maior, né. Então, quando eu chego, ele se tranquiliza mais, se ele tiver chorando, mas eu não sei se é amor não. (M5, 6 meses).

O terceiro sentimento que a maioria dos pais relatou que seus bebês podem sentir foi **medo**, sendo que aos 3, aos 9 e aos 12 meses dos bebês esse sentimento foi reportado mais pelas mães do que pelos pais. Em todas as etapas, o principal comportamento que os participantes indicaram como expressão infantil de medo foi o choro, referido por 13 mães e cinco pais, aos 3 meses; sete mães e sete pais, aos 6 meses; 11 mães e sete pais, aos 9 meses; e 10 mães e nove pais, aos 12 meses. As expressões faciais foram o segundo comportamento mais mencionado pelos participantes, nomeado por eles de “faz cara de espanto”, especialmente quando os bebês estavam com 9 meses de idade. Segurar nos pais também foi indicado como uma forma dos bebês expressarem medo, sendo mais frequente nas últimas etapas (quatro mães e quatro pais aos 9 meses; e oito mães e três pais, aos 12 meses): *“(...) e segura, ele se agarra em alguém, em quem ele se sentir seguro.”* (M17, 12 meses).

Perguntados se seus filhos poderiam sentir e expressar **surpresa**, a maioria dos participantes nas quatro etapas respondeu afirmativamente, sendo que as mães mencionaram com mais frequência do que os pais aos 6, aos 9 e aos 12 meses dos bebês. A principal forma infantil de expressar essa emoção, de acordo com as verbalizações parentais, foi a expressão facial. Denominada pelos participantes de “cara de surpresa”, tipicamente marcada pelos olhos arregalados e a boca aberta, essa expressão foi citada por três mães e seis pais quando os bebês estavam com 3 meses; 12 mães e 12 pais, aos 6 meses; 11 mães e 11 pais, aos 9 meses; e 14 mães e 7 pais, aos 12 meses: *“Ele abre a boca, (...) já abre o olho, abre a boca. Até escutar o barulhinho, ele fica [mãe faz expressão facial].”* (M12, 3 meses). Outro comportamento referido em relação à surpresa, em menor frequência, foi o sorriso, sendo relatado por uma mãe e dois pais, aos 3 meses; três mães e quatro pais, aos 6 meses; três mães e três pais, aos 9 meses; e três mães e quatro pais, aos 12 meses.

Sobre **raiva**, a maioria dos participantes considera que seus filhos sentem essa emoção desde muito novos; essa resposta foi apresentada por 16 mães e 14 pais, aos 3 meses, 19 mães e 18 pais, aos 6 meses, 19 mães e 20 pais, aos 9 e 12 meses. Sobre as formas de expressão, segundo os relatos parentais, os bebês expressavam raiva principalmente por meio do choro, mencionado por nove mães e quatro pais, na 1ª etapa; seis mães e oito pais, na 2ª etapa; dez mães e seis pais, na 3ª etapa; e 10 mães e oito pais na última etapa. *“Raiva de vez em quando e quando chora, chora grosso.”* (P8, 3 meses); *“Quando ela chora é porque ela foi contrariada (...) ela vai chegar perto do olhinho assim que a lágrima desce, porque ela tá morrendo de raiva porque foi contrariada.”* (M15, 9 meses).

Vocalizações também foram indicadas como expressões frequentes de raiva. Aos 3 meses, foi mencionada por cinco mães e um pai; aos 6 meses, por sete mães e nove pais; aos 9 meses, por cinco mães e 11 pais; e, aos 12 meses, por cinco mães e sete pais. Os exemplos abaixo remetem ao que foi mencionado por esses participantes: *“Quando tá com raiva?”*

falando, né, reclamando, balbuciando.” (M17, 3 meses); *“Fazendo som, ‘aaaaarr’, brigando, né.”* (P3, 12 meses).

Sobre **tristeza**, 14 mães e 17 pais, aos 3 meses de vida do bebê; 12 mães e 14 pais, aos 6 meses; 17 mães e 16 pais, aos 9 meses; e 19 mães e 15 pais, aos 12 meses, relataram que percebem que seus filhos a expressam. O principal comportamento indicado pela maioria desses participantes para expressar tristeza foi o choro, como no exemplo: *“Quando ele tá triste, ele chora.”* (P10, 3 meses); *“Ela fica meio pra baixo, assim, chora.”* (P15, 9 meses). Outro comportamento que também foi apresentado como um indicativo de tristeza foi ficar quieto, como na fala da mãe que diz: *“Quando ela tá mais quietinha (...) mas, ela não é muito chorona não, ela fica mais quietinha, sem interagir muito.”* (M9, 6 meses).

Especificamente sobre as concepções parentais acerca do sentimento de tristeza, nas duas primeiras etapas da pesquisa, quando os bebês estavam com 3 e 6 meses de idade, os pais relataram que os seus filhos são capazes de senti-lo com mais frequência do que reportado nos relatos maternos. Desse modo, verificou-se que, para um maior número de pais, os bebês começam a sentir tristeza mais novos, antes do que é percebido pelas mães, que apresentaram maior frequência aos 12 meses. Esse dado levanta algumas questões, particularmente sobre as concepções paternas: quais os motivos que levam os pais a perceberem mais tristeza do que as mães nos meses iniciais de vida dos bebês? Ou, as mães atribuem outros motivos ao choro, enquanto que os pais remetem essa expressão à tristeza?

Na tentativa de responder a essas questões, foram retomados, além dos dados referentes às concepções parentais, os dados sociodemográficos dos participantes. Nesse sentido, constatou-se que os pais passavam menos tempo com seus filhos do que as mães, e esse é um dos aspectos que pode tornar o pai menos envolvido nos cuidados infantis. Esse fator parece contribuir para a dificuldade paterna em diferenciar o choro do bebê, fazendo com que o pais, mais frequentemente, atribuam o choro ao sentimento de tristeza, algumas

vezes justificada por eles como tristeza do bebê por estar longe da mãe, como ilustrado em um recorte de fala: *“Acho que o único momento que eu vejo de tristeza é quando ela tá longe da mãe.”* (P18, 6 meses). Esse resultado parece estar diretamente relacionado à dificuldade paterna em lidar com o choro do bebê, tal como relatado no presente estudo e em outras pesquisas realizadas com pais (Castoldi et al., 2014, Piccinini et al., 2012).

A respeito da concepção parental sobre a capacidade de seus filhos sentirem **culpa**, a maioria dos participantes acredita que os bebês ainda não podem ter tal sentimento, nas quatro etapas da pesquisa, como reportado: *“Como assim culpa? Será? Não, eu acho que não.”* (M1, 3 meses); *“Acho que ele não sente não, tá fora de condições!”* (P10, 6 meses). A quantidade de participantes que consideram que seus filhos podem sentir culpa foi mínima aos 3 e 6 meses de vida do bebê, entretanto, esse número aumentou aos 9 e 12 meses (uma mãe e quatro pais, e cinco mães e oito pais, respectivamente). Nos relatos parentais a partir do último trimestre do primeiro ano de vida do bebê, os participantes mencionaram comportamentos infantis que parecem indicar que o bebê reconhece que fez algo errado ou que não deveria fazer, inclusive, em alguns casos os pais mencionaram comportamentos infantis que, para eles, tinham conotações de arrependimento.

Aí eu fui lá: “olha, ele me mordeu!” [dirigindo-se ao esposo], aí ele [bebê] olhou assim pro meu ombro, aí depois meu esposo disse: “Não pode, M.!” não sei quê... brigando com ele, aí ele depois ficou alisando o pai, veio pra aqui, ficou agarrado com o pai. Não queria mais brincar, aí ficou aqui, ficou alisando, enganando. Quando você briga, ele fica depois alisando, enganando, sabe... (M12, 12 meses);
Pode, mesma hora, ele mesmo sentiu. Ele ficou um bom tempo meio sério assim, só agarrado com a mãe, não olhava direito pra mim, ficava todo desconfiado, então é culpa mesmo. Quando ele faz uma besteira, vê que fez besteira, ele fica todo quieto na dele. (P4, 12 meses).

Os pais percebem esse sentimento em seus filhos com maior frequência que as mães. Essa compreensão dos bebês como sendo conscientes dos seus comportamentos negativos, pode influenciar as práticas paternas relacionadas, particularmente, à disciplina. Sobre esse tema, Brazelton (1994) afirma que entre 8 e 10 meses de idade, os bebês apresentam mais frequentemente comportamentos que podem ser compreendidos como agressivos, mas são ações normais nessa etapa do desenvolvimento. Diante da emergência desses comportamentos, cabe aos pais adaptar estratégias de disciplina para o bebê.

Retomando os resultados gerais dessa seção sobre as concepções parentais acerca da percepção do bebê sobre seus próprios estados, verificou-se que os pais veem os bebês como sendo capazes de sentir e expressar suas emoções positivas e negativas. De maneira geral, as emoções positivas, tais como felicidade e amor, foram relatadas com maior frequência do que as emoções negativas, por exemplo, medo, raiva e tristeza. Esses resultados corroboram dados encontrados por Nunes, Braz-Aquino e Villachan-Lyra (2015), em um estudo de delineamento transversal realizado com mães de bebês aos 4 e 9 meses, no qual predominaram as percepções maternas sobre a habilidade do bebê de expressar felicidade.

Na presente pesquisa as concepções parentais indicaram que os bebês começam a expressar as emoções positivas mais novos do que as expressões negativas. Felicidade e amor, por exemplo, tiveram mais frequências nas etapas iniciais do que as demais emoções. Resultados que indicam essa tendência foram apresentados por Mendes e Cavalcante (2014), em um estudo realizado no Rio de Janeiro com mães e outras cuidadoras de bebês. Segundo as autoras, as mães afirmaram que os bebês começam a expressar alegria aos 3,3 meses, em média, e as demais emoções são expressas apenas quando o bebê está mais velho. A idade média relatada por essas mães para o aparecimento de tristeza foi 7,9 meses; interesse aos 9,1 meses; medo aos 9,2 meses; surpresa apenas aos 12,2 meses e raiva em torno de 15,8 meses de vida do bebê. Todavia, na referida pesquisa, as idades indicadas pelas mães para o

surgimento das emoções foram no geral mais altas do que as apresentadas no presente estudo. Aqui verificou-se que as concepções parentais se relacionam com o que a literatura indica sobre o desenvolvimento emocional infantil (Brazelton, 1994; Legerstee, 2013; Lewis, 2014).

No tocante aos comportamentos referidos pelos pais como expressões de emoções positivas, destaca-se o sorriso que foi mencionado como indicativo de felicidade, amor e surpresa. O sorriso é a expressão típica de felicidade e está relacionado ao desenvolvimento das demais emoções positivas, sendo facilmente reconhecido como expressão de alegria desde os primeiros meses e ao longo da vida. Autores (Mendes, Seidl-de-Moura, & Siqueira, 2009; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009; Messinger et al., 2002) afirmam que o período de ontogênese do sorriso social é em torno dos dois meses. Esse tipo de sorriso representa uma resposta contingente do bebê às interações com seus cuidadores, e pode ser influenciado pela dinâmica do processo social e dos agentes envolvidos na interação (Mendes & Cavalcante, 2014).

O sorriso social interfere nas formas de comunicação social e nas trocas afetivas entre os bebês e seus pais, sendo também compreendido como uma expressão de amor, tal como indicado pelos participantes do presente estudo. Além do sorriso, gestos e expressões de afeto e carinho dirigidas ao outro são significativas para o relacionamento diádico. Essas expressões podem ser usadas para compreender as emoções e os objetivos infantis, auxiliando na promoção de sensibilidade e respostas parentais efetivas (Mendes & Pessôa, 2013; Mesman, Oster, & Camras, 2012).

Retomando as concepções parentais sobre as expressões infantis de emoções negativas, constatou-se que o choro foi o comportamento mais indicado pelos participantes. O choro, como comportamento expressivo de emoções, emergiu de forma marcante no discurso de mães e pais em todas as etapas da pesquisa, ao responderem como seus filhos expressam medo, raiva e tristeza. Diferentemente do sorriso para expressar alegria, a face de

choro, associada a emoções negativas, incorpora características de emoções diversas, tornando mais difícil a diferenciação das emoções que podem ser expressas (Mendes & Seidl-de-Moura, 2009). Ainda assim, essa expressão é tida como a mais efetiva em comunicar emoções negativas na infância e a mais poderosa em promover proximidade e comportamentos de cuidados dos adultos. Sobre isso, Trevarthen (1998) afirma que o choro e as expressões faciais são eficazes em deflagrar cuidados e constituem pistas potentes interpretadas pelos cuidadores, regulando as trocas iniciais.

Enquanto que aos 3 meses os relatos sobre o choro foram predominantes, nos meses seguintes, apesar de o choro ainda se manter fortemente presente nos discursos dos participantes, as vocalizações foram cada vez mais mencionadas. Essa diferença está diretamente relacionada às modificações ao longo do desenvolvimento infantil. A partir dos 6 meses, os bebês dispõem de uma diversidade maior de habilidades que são percebidas pelos pais como novas formas de expressão. Conforme apresentado por Camras e Shutter (2010), as expressões produzidas por bebês mais velhos são reconhecidas como representando emoções distintas com mais frequência do que as de bebês mais jovens.

Sobre isso, e entendendo o sorriso e a face de choro como expressões faciais específicas, cabe pontuar que, em diversos momentos da pesquisa, os participantes fizeram referências às expressões faciais de modo mais geral e, ainda, às expressões faciais tipicamente indicativas de medo e surpresa. Expressões de medo e surpresa compartilham das mesmas características, como abrir a boca e levantar as sobrancelhas (Montague & Walter-Andrews, 2002). Essas expressões se manifestam, particularmente, na ausência da fala e comunicam sentimentos e estados infantis.

A partir dos relatos analisados pode-se afirmar que os participantes entendem que as expressões faciais representam um importante sinal social, organizado de modo flexível em configurações que transmitem mensagens sobre o estado interior e as intenções de bebês. Eles

percebem que as expressões faciais infantis são eficazes para iniciar e manter interações sociais. Ao falarem sobre as emoções que os bebês são capazes de sentir, os pais relataram as expressões faciais por entenderem que elas são uma forma de linguagem corporal.

Esses resultados corroboram dados apresentados por Mendes e Pessôa (2013) que, ao discutirem as expressões afetivas nas interações mãe-bebê, esclarecem que as expressões faciais são pistas dadas pelos bebês ao adulto sobre suas emoções. Destaca-se, então, conforme afirmado também por Mendes e Seidl-de-Moura (2009), a importância das expressões faciais da emoção para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A partir dos discursos dos participantes, verificou-se que os pais percebem a capacidade infantil de expressar além das suas necessidades fisiológicas. Eles entendem que os bebês, ao longo do primeiro ano de vida, expressam emoções e vontades que podem estar inter-relacionadas (Seidl-de-Moura et al., 2008). De modo geral, compreende-se que ao longo do desenvolvimento variam os tipos e as formas de expressão das emoções, bem como as concepções parentais sobre esse tema e o nível de influência delas nas metas e práticas parentais de socialização das emoções (Baker, Fennining, & Crnic, 2011; Mendes & Cavalcante, 2014). Esses dados reafirmam a natureza bidirecional do desenvolvimento, a partir da qual, mudanças no desenvolvimento infantil são influenciadas e influenciam os comportamentos e as ações parentais

5.2.2. Concepções parentais acerca da percepção do bebê de comunicar e satisfazer suas próprias necessidades

Praticamente todos os participantes (exceto um pai, aos 3 meses) afirmaram que percebem o choro do bebê como um comportamento que objetiva comunicar algo. Em todas as etapas, a maioria dos participantes relatou que o bebê chorava para expressar necessidades,

incômodo ou dor, como demonstrado no exemplo: *“Com certeza, uma forma de manifestar uma necessidade que ele tem (...). O estado normal dele não é chorar né, então, quando ele chora, ele quer demonstrar, do jeitinho dele, que não fala ainda, que alguma coisa tá incomodando.”* (M20, 3 meses).

Todavia, à medida que os bebês foram se desenvolvendo, os pais atribuíram outros significados ao choro infantil, relatando que o choro é frequentemente usado pelos bebês para expressar vontades, o que, para os participantes, pode algumas vezes estar associado à manha, e, posteriormente, à birra. Na 2ª etapa, seis mães e cinco pais apresentaram esse tipo de resposta, como no exemplo:

Eu acho que ele já entende o sentido do choro. Eu acho que ele entende o choro para satisfaz uma vontade dele, ele já começa a ter o entendimento de como usar o choro. Ele usa pra atender o que ele quer. (P20, 6 meses).

Na 3ª etapa, 15 mães e sete pais atribuíram significados dessa natureza ao choro do bebê e o mesmo foi relatado por 11 mães e 10 pais na última etapa, conforme identificado nas falas: *“Tem jeito que é só manha agora, ou quando ela pedir alguma coisa, mas a maioria das vezes agora é manha.”* (M9, 9 meses); *“Noventa por cento das vezes é birra, né, disso que eu tô te falando. (...) Tirando essa parte dessas birrinhas que ela tá agora, não tem nada que ela tenha chorado muito não.”* (P1, 12 meses).

Os participantes também foram questionados sobre o interesse que seus filhos têm pelos objetos e quais comportamentos usam para expressá-lo ao longo do primeiro ano de vida. Quase todos os participantes (exceto dois pais, aos 3 meses) afirmaram que seus filhos demonstram interesse por objetos. Na 1ª etapa da pesquisa, aos 3 meses de vida dos bebês, o principal comportamento elencado foi tentar e/ou pegar o objeto, referido por 16 mães e 14 pais: *“Ela demonstra interesse (...) ela sempre quer pegar, ela fica afoita, se mexendo muito, as perninhas, os bracinhos, ela tenta pegar, mas não tem força, né.”* (M2, 3 meses). Em

seguida, foi mencionado o olhar por sete mães e seis pais: *“Com o olhar e, geralmente com o olhar. Quando ela vê algo que ela gosta, ela olha.”* (P16, 3 meses).

Quando os bebês estavam com 6 meses de idade, o olhar foi mencionado pelos participantes com menor frequência (cinco mães) e prevaleceu a habilidade infantil de pegar os objetos que despertam interesse, relatada por 17 mães e 16 pais: *“Pegando. (...) Quando ela quer pegar, ela vai e pega mesmo, mete mesmo.”* (M6). Nessa etapa, os relatos evidenciaram o comportamento de pegar o objeto, e não apenas tentar pegar ou alcançar o objeto, tendo em vista que a habilidade motora dos bebês estava mais aprimorada nessa etapa.

Aos 9 meses, também prevaleceram os relatos sobre o bebê pegar o objeto que ele tem interesse, mencionados por 16 mães e 19 pais. Em seguida, foram descritos movimentos corporais e gestos como sendo a segunda forma mais frequentemente utilizada pelos bebês em relação aos objetos, citada por oito mães e dois pais, como exemplificado: *“Fica estirando a mão, estira muito a mão pra pegar, se joga. Não pode ver um objeto que se joga.”* (M10, 9 meses). De forma mais específica, entre esses relatos sobre os gestos, quatro mães e um pai mencionaram o apontar. Ainda nessa fase, o olhar foi referido por cinco mães e dois pais. Verificou-se nesses relatos elementos indicadores da intenção infantil de direcionar a atenção do outro.

Quando os bebês estavam com 12 meses, nos discursos parentais ainda prevaleceu o ato de o bebê pegar o objeto, embora com a frequência geral um pouco menor que nas etapas anteriores (16 mães e 13 pais). Nessa etapa, destacam-se outros comportamentos, como os gestos e as vocalizações. Os gestos foram mencionados por seis mães e nove pais, sendo que quase todos os relatos, exceto o de um pai, fizeram referência ao apontar, como no exemplo:

Ela aponta o objeto, ela... a bola, a gente guarda a bola em cima do guarda-roupa, porque, se não, ela vai chutar, vai quebrar alguma coisa, a gente coloca a bola em

cima do guarda-roupa dele [do irmão], se ela olha pra bola, ela ri e fica apontando, aí a gente sabe que ela quer a bola. (M15, 12 meses).

As vocalizações também foram apresentadas com mais frequência nessa fase, por três mães e seis pais: “*Ele fica, ele faz um som diferente, ele fica ‘ranranram, ranranram’.*” (P11, 12 meses).

Nessa categoria verificou-se que os relatos parentais indicam comportamentos infantis cada vez mais precisos e tipicamente intencionais. Essas ações permitem que os bebês comuniquem aos pais e satisfaçam suas próprias necessidades de modo mais eficiente, tais como o choro para expressar vontade e o apontar para indicar um objeto desejado. Sobre o choro, na 1ª etapa, os pais falaram desse comportamento como sendo exclusivamente uma forma de comunicar necessidades e incômodo. Nas demais etapas, as falas destacaram o choro do bebê como dotado de intenção, podendo também ser uma expressão de vontades. Essa diferença nos relatos indica a ideia de que o choro, a partir de determinado período, começa a ser entendido pelo bebê como tendo uma função comunicativa e passa a ser usado com indícios de intencionalidade, conforme apontado pela literatura na área (Barr, 2011; Papalia & Feldman, 2013).

Até aproximadamente o final do primeiro semestre de vida, o choro do bebê ainda não é apresentado como uma forma deliberada de comunicação. Em torno dos 5 meses de idade, o choro começa a tornar-se mais contextualizado e a ser expresso de modo reativo, tanto para expressar os incômodos e vontades do bebê, quanto para responder a fatores das interações ou do ambiente (Barr, 2011; Brazelton, 1994; Goldnstein et al., 2009; Papalia & Feldman, 2013). Essas modificações nos significados do choro, além de transformarem o comportamento infantil, têm implicações no modo como os cuidadores interpretam e agem frente ao choro do bebê.

Sobre essa questão, Nunes e Braz-Aquino (2014) também verificaram que os relatos de mães de bebês mais velhos evidenciam que eles conseguem usar o choro com outros objetivos, cada vez mais intencionais, permitindo que o bebê aumente seu efeito no meio social. Falando de outros cuidadores que não os pais, Melchiori e Alves (2004), em um estudo realizado com educadoras infantis, constataram que elas percebem que os bebês, com o aumento da idade, choram menos e, quando o fazem, expressam necessidades diversas, além das necessidades primárias. Os resultados apresentados no presente estudo corroboram dados encontrados por Braz-Aquino e Salomão (2011b). Na referida pesquisa, as autoras analisaram as concepções maternas sobre os comportamentos empregados por bebês aos 6, 9 e 12 meses para chamar atenção da mãe e demonstrar interesse, entre outras funções. As participantes afirmaram que o choro é o principal comportamento usado pelos bebês para chamar atenção ao longo do período pesquisado.

No que tange às concepções parentais sobre os comportamentos infantis usados para demonstrar interesse, destaca-se que os avanços motores foram referidos nos discursos dos participantes que relataram o pegar e o apontar. No período a partir do qual os bebês começam a engatinhar e a andar, influenciadas por diversos aspectos, as frequências de interações de atenção tornam-se crescentes e as novas experiências sociais e motoras infantis podem contribuir com as mudanças nas habilidades comunicativas (Brandone, 2015).

Em um estudo realizado com díades mãe-bebê, aos 6, 9 e 12 meses, Camargo e colaboradoras (2015) apresentaram resultados que demonstraram que, especialmente aos 9 meses, ocorrem mudanças nos gestos infantis. Anteriormente, o gesto de alcançar era o único gesto dêitico utilizado pelo bebê, que passa a ser substituído pelo gesto de apontar. As autoras indicaram que o uso da modalidade gestual de comunicação aumentou conforme a idade do bebê progrediu, mais do que dobrando entre os 6 e 9 meses e tornando-se mais estável aos 12 meses. Esses dados assemelham-se aos dados encontrados nos discursos parentais na presente

pesquisa e estão em congruência com o que é apresentado na literatura sobre a ontogênese dos gestos (Camaioni et al., 2003; Iverson, Capirci, & Caselli, 1994; Liskowski & Tomasello, 2011; Volterra et al., 2005).

Especialmente sobre o apontar, pode-se afirmar que, nos discursos parentais nas duas últimas etapas da pesquisa, os participantes percebem que o bebê coordena ações entendidas como intencionais para direcionar a atenção do adulto para o objeto ou evento desejado. Sobre esse comportamento, a literatura indica que o apontar é um dos principais gestos sociais que emerge em torno dos 9 meses de vida do bebê. A partir dessa idade, o apontar evidencia o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional infantil, à medida que as interações diádicas tornam-se triádicas (Carpenter, 2011; Grosse et al., 2010; Murillo & Capilla, 2016; Tomasello, 2003, 2005). Nessa nova configuração interativa, o apontar deixa de ser apenas uma expressão egocêntrica de interesse para se constituir enquanto uma ferramenta sociocomunicativa, que ajuda o bebê a dirigir a atenção dos outros para o seu foco de atenção (Carpenter, 2010, 2011; Dimitrova et al., 2016; Goldin-Meadow et al., 2007; Slaughter et al., 2009).

Ao relacionar as concepções apresentadas pelos participantes sobre os comportamentos dos bebês, a partir dos 9 meses de vida, aos indícios do desenvolvimento da comunicação intencional, corrobora-se ideias apresentadas por Striano e Reid (2006) e Rochat (2009). De acordo com esses autores, os gestos infantis indicados pelos pais sugerem que, desde muito cedo, a sensibilidade para a atenção triádica é funcional. Ademais, retratam a interdependência entre os diversos domínios do desenvolvimento, como os avanços motores, que podem influenciar diretamente e potencializar novas habilidades comunicativas. Tais avanços intensificam o comportamento exploratório e interativo do bebê com os outros e com o meio ambiente ao longo do primeiro ano de vida. Quando isso é percebido pelos pais, espera-se que eles respondam ativamente a esses sinais, seja por meio de palavras ou ações, e

assim, beneficiem o aprendizado infantil sobre os objetos e o contexto no qual o bebê está inserido (Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014).

Além dos gestos, pontua-se também que os participantes relataram outros comportamentos como olhar e vocalizações, que, de acordo com a literatura, são comportamentos que podem estar coordenados com gestos, tais como o apontar (Igualada, Bosch, & Prieto, 2015; Liszkowski et al, 2012). Os bebês são capazes de demonstrar seu interesse olhando na direção do que chama sua atenção ou rejeitar algo olhando para outro lado (Rochat, 2015). Mães participantes da pesquisa realizada por Braz-Aquino e Salomão (2011b) indicaram que para demonstrar interesse, os bebês usam, principalmente, o gesto de apontar, ora de forma exclusiva, ora associado a outros comportamentos como olhar para a mãe e vocalizar.

Entre 9 e 12 meses, os bebês apresentam novos padrões de comportamentos comunicativos que proporcionam combinações de comportamentos para facilitar o engajamento dos bebês em interações sociais (Boundy, Cameron-Faulkner, & Theakston, 2016; Wu e Gros-Louis, 2014). Essa combinação entre o olhar para o adulto coordenado com o ato de apontar tem sido relatada como um tipo de comportamento comunicativo intencional (Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007; Braz-Aquino & Salomão, 2011a). Ao olharem para os adultos antes de apontar, os bebês reforçam o caráter comunicativo desses gestos (Brooks & Meltzoff, 2008).

Além disso, ao apontarem, os bebês promovem o aumento de oportunidades de aprenderem novas palavras, visto que os pais tendem a nomear o objeto alvo do apontar dos bebês. Em consonância com a literatura na área (Tomasello, 2003; Vygotsky, 2007; Wu & Gros-Louis, 2014), compreende-se que as novas habilidades infantis, tais como gestos e possíveis episódios de atenção conjunta, contribuem para a aprendizagem simbólica e da linguagem. Esse processo de desenvolvimento representa uma construção contínua e social.

5.2.3. Concepções parentais acerca da percepção do bebê sobre os estados dos outros

Nesta seção são apresentados os dados referentes às concepções parentais acerca da percepção dos bebês sobre os estados dos outros. A Figura 12 exhibe as frequências dos relatos parentais sobre se os participantes acham que seus bebês podem reconhecer as emoções dos seus cuidadores e mudar seus comportamentos em função disso.

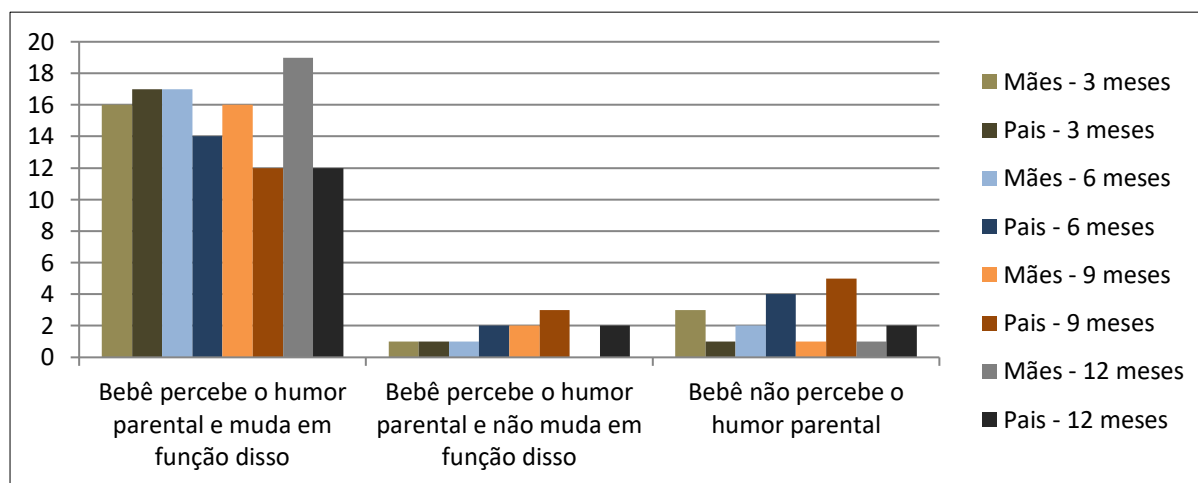


FIGURA 12

Gráfico referente à frequência dos relatos maternos e paternos sobre a capacidade do bebê de reconhecer os estados dos outros nas quatro etapas da coleta de dados.

A primeira questão relativa a essa seção foi se os pais consideravam que os bebês podem perceber o humor parental, a maioria respondeu de modo afirmativo (17 mães e 19 pais, aos 3 meses; 18 mães e 16 pais, aos 6 meses; 19 mães e 15 pais, aos 9 meses; 19 mães e 16 pais, aos 12 meses): “É, isso eu tenho certeza que sim.” (P19, 3 meses); “Sim, totalmente, completamente.” (M13, 6 meses). Como indicado na figura acima, entre esses participantes, na 1ª etapa, 16 mães e 17 pais responderam que seus filhos, além de serem capazes de perceber o humor dos seus cuidadores, mudam seus comportamentos dependendo do humor que eles percebem. Respostas semelhantes foram apresentadas por 17 mães e 14 pais, na 2ª etapa; 16 mães e 12 pais, na 3ª etapa; 19 mães e 12 pais, na 4ª etapa. “Se ele ver que eu tô... é... zangada, ele fica, se cala, já fica, assim, com medo, como se tivesse observando: ‘o que é que ela tem? ela não tá normal’. E se eu tô rindo, ele ri.” (M17, 9 meses). Verificou-se que

nas três últimas etapas, quando os bebês estavam com 6, 9 e 12 meses de idade, a frequência de mães que responderam afirmativamente às questões dessa seção foi maior do que o número de pais.

Os participantes relataram que os bebês são capazes de reconhecer as expressões faciais de seus cuidadores, identificando, por meio delas, o humor destes. A maioria dos pais e mães percebeu que as variações no humor deles são reconhecidas pelos bebês, que, por sua vez, podem modificar seus comportamentos em função disso. Sobre essa temática, autoras (Legerstee, 2013; Mendes & Pessôa, 2013) esclarecem que, ao longo do desenvolvimento infantil, os bebês começam a criar expectativas em relação ao adulto e a reagir aos seus comportamentos e às expressões faciais. Assim, conforme dados do presente estudo e da literatura (Aktar & Bögels, 2017), as emoções dos cuidadores podem ter efeitos sobre os bebês, particularmente efeitos negativos quando os pais expressam estresse ou tristeza.

(...) eu tava chorando e ela me viu chorando. Aí, ela começou a... ela ficou nervosa, puxar, a me puxar pela roupa e quis chorar também, como se dissesse: ‘o que é que tá acontecendo?’, porque ela não é acostumada a me ver assim. E quando eu tou irritada também, ela fica mais irritada ainda. Às vezes eu vou trocar a fralda e ela dando trabalho, aí eu fico irritada e é pior, porque aí é que ela dá trabalho mesmo, sabe. (M14, 12 meses).

As concepções dos participantes sobre esse tema são refletidas também nos seus relatos sobre as práticas. Os participantes mencionaram que, por considerarem que os seus filhos são capazes de distinguir quando eles estão felizes ou não, eles se esforçam para manter as interações com os bebês de forma agradável, ainda que isso signifique tentar esconder seus problemas ou humores negativos. Verificou-se nesses relatos a preocupação dos participantes em transmitir afetos positivos para os bebês, por acreditarem que isso tem implicações para o desenvolvimento infantil saudável. *“Com certeza. Eu tenho um*

ensinamento de vida, que eu procuro não trazer pra casa os problemas de fora, né. A gente procura. De vez em quando a gente não consegue, mas assim, com certeza ela consegue perceber isso.” (P3, 6 meses).

As concepções parentais apresentadas corroboram estudos sobre o desenvolvimento infantil que afirmam que os bebês, desde muito cedo, são capazes de perceber as emoções dos seus cuidadores (Leppänen et al., 2010; Tomasello, 2007; Walker-Andrews, 1997). A experiência como agente intencional pode influenciar a visão do bebê sobre a intencionalidade dos outros. Esse envolvimento emocional precoce evidencia a crescente conscientização dos bebês sobre as expectativas e intenções dos outros (Brandone, 2015; Reddy, 2015). Ainda que os bebês não entendam as emoções dos outros da mesma maneira que os adultos fazem, a forma infantil de reconhecer as expressões emocionais é mais do que simples discriminação.

A habilidade de reconhecer emoções faz com que os bebês usem essa informação para guiar seus próprios comportamentos e prever o comportamento dos outros. O modo como essa habilidade infantil se desenvolve é influenciado por fatores genéticos e por aspectos culturais, que fornecem orientações sobre os padrões gerais de exibição e decodificação das expressões emocionais em cada contexto (Camras, Chen, Bakeman, Norris, & Cain, 2006; Mendes & Cavalcante, 2014). Assim, além de perceberem os comportamentos emocionais dos outros, os bebês atribuem significados, facilitando a coordenação da ação com o parceiro social e favorecendo a promoção do desenvolvimento no contexto da interação (Castro, Halbetstadt, Lozada, & Craig, 2015; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009; Mendes & Pessôa, 2013).

A partir dos 2 meses, os bebês parecem conseguir discriminar mudanças nas características faciais que denotam expressão emocional (Nelson & Horowitz, 1983). Em torno dos três meses e meio, os bebês mostram-se sensíveis às expressões faciais e vocais de

emoções de seus pais, o que ajuda a promover a sensação de estar com o outro (Haviland & Lelwica, 1987; Montague & Walker-Andrews, 2002; Walker-Andrews, Mayhew, Coffield, & Krog-Jespersen, 2004). Bebês sorriem mais e mostram mais interesse quando veem a manifestação de uma emoção positiva e escutam vocalizações prazerosas. Por outro lado, eles ficam mais agitados quando veem adultos chorando.

Mendes e Seidl-de-Moura (2009) indicam que, aos 4 meses, os bebês olham mais para expressões faciais de alegria do que de raiva, e, aos 5 meses, sorriem mais para expressões de alegria do que de tristeza, independentemente de virem acompanhadas ou não de expressão vocal correspondente. Zieber, Kangas, Hock e Bhatt (2013) afirmam que os bebês demonstram preferência por vídeos felizes em comparação com vídeos neutros. Entre 6 e 7 meses, eles são capazes de discriminar movimentos corporais que expressam emoção. A partir dos 10 meses, ao ajustarem seus comportamentos de acordo com as expressões emocionais dos adultos, os bebês reafirmam o paradigma de referência social (Widen & Russell, 2008).

Desse modo, conforme indicado pelos participantes da presente pesquisa, os bebês não apenas reconhecem as emoções dos outros, como modificam seu comportamento em função disso (Haviland & Lelwica, 1987). Meltzoff (1999) e Marshall e Meltzoff (2014), ao discutirem esse tema, abordam o conceito de espelhamento, como uma força que move a capacidade infantil de aprendizagem. À medida que os bebês modificam suas expressões emocionais influenciados pelas expressões parentais, e assim, imitam ações de seus cuidadores, eles contribuem para a bidirecionalidade das interações diádicas (Kuchirko, Tafuro, & Tamis-LeMonda, 2017). Os bebês e cuidadores reagem, imitam e dão suporte aos comportamentos um do outro, de modo a enriquecer a interação e permitir que os bebês aprendam sobre emoção (Bigelow, Power, Bulmer, & Gerrior, 2017).

Outros estudos nessa área (Lowe et al., 2012; Markova & Legerstee, 2006) realizaram experimentos com o uso do paradigma da face estática e demonstraram a sensibilidade do bebê para perceber as expressões emocionais e interativas do adulto. Lowe et al. (2012) em uma pesquisa com o uso dessa metodologia, verificou que os bebês, cujo as mães apresentavam mais comportamentos responsivos e emoções positivas na primeira fase do experimento, durante a face estática apresentaram melhor regulação emocional. Em contrapartida, bebês que as mães usaram comportamentos de busca de atenção apresentaram menos efeitos positivos durante os episódios de brincadeira.

Sobre isso, Markova e Legerstee (2006) indicam que os bebês percebem suas interações com os adultos como um sistema regulado mútuo, no qual os participantes se envolvem em trocas afetivas e o significado do comportamento expressivo de emoção é apreciado. Isso reafirma que os bebês têm expectativas particulares sobre o engajamento dos adultos em trocas afetivas e comunicativas com eles (Legerstee & Markova, 2007). Durante as interações sociais iniciais os bebês, ativamente, participam da vida emocional dos seus cuidadores, o que pode motivá-los a compartilhar suas próprias emoções.

Outro ponto verificado na análise do presente estudo aponta para o maior número de mães do que de pais, na maioria das etapas, que concebem que seus bebês são capazes de reconhecer os estados emocionais dos cuidadores. Pesquisas (Kahana-Kalman & Walker-Andrews, 2001; Montague & Walker-Andrews, 2002; Walker-Andrews, Krogh-Jespersen, Mayhew, & Coffield, 2011) revelam que os bebês olham diferentemente para as expressões maternas, mas não diferenciam com a mesma frequência as expressões paternas ou de adultos estranhos, com os quais não estão familiarizados. De acordo com os autores mencionados, há uma relação significativa entre sensibilidade infantil para as expressões emocionais dos cuidadores e os padrões de envolvimento diádicos.

Os resultados sugerem que familiaridade com a pessoa pode facilitar o desenvolvimento da compreensão infantil das expressões emocionais dos outros e que diferenças individuais na dinâmica familiar podem ser relevantes para os padrões de resposta do bebê. Entende-se, em consonância com pesquisas na área (Legerstee, 2013; Taylor-Colls & Fearon, 2015), que a interação social com cuidadores primários, o tempo e o modo de convivência entre cada um dos pais e o bebê podem ter um papel no desenvolvimento da complexa habilidade de reconhecer os estados emocionais dos outros.

5.2.4. Concepções parentais acerca da percepção dos bebês sobre a eficácia dos seus próprios comportamentos nas interações com outros

Nessa seção os pais foram questionados sobre comportamentos infantis que são expressos pelos bebês com a intenção de afetar as interações e os comportamentos dos outros. Foi perguntado especificamente sobre os possíveis significados comunicativos do sorriso do bebê. A maioria dos participantes, nas quatro etapas da pesquisa, respondeu que entende o sorriso do bebê como indicativo de felicidade e de resposta aos pais para comunicar que está gostando de algo e quer continuar a interação. *“Se eu coloco alguma coisa na frente da televisão, por exemplo, ela já começa a sorrir, como quem diz assim: ‘então deixa aí, que eu acho que é o que eu quero!’ Que ela tá gostando, né.”* (M1, 12 meses);

Tentando agradar também. Quando a gente chega cedo, quando vai pegar assim, ela dá um sorriso, claro, né, ela sabe que a gente vai brincar com ela e vai dar risada. E que ela gostou de algo, algo realmente agradou, né, alguma brincadeira que a gente faz, a gente já percebe que ela gostou da brincadeira. (P1, 12 meses).

Além de falarem sobre as interações pais-bebê, os participantes descreveram a interação dos seus filhos com outras crianças e os principais comportamentos utilizados para se relacionar com os pares, conforme exibido na Figura 13.

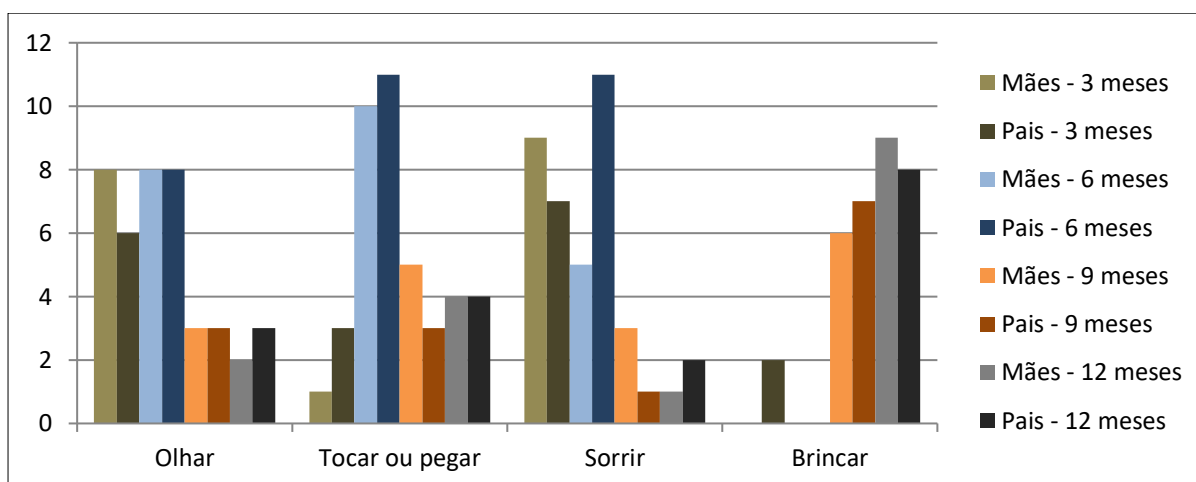


FIGURA 13

Gráfico referente à frequência dos comportamentos usados pelos bebês para interagir com outras crianças mencionados pelas mães e pelos pais nas quatro etapas da coleta de dados.

Aos 3 meses, 16 mães e 15 pais responderam que seus bebês interagem bem com crianças. De acordo com os relatos, nessa etapa os principais comportamentos dos bebês ao verem outra criança são sorrir, mencionado por nove mães e sete pais, e olhar, comentado por oito mães e seis pais.

Hoje no consultório a gente colocou e ele interagiu um pouco. Tinha um bebê de 8 meses lá, sentado no colo da mãe, e G. tava sentado no colo da minha mãe. E a gente colocou um sentado do lado do outro e o menino sorria e G. ficava sorrindo de volta. (P4, 3 meses).

Aos 6 meses, praticamente todos os participantes afirmaram que seus filhos interagem bem com outras crianças, mas, nessa etapa, o principal comportamento infantil elencado foi tentar pegar ou tocar, mencionado por 10 mães e 11 pais: “*Quando coloca uma criança perto dele ele quer pegar, ele quer tá tocando.*” (P20, 6 meses). Os pais também citaram o olhar (oito mães e oito pais) e o sorriso (cinco mães e 11 pais) como comportamentos que indicam boa interação dos seus filhos com outras crianças.

Aos 9 meses, todos os participantes responderam que seus filhos interagem bem com os pares, sendo que o principal comportamento infantil indicado pelos pais foi brincar. Esses

relatos indicam que os bebês, a partir dos 9 meses, ao verem outras crianças interagem de modo mais ativo. Esse resultado foi semelhante ao apresentado pelos participantes quando os bebês estavam com 12 meses. Nessa etapa, 18 mães e 20 pais afirmaram que seus filhos interagem bem com outras crianças, principalmente através da brincadeira. Também foram mencionados, aos 9 e aos 12 meses, os comportamentos de querer pegar ou pegar, o olhar e as vocalizações.

É diferente, eu percebi a diferença disso pra quando ele vê um adulto. Ele fica sorrindo, às vezes dar o braço pra ir, mas é diferente de quando ele viu a criança, ele queria ir pro chão brincar com ela. Eu nunca tinha visto isso dele, foi a primeira vez.

(M4, 9 meses);

“E pelo que observo, assim, ele interage bem, brinca com outras crianças, ele divide os brinquedos.” (P13, 12 meses).

Sobre os comportamentos interativos dos bebês com outras crianças, verificou-se que, de modo geral, os relatos parentais sobre o sorriso e o olhar foram indicados principalmente nas etapas iniciais, quando os bebês eram mais novos, e foram diminuindo ao longo do tempo. Em contrapartida, as referências ao brincar foram aumentando no decorrer do tempo, sendo destaque aos 9 e 12 meses de vida do bebê.

Ao falarem sobre o sorriso na interação adulto-bebê e sobre os comportamentos infantis com outras crianças, os participantes afirmaram que o sorriso é um dos principais comportamentos comunicativos utilizados pelo bebê para intervir no comportamento do outro. Esse dado indica que os pais percebem o sorriso como um sinal social que facilita a relação com seus pares e a proximidade com os cuidadores, sendo utilizado para dar continuidade às interações, corroborando estudos na área (Krob, et al., 2009; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009; Souza et al., 2014). Braz-Aquino e Salomão (2011a), ao estudarem interações mãe-bebê aos 6 meses, identificaram o sorriso como um sinalizador infantil para as

mães continuarem uma atividade específica ou inferirem que o bebê estaria interessado no evento ou objeto, tal como indicado no presente estudo.

Amorim e colaboradoras (2012), analisaram o olhar dos bebês nas interações com outros bebês na creche. Os resultados evidenciaram que o olhar desencadeia ações no outro bebê, que possibilitam a interação, e pode provocar emoções diversas. A partir disso, as autoras defendem o olhar do bebê como uma atividade bastante ativa e promotora de aprendizagens e interações. Sobre as atividades de brincar entre os bebês, elas são mais frequentes no final do primeiro ano de vida, tendo em vista os aspectos do desenvolvimento motor. As novas habilidades motoras e exploratórias do bebê possibilitam que eles se movam e alcancem outras crianças, envolvendo-se em atividades interativas que requerem contato físico (Vasconcelos, Amorim, Anjos, & Ferreira, 2003)

Ainda na seção atual os participantes foram indagados diretamente sobre a possibilidade dos bebês, em algum momento, se comportarem com a intenção de modificar o comportamento parental. Aos 3 meses, oito mães e sete pais responderam afirmativamente e citaram como principais comportamentos direcionados para esse fim o choro e as vocalizações. Aos 6 meses, o número de participantes que responderam de forma afirmativa aumentou, foram 16 mães e 12 pais, e como principais comportamentos foram elencados o choro, as vocalizações e fazer birra, como no exemplo: *“Sim. Quando ele quer sair do berço que eu digo para ele ficar, ele faz birra pra sair, não quer ficar no carrinho, essas coisas.”* (M13, 6 meses). Aos 9 meses, 13 mães e 12 pais responderam que consideram que seus bebês podem se comportar com a intenção de mudar o comportamento dos pais. O mesmo foi relatado por 19 mães e 15 pais, aos 12 meses, que destacaram os comportamentos nessa ordem: fazer birra, vocalizar e chorar.

Sobre as diferenças entre as respostas maternas e paternas, os dados indicam que as mães percebem a intenção dos bebês em mudar os comportamentos dos outros com mais

frequência do que os pais. Apesar disso, as diferenças nos relatos pareceram estar mais relacionadas às idades dos bebês do que entre mães e pais. O número de falas de participantes que consideraram que seus filhos podem se comportar com a intenção de mudar o comportamento dos cuidadores quase dobrou, quando comparado os relatos aos 3 e aos 6 meses. Esses dados trazem implicações para as práticas parentais, tendo em vista que, ao perceberem que os bebês se comportam com uma determinada intenção, os pais tendem a buscar identificar o que realmente o bebê quer comunicar, ao invés de atribuírem um sentido rapidamente. Esse tipo de ação parental permite que eles atendam às solicitações do bebê de forma mais precisa, alterando positivamente as interações diádicas (Feldman & Reznick, 1996; Nunes & Braz-Aquino, 2014).

A última questão dessa seção foi referente às concepções parentais acerca da capacidade infantil de comportar-se negativamente de propósito, as frequências dos discursos parentais são apresentadas na Figura 14.

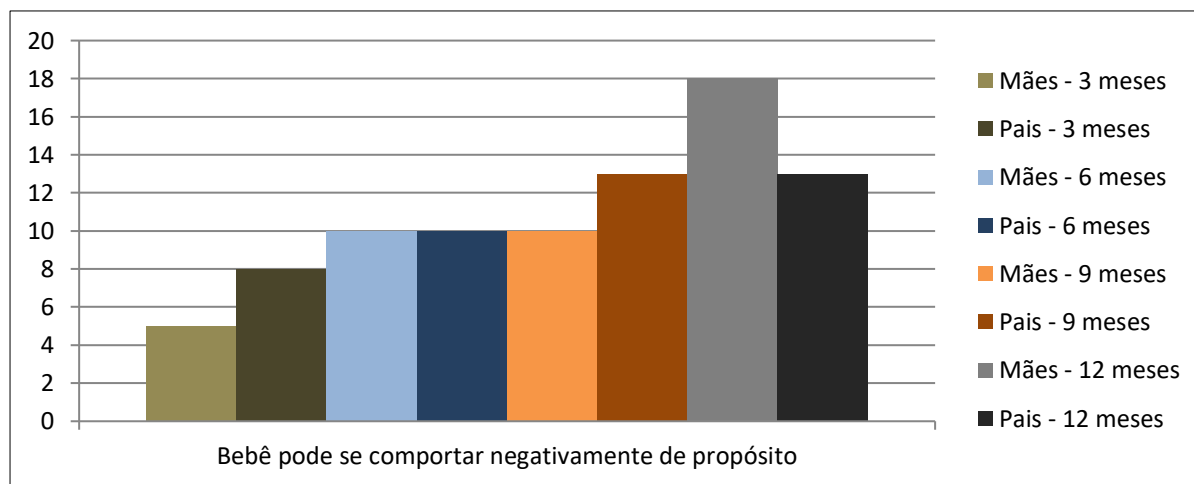


FIGURA 14

Gráfico referente à frequência dos relatos maternos e paternos sobre a capacidade do bebê de se comportar negativamente de propósito nas quatro etapas da coleta de dados.

Conforme indicado na figura, aos 3 meses, cinco mães e oito pais responderam que os bebês podem se comportar negativamente de propósito. Aos 6 meses, essa resposta foi apontada pela metade dos participantes do estudo (10 mães e 10 pais). Relatos semelhantes

foram apresentados por 10 mães e 13 pais, aos 9 meses; 18 mães e 13 pais, aos 12 meses de vida do bebê.

Ah, com certeza, ela se comporta mesmo. Porque quando ela vai tomar o mingau, ela faz de propósito mesmo, todo dia ela faz a mesma coisa. Ela pode tá morrendo de fome, mas ela endurece, que se eu botar o paninho nela, ela endurece, mesmo estando morrendo de fome, porque ela já sabe toda hora que vai acontecer aquilo com ela. (M19, 6 meses);

Negativamente de propósito? Eu não sei... às vezes sim, às vezes não. Acho que depende da situação, às vezes ela pode, pronto, acho que sim porque esses dias à noite ela não queria dormir, ela queria brincar. “M., vamo dormir, tá de noite. Ó, seu irmão tá dormindo, sua mãe tá dormindo!”, ela olhou pra mim e deu um sorriso, como quem diz: “e daí, eu tô acordada!”. “Vamo, papai precisa trabalhar”, aí depois de um tempinho que eu fiquei na sala com ela, aí ela pegou no sono, mas acho que ela riu, tipo assim “ah, se depender de mim.” (P15, 12 meses).

Analisando as frequências das respostas parentais sobre esse aspecto, entendido como intencionalidade negativa, verificou-se que, na presente pesquisa, essa foi a diferença mais acentuada entre as respostas ao longo do tempo. Isso fica evidente, por exemplo, ao serem comparadas as respostas maternas na primeira e na última etapa, que passaram de cinco para dezoito relatos. Além das variações em termos de frequência, os tipos de comportamentos mencionados foram diversos. As respostas aos 3 meses indicaram que alguns participantes percebiam comportamentos infantis específicos (por exemplo, chutar durante a troca de fraldas) como sendo ações negativas com indícios de intencionalidade. A partir da terceira etapa da pesquisa, quando os bebês estavam com 9 meses, fazer birra foi destacado como um comportamento infantil negativo, usado com a intenção de mudar os comportamentos parentais e solicitar que as vontades dos bebês fossem atendidas.

Verificou-se que tais relatos se tornaram mais frequentes à medida que o bebê ficou mais velho e parecem estar associados às crises do desenvolvimento, particularmente à crise do primeiro ano (Facci, 2004; Vygotsky, 1998). Conforme referido por Vygotsky (1998), o negativismo é uma característica marcante da crise, que também é influenciada pelas novas aquisições infantis. Esse dado foi evidenciado nos relatos parentais na última etapa, por exemplo, quando os bebês estavam com 12 meses de vida e já haviam desenvolvido a habilidade de andar e manipular os objetos de modo mais preciso. Os marcos do desenvolvimento motor, entre outros, possibilitam novas formas de ações compreendidas tanto como positivas, como negativas, que influenciam as relações da criança com o ambiente e com as outras pessoas (Fleer & Hedegaard, 2010).

Essas concepções parentais podem ser associadas às práticas relacionadas à disciplina e, em casos extremos, à punição. Considerando que os pais concebem que os bebês podem agir negativamente de propósito, então, eles tendem a não incentivar ou a punir comportamentos tidos como inadequados. Os dados apresentados corroboram um estudo realizado por Burchinal, Skinner e Reznick (2010), que indicou que mães de bebês aos 6 meses apresentaram relatos sobre a necessidade de ensinar regras sociais aos seus filhos. No presente estudo, verificou-se que os pais começam a perceber que os bebês podem agir negativamente de propósito antes do que é percebido pelas mães.

Em termos gerais, as concepções parentais sobre a habilidade de comunicação intencional infantil foram identificadas a partir do que os participantes pensam sobre o que os bebês podem sentir e comunicar, como eles reconhecem os estados dos outros e interagem com seus cuidadores. Constatou-se que as concepções parentais variaram entre os grupos de mães e pais, bem como em função do desenvolvimento infantil. Segundo os relatos parentais, os bebês apresentaram comportamentos, progressivamente, mais elaborados, aos quais foram atribuídos significados e intencionalidade.

Entre outros dados, as mães conceberam que os bebês podem sentir emoções, especialmente as positivas, reconhecer as emoções dos outros sociais e apontar com mais frequência do que relatado pelos pais. Esses resultados sugerem que as mães percebem o desenvolvimento dos aspectos positivos da intencionalidade infantil um pouco antes do que é percebido pelos pais. Os pais, por sua vez, concebem que os bebês podem sentir tristeza, culpa e se comportarem negativamente de propósito antes da idade na qual esses comportamentos são mais frequentemente percebidos pelas mães. As variações nas concepções, à medida que os pais atribuem intencionalidade de forma diferenciada, podem contribuir para que comportamentos infantis específicos sejam mais valorizados do que outros (Reznick & Schwartz, 2001).

Apesar dessa diferença entre pais e mães, os pais parecem conhecer as etapas do desenvolvimento do bebê e, assim como as mães, apresentam concepções coerentes sobre a habilidade de comunicação intencional infantil. Considera-se que as concepções parentais podem ter efeitos, diretos ou indiretos, nas interações sociais, nas práticas educativas e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil (Kobarg et al., 2006; Martins et al., 2011). A partir dos resultados da presente pesquisa, no capítulo seguinte será apresentada a discussão geral, considerando as articulações possíveis entre os eixos temáticos dos resultados e os conceitos do modelo teórico vygotskiano que fundamentam a presente tese.

CAPÍTULO 6

Discussão Geral

O primeiro ano de vida representa um período de diversas mudanças e aquisições para o bebê. De modo bidirecional, o desenvolvimento das habilidades infantis, direta ou indiretamente, influencia e é influenciado pelas interações sociais e pelas concepções parentais (Feldman & Reznick, 1996; Vygotsky, 2007). No presente estudo, verificou-se que, de modo geral, os pais têm concepções congruentes com o que é esperado sobre o desenvolvimento infantil nas quatro etapas estudadas, aos 3, 6, 9 e 12 meses de idade dos bebês. Esses resultados mostram-se relevantes, embora, seja importante pontuar que eles podem estar relacionados às características específicas dos participantes do estudo, como o nível instrucional elevado, tendo em vista que a maioria tem ensino superior completo.

O delineamento longitudinal adotado permitiu acompanhar o que os pais pensam sobre o desenvolvimento infantil ao longo do primeiro ano de vida dos seus filhos. Nesse capítulo serão discutidas as articulações entre aspectos inter-relacionados das concepções parentais e conceitos teóricos histórico-culturais que perpassam todos os resultados apresentados.

As concepções parentais levantadas ratificam a ideia de que, à medida que o bebê se desenvolve, ele fornece pistas diferenciadas aos pais. Isso, entre outros fatores, permite que os pais atribuam significados cada vez mais precisos às ações infantis e compreendam melhor o desenvolvimento específico de cada etapa. De acordo com essas considerações, verificou-se que as concepções parentais apresentadas trazem como elemento comum a relação particular do bebê com o seu meio social, marcada pela situação social de desenvolvimento. Vygotsky (1996) esclarece que a situação social de desenvolvimento remete à relação particular que a criança estabelece com o meio em uma determinada idade. Tal situação é modificada em

função de cada etapa do desenvolvimento, sendo a base para a formação de novos comportamentos e para transformações dinâmicas (Fleer & Hedegaard, 2010; Pasqualini, 2009).

Apesar dos parâmetros estabelecidos entre a idade e o surgimento de comportamentos típicos em cada etapa do desenvolvimento, cada criança tem uma relação personalizada e singular com a realidade social. Os dados da presente pesquisa foram analisados considerando todos os participantes em conjunto, devido aos objetivos estabelecidos e à metodologia de análise adotada. Todavia, é importante destacar que o desenvolvimento infantil é aqui compreendido também a partir do conceito de situação social de desenvolvimento. Desse modo, entende-se que, apesar de a maioria dos bebês apresentar, conforme relatos parentais, os comportamentos esperados em cada idade específica, a construção dessas habilidades em cada criança ocorre de modo particular, guiada pela relação com a realidade social de cada uma, em cada período do desenvolvimento (Chaiklin, 2016; Facci, 2004; Pasqualini, 2009; Vygotsky, 1996).

Ao articular os resultados apresentados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento e sobre a habilidade de comunicação intencional, constatou-se que os discursos parentais se modificaram ao longo do tempo, apresentando diferenças entre as quatro etapas. As concepções maternas, assim como as concepções paternas, indicaram mudanças relacionadas às idades dos bebês, quando eles estavam com 3, 6, 9 e 12 meses de vida. Inicialmente, os comportamentos relatados eram menos precisos e indicavam que os pais percebiam os bebês como menos ativos nas interações e totalmente dependentes dos cuidados parentais. À medida que o bebê foi se desenvolvendo, especialmente no segundo semestre do primeiro ano de vida, os participantes referiram comportamentos cada vez mais intencionais e precisos, possibilitando mais interações com os outros sociais e exploração do

meio. Outras diferenças não estavam relacionadas apenas ao desenvolvimento do bebê, mas tornaram-se evidentes quando comparado o grupo de mães ao grupo de pais.

Ao buscar compreender tais resultados de forma conjunta e articulada aos conceitos propostos pelo modelo histórico-cultural, identificou-se três aspectos centrais nas falas dos pais sobre o desenvolvimento infantil. Foram eles: o processo de andar (possibilitado pelos avanços no desenvolvimento motor); o desenvolvimento da linguagem (desde o uso de linguagem pré-verbal até o desenvolvimento da fala); e o desenvolvimento e expressões dos afetos e vontades. Esses três pontos estão inter-relacionados e caracterizam de forma peculiar o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Ademais, o processo de andar, o desenvolvimento da linguagem, e os afetos e vontades são os três elementos fundamentais, indicados por Vygotsky (1996), como componentes envolvidos na crise do primeiro ano de vida.

Os resultados sobre o domínio motor do desenvolvimento indicaram que os pais, mais do que as mães, mencionaram os comportamentos de engatinhar e andar. O desenvolvimento dessas habilidades motoras ajuda a criar contextos mais propícios para o desenvolvimento da linguagem gestual e verbal (He et al., 2015). O aumento no uso de gestos facilita a apreciação da comunicação intencional dos gestos dos outros. Além disso, a predominância dos discursos paternos parece estar diretamente relacionada à maior facilidade que os pais têm de lidar com o bebê quando o tônus muscular está mais desenvolvido (Krob et al., 2009; Piccinini et al., 2012; Polli et al., 2016). Essa concepção paterna pode influenciar os tipos de brincadeiras promovidas pelo pai na interação com o bebê.

Lindsey, Cremeens e Caldera (2010), em um estudo com pais e bebês aos 15 meses, apontam que os pais, diferentemente das mães, se engajam mais constantemente em brincadeiras que requerem maior contato e agitação corporal, como por exemplo jogar o bebê para cima e pegar, correr atrás da bola. Todavia, na presente pesquisa, foi identificado apenas

que os pais, assim como as mães, mencionam mais as atividades de lazer do que os cuidados de rotina, não sendo possível identificar nos relatos da maioria dos participantes quais os tipos de brincadeiras realizadas.

No tocante às dificuldades em lidar com o bebê e aos comportamentos infantis entendidos como negativos, as mães, mais do que os pais, indicaram a dificuldade de lidar com a “teimosia” do bebê. A concepção parental de desobediência infantil indica o desenvolvimento da intencionalidade e da autonomia, marcada principalmente pelos novos comportamentos do bebê ao andar e explorar de modo mais ativo o entorno social. Esse dado está associado à concepção de que os bebês podem comporta-se negativamente de propósito. Os relatos sobre esse tema foram mais frequentes a partir dos 9 meses e indicam bebês mais ativos diante de novas possibilidades de exploração, curiosidades e descobertas. Os novos comportamentos motores infantis, presentes nas falas parentais, representam um dos elementos necessários para a caracterização da crise do primeiro ano de vida (Vygotsky, 1996).

O segundo elemento marcante dessa crise é o desenvolvimento da linguagem. As concepções parentais sobre o domínio comunicativo evidenciaram que os principais comportamentos infantis, entendidos pelos pais como comunicativos, foram comuns nas quatro etapas. Todavia, as falas parentais expressaram conotações e significados diferentes dependendo da idade do bebê. As vocalizações, por exemplo, foram mencionadas pelos participantes em todas as etapas da pesquisa. Entretanto, de acordo com os relatos, elas se tornaram mais complexas ao longo do primeiro ano de vida. Inicialmente, as vocalizações infantis eram simples e requeriam que os pais atribuíssem significados de modo mais direto. Com o desenvolvimento infantil, as vocalizações passaram a indicar o que os bebês precisavam ou desejavam, evidenciando o caráter intencional da fala.

Esses relatos remetem às modificações nas operações elementares humanas que são promovidas pelo uso de signos. O desenvolvimento da fala, a partir da maturação biológica e da interação social, evidencia a criação de novos processos psicológicos mais complexos e fundamentados na cultura, resultados de aspectos singulares do desenvolvimento social. Quando o bebê faz uso da linguagem específica da sua cultura, a linha cultural do desenvolvimento torna-se mais evidente e possibilita maior inserção no meio sociocultural (Asbahr & Nascimento, 2013; Pino, 2005; Vygotsky, 2007).

O choro, enquanto comportamento comunicativo, foi mais presente nas falas parentais até os 6 meses de vida do bebê. Nas etapas seguintes, os pais mencionaram esse comportamento cada vez menos, destacando a emergência de outros comportamentos. Esse padrão foi identificado também nos relatos paternos ao falarem sobre as principais dificuldades de lidar com o bebê ao longo do primeiro ano de vida. Apesar de lidar com o choro do bebê ter sido a principal dificuldade apresentada pelos pais, ela foi diminuindo quando o bebê foi crescendo. Isso reflete mudanças tanto no comportamento infantil, quanto nas concepções e, possivelmente, nos comportamentos paternos. À medida que o bebê desenvolve novas habilidades comunicativas, o conhecimento dos pais sobre o próprio bebê também se modifica. De forma recíproca, os cuidadores desenvolvem novas habilidades que permitem interpretar os comportamentos infantis e agir com relação a eles com mais precisão (Slaughter et al., 2009).

Especificamente sobre o desenvolvimento e as expressões dos afetos e das vontades, inicialmente, os relatos parentais afirmaram que os comportamentos infantis expressavam exclusivamente necessidades. Posteriormente, à medida que as habilidades cognitivas e comunicativas se tornaram mais refinadas, os comportamentos do bebê passaram a expressar vontades. A partir dessa etapa, de acordo com as falas parentais, o bebê começou a se comportar com a intenção de mudar o comportamento do outro, e, ao agir assim, aumentou as

possibilidades de influenciar os comportamentos dos seus cuidadores para que suas necessidades e vontades fossem atendidas.

Vygotsky (1996, 1998) afirma que essas novas configurações dos comportamentos infantis são pontos basilares à compreensão da crise do primeiro ano de vida. Para esse autor, cada crise de desenvolvimento está relacionada à apropriação de novas competências e habilidades, que direcionam a revisão e as modificações das antigas competências infantis. Especificamente sobre a crise do primeiro ano, o bebê apresenta mudanças significativas em relação a dois pontos principais que caracterizavam os primeiros meses de vida. Esses pontos são definidos por Vygotsky (1996) como a incapacidade biológica do bebê, que depende do adulto para ter suas necessidades atendidas, e a carência de meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o bebê, por meio das interações sociais, desenvolve, gradativamente, habilidades mais complexas que lhe permitem atender suas próprias necessidades e comunicar-se de modo mais eficiente. Esse processo de novas aquisições foi mencionado nos relatos parentais, que em cada etapa apresentaram novos indicadores das modificações no comportamento infantil, evidenciando diferentes características no percurso do desenvolvimento. De modo mais pontual, na 3ª etapa, quando os bebês estavam com 9 meses, os participantes narraram comportamentos e situações que refletiam mudanças mais significativas no desenvolvimento do bebê.

Esse dado relaciona-se com o conceito proposto por Vygotsky (1996) da virada dos 10 meses. De acordo com o modelo histórico-cultural, em torno dos 10 meses tem início a crise do primeiro ano de vida. Consoante com a ideia de processo de desenvolvimento, no último trimestre do primeiro ano de vida emergem comportamentos mais complexos, que interferem na estabilidade desse período de desenvolvimento e provocam conflitos. Esses conflitos são intensificados até tornarem-se crise, por volta dos 12 meses.

Nessa etapa, a criança apresenta os primeiros atos de protesto e de oposição ao outro, que são estruturados a partir do desenvolvimento da habilidade de locomoção e exploração autônoma do ambiente, em conjunto com o desenvolvimento da linguagem (Caram, 2009). A criança se manifesta fazendo birra, reclamando e esperneando, quando não lhe atendem as vontades ou lhe proíbem de fazer algo. Esses comportamentos representam a manifestação do negativismo, que é outra característica marcante, comum a todas as crises de desenvolvimento. Cabe pontuar que a crise de desenvolvimento não é referente apenas ao comportamento da criança, mas envolve a relação da criança com as pessoas com as quais convive, de modo especial os pais. Dessa maneira, as novas configurações de comportamentos infantis também influenciam e exigem mudanças nas práticas parentais e no ambiente no qual a criança está inserida (Hedegaard, 2009).

A desconstrução de competências antigas e reconstrução de novas estratégias implicam em mudanças na personalidade geral do bebê em cada etapa específica do desenvolvimento (Meshcheryakov, 2010). Cada crise marca a transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra, sinalizando o fim da etapa precedente e o começo da seguinte, caracterizada por novas configurações interativas e sociais (Hedegaard, 2009; Vygotsky, 1996). No caso da crise do primeiro ano, o desenvolvimento da comunicação intencional também é um importante ponto a ser considerado, tendo em vista que reflete a aquisição de habilidades mais sofisticadas.

Sobre a emergência da habilidade de comunicação intencional e considerando sua relação com o desenvolvimento motor, cabe pontuar que as mães, em todas as etapas, mencionaram mais os comportamentos relacionados à motricidade fina dos bebês do que os pais. Como indicado anteriormente, uma razão para essa diferença pode ser o fato de que, por passarem mais tempo com seus filhos, as mães observam maior número de comportamentos, prestando atenção aos detalhes, como a tentativa sem sucesso do bebê ao tentar alcançar um

objeto. Esse dado relaciona-se ao resultado que indicou que, na etapa em que os bebês estavam com 9 meses de idade, as mães citaram o gesto de apontar com mais frequência do que os pais. Posteriormente, aos 12 meses, as menções sobre o apontar tornaram-se mais frequentes também nos discursos paternos, demonstrando que, apesar de pais e mães percebem o uso intencional do ato de apontar, as mães relataram essa habilidade antes dos pais.

Em relação ao desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional ao longo do tempo, entendendo que ela é construída e aprimorada durante o desenvolvimento, verificou-se que aos 3 meses, o número de comportamentos indicados pelos participantes como sendo intencionais foi mínimo. A partir dos 6 meses, os participantes mencionaram comportamentos que apresentavam indícios de intencionalidade, por exemplo, gestos para indicar interesse pelos objetos, mesmo que de forma imprecisa. Os relatos sobre os comportamentos intencionais tornaram-se mais evidentes a partir dos 9 meses de vida dos bebês, sendo que comportamentos tidos como tipicamente intencionais surgiram nos discursos parentais apenas a partir dessa idade, como o apontar canônico e as vocalizações coordenadas.

Segundo Tomasello (2005), o ato de apontar é essencialmente intencional e marca a intenção do bebê em chamar atenção do outro para um objeto ou evento, sendo um elemento importante para o estabelecimento de episódios de atenção conjunta. Essas novas aquisições infantis corroboram a ideia apresentada por Feldman e Reznick (1996), que o desenvolvimento do comportamento comunicativo intencional é acompanhado por mudanças cognitivas, nas habilidades manipulativa e motora e no envolvimento socioafetivo, cujas aquisições terão impactos decisivos para a cognição social infantil.

As concepções parentais sobre a comunicação intencional infantil, permeadas por afetos e expectativas, também sugerem que o bebê, ao desenvolver a habilidade de perceber

que suas ações têm efeitos nos comportamentos dos seus cuidadores, avança para formas de comunicação mais sofisticadas e, gradativamente, mais intencionais. Inicialmente, ele é guiado pelos interesses dos outros em relação ao contexto, mas, ao longo do processo de desenvolvimento e por meio das interações sociais, começa a explorar meios de chamar atenção para si e para os seus comportamentos e vontades.

As mudanças nos comportamentos infantis, referenciadas pelos discursos parentais durante todas as etapas da presente pesquisa, remetem ao conceito de reequipamento apresentado por Vygotsky e Luria (1996). A partir desse conceito, os autores defendem que a criança não apenas cresce ou amadurece, mas adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamentos, tornando-se reequipada. No caminho do desenvolvimento do bebê para tornar-se um adulto cultural, as novas habilidades e mudanças que podem ser observadas são proporcionadas pelo reequipamento. O processo de reequipamento da criança permite que novas habilidades sejam construídas e aprimoradas, viabilizando comportamentos mais sofisticados e direcionados para um objetivo (Asbahr & Nascimento, 2013; Vygotsky & Luria, 1996).

Outro importante ponto das concepções parentais, identificado a partir da articulação entre os diferentes eixos de análise dos resultados, foi referente aos discursos dos participantes que apontaram dados sobre o papel deles no desenvolvimento infantil e no engajamento em atividades com o bebê. Os participantes, mães e pais, se colocaram como agentes promotores do desenvolvimento, considerando os cuidados elementares, assim como os estímulos, as brincadeiras e as conversas com o bebê como sendo fatores importantes para o desenvolvimento saudável.

A partir desses resultados, sugere-se que os participantes reconhecem a importância das interações sociais e da mediação para a promoção do desenvolvimento infantil. As concepções refletem que os pais entendem que, por meio de suas ações de envolvimento com

seus filhos, os bebês adquirem novas formas de conhecer e agir no mundo (Veer & Valsiner, 2009). Nesse sentido, diversos relatos parentais apresentaram situações específicas de mediação social, nas quais os pais desempenham o papel de mediadores na relação do bebê com o meio. A ação do outro, ao apresentar o mundo para a criança, media a relação dela com os objetos e os instrumentos culturais. É justamente a mediação simbólica proporcionada pelo outro social que favorece o avanço qualitativo na forma de o bebê agir com os outros e no contexto. A partir da mediação, o bebê internaliza os elementos culturais, ao incorporar os modos socioculturais de pensar e de se relacionar (Smolka, 2000; Vygotsky, 1996, 2007).

Sobre as concepções acerca das atribuições e atividades dos participantes em relação aos bebês, as concepções paternas, mais do que as maternas, refletiram o destaque dado pelos pais às habilidades infantis de entender quando os pais proíbem algo e de sentir e expressar culpa. Nos relatos paternos, foi evidenciado que os bebês, especialmente a partir dos 9 meses, têm noção da diferenciação entre o que é ensinado como sendo certo e errado. Diante dessa interpretação, os pais alegam que é necessário estabelecer limites aos comportamentos infantis, cabendo, principalmente, ao pai essa tarefa ligada à disciplina (Manfroi, Macarini, & Vieira, 2011; Meunier & Roskam, 2009).

Relacionado às atividades realizadas com os bebês, as falas parentais apresentaram mais semelhanças do que diferenças, tanto os pais quanto as mães descreveram que se engajam em atividades de lazer e, também, nos cuidados de rotina. Entende-se que os relatos parecem refletir práticas cotidianas e, como tal, indicam comportamentos parentais que estão associados à ideia do “novo pai”. De acordo com os dados analisados e com estudos realizados com famílias brasileiras de diferentes níveis socioeconômicos (Borsa & Nunes, 2011; Dessen & Oliveira, 2013), o pai tem se mostrado mais participativo nas práticas de criação, dividindo com suas esposas a realização das atividades relacionadas ao bebê, e por vezes, os afazeres domésticos.

Um dos fatores que pode estar relacionado a essa postura paterna é a dinâmica familiar dos participantes do presente estudo, particularmente as organizações de horários e tipos de atividades laborais dos casais. Estudos (Bailey, 1994; Krob et al., 2009; Manfroi et al., 2011) têm indicado que o tempo que os pais passam com os bebês varia em função dos horários de trabalho e pode ter implicações na frequência de atividades que são realizadas por eles com seus filhos. Na presente pesquisa, com exceção das mães que, aos 3 meses de vida do bebê, estavam de licença maternidade, mais da metade das mães participantes trabalhava fora de casa em média por, pelo menos, seis horas por dia. Em muitos desses casos, os bebês não eram deixados com cuidadores secundários, visto que, a mãe e o pai reversavam o cuidado com o bebê.

Ao ficar em casa sozinho com seu filho, o pai se deparava com novas demandas que tinham que ser solucionadas sem a presença da mãe, o que o impulsionava a desenvolver novas formas de interpretar e responder ao bebê. Esses resultados corroboram dados apresentados por Premberg, Hellstrom e Berg (2008), em uma pesquisa realizada com pais primíparos no primeiro ano de vida do bebê. Esses autores indicaram que o contato entre pai e filho pode ser facilitado pelo engajamento e tempo que o pai passa sozinho com a criança.

Sobre a relação do pai com o bebê, também é importante pontuar que as mães desempenham uma importante função, mesmo que indiretamente. Inicialmente, o bebê estabelece um vínculo mais forte com a mãe, devido, entre outros fatores, ao tempo que ela passa com ele e ao atender de forma mais imediata às necessidades dele, como a amamentação. É atribuído à mãe o papel fundamental de permitir e facilitar a aproximação entre o pai e o bebê, incluindo-o no processo de interação. A partir do auxílio e do incentivo maternos, os pais se engajam mais nas atividades e nos cuidados com os filhos (Manfroi et al., 2011).

Outro aspecto inter-relacionado ao envolvimento paterno é a facilidade de acesso à informação, particularmente por meio do acesso à internet, e nisso as mães também representam um fator facilitador da relação pai-bebê. A maioria dos pais referiu como uma das principais fontes de informações as suas próprias esposas. Elas, ao procurarem e terem acesso a um número maior de fontes de informações, podem repassar para os pais mais detalhes e orientações sobre o desenvolvimento e o cuidado do bebê.

De modo geral, a partir dos resultados e discussões apresentados, verificou-se que os participantes têm concepções coerentes com o que é esperado sobre o desenvolvimento infantil ao longo do primeiro ano de vida do bebê. Um dos fatores que pode ter contribuído para esse resultado é o nível instrucional dos participantes, visto que a maioria apresentou nível instrucional a partir do ensino superior completo. Esses dados corroboram resultados apresentados em estudos sobre essa temática, que afirmam que o nível de escolaridade materno, o nível socioeconômico e o conhecimento sobre desenvolvimento são variáveis importantes a serem consideradas nos estudos sobre as concepções e as práticas parentais (Bornstein, Hahn, Chun-Shin, & Haynes, 2011; Marin et al., 2013; Rowe, Denmark, Harden, & Stapleton, 2015; Seidl-de-Moura, Carvalho, & Vieira, 2013).

Especificamente sobre o conhecimento parental acerca do desenvolvimento infantil, pesquisas sugerem que quanto mais os pais conhecem a respeito das etapas e dos fatores envolvidos no processo de desenvolvimento, mais realistas são as suas concepções e expectativas sobre o bebê (Bornstein et al., 2010; Ribas et al., 2007; Seidl-de-Moura et al., 2004). Kobarg e Vieira (2008) argumentam que mães com maior conhecimento sobre desenvolvimento infantil, além de se preocuparem com os cuidados básicos dos filhos, consideram importante proporcionar outras formas de interação, como a brincadeira.

Esses apontamentos teóricos, assim como os dados empíricos apresentados ao longo do presente estudo, reforçam a importância do conhecimento parental sobre o

desenvolvimento infantil para a construção de concepções e práticas coerentes. Ao conhecer as concepções parentais, os pontos positivos destacados pelos pais, as principais dificuldades e os fatores que eles consideram importantes, foi possível reunir elementos que contribuem para o conhecimento de aspectos do contexto do desenvolvimento dos bebês. Embora esses dados sejam referentes à uma população específica e não possam ser generalizados, eles podem ter implicações para o planejamento de programas de orientação que visem à promoção do desenvolvimento infantil.

Diante disso, também é importante reforçar a relevância da atuação de psicólogos do desenvolvimento junto à pais e educadores infantis. Em diversos campos de atuação, nos quais os psicólogos trabalham direta ou indiretamente com gestantes, mães, pais e outros cuidadores, devem ser desenvolvidas as atribuições referentes às discussões e orientações sobre o desenvolvimento infantil. Além dos efeitos dos níveis instrucional e socioeconômico sobre o conhecimento materno de desenvolvimento infantil, existem outros fatores que podem apresentar resultados positivos, independentemente da escolaridade dos pais.

O estudo realizado por Seidl-de-Moura e colaboradores (2004), em sete cidades de diferentes regiões do Brasil, indicou a possibilidade de novos caminhos significativos. Os resultados de Porto Alegre, nos quais as mães apresentaram dados positivos sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil, parecem estar relacionados a programas de atenção materno-infantil implementados. A oferta continuada de orientação adequada pode favorecer a qualidade das interações mãe-bebê. Ao atentar para dúvidas e angústias parentais, é possível auxiliar os pais na construção de estratégias que facilitem o envolvimento e o cuidado com o bebê.

Segundo os referidos autores, com a implementação e o desenvolvimento de programas eficazes de orientação parental, aumentam as oportunidades de os pais ampliarem seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, mesmo que outros fatores não sejam

favoráveis, como o nível instrucional. Isso reafirma o papel do psicólogo nesse campo e a necessidade de elaboração de estratégias que sejam eficientes para a construção do conhecimento dos cuidadores sobre o desenvolvimento infantil (Seidl-de-Moura et al., 2004).

Os argumentos apresentados indicam a necessidade da elaboração de programas de orientação parental bem estruturados, com estratégias eficazes que promovam a implementação de práticas profissionais adequadas e viabilizem o envolvimento dos pais. Nesse sentido, no próximo capítulo serão apresentados uma descrição sobre os princípios teóricos que fundamentam esse tipo de programa; um levantamento bibliográfico, que objetivou identificar os programas que já existem no Brasil; e diretrizes gerais propostas para a elaboração de novos programas.

CAPÍTULO 7

Diretrizes para elaboração de programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento inicial, de forma particular os três primeiros anos de vida, marca de forma significativa as principais trajetórias do desenvolvimento humano enquanto ciclo vital. Durante esse período, o bebê cresce e desenvolve-se rapidamente em todos os domínios, adquirindo habilidades basilares para o desenvolvimento posterior. O desenvolvimento é marcado, desde o princípio, pelo entrelaçamento de fatores biológicos e sociais. Em termos biológicos, o bebê é dotado de uma ampla plasticidade cerebral que permite o desenvolvimento de numerosas habilidades a partir das interações sociais (Bornstein, 2013; Tomasello, 2003; Vygotsky, 2007). Tais características reforçam a importância de programas de intervenção voltados para essa faixa etária inicial, que por muito tempo não foi considerada nas propostas de intervenção e orientação para pais e educadores.

Os pais, por serem os primeiros cuidadores, têm um papel importante no desenvolvimento inicial infantil enquanto mediadores entre a criança e o mundo (Vygotsky, 2007). Além dos pais, outros educadores, como babás, avós, berçaristas e educadoras infantis, têm desempenhado o papel de auxiliar na educação infantil cada vez mais cedo (Deus & Dias, 2016; Cardoso & Brito, 2014; Pessôa, Seidl-de-Moura, Ramos, & Mendes, 2016). O modo como os pais e demais educadores compreendem o desenvolvimento infantil e o seu papel nesse âmbito são elementos a serem considerados nas interações, podendo influenciá-las de forma direta ou indireta (Bornstein et al., 2010; Miguel et al., 2009).

A partir da pesquisa realizada na presente tese foi possível identificar concepções de mães e pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos ao longo do primeiro ano de vida, como

eles compreendem os marcos do desenvolvimento, as habilidades infantis que são destacadas, as principais dificuldades encontradas por eles ao lidar com seus filhos, as fontes de ajuda e de informação buscadas por esses pais, entre outros aspectos. Esses dados empíricos, apresentados anteriormente, em consonância com a literatura, indicam a importância da elaboração de diretrizes que objetivem maior eficiência de programas de orientação pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil. Anterior à sugestão de diretrizes e para fundamentá-las ainda mais, foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre os programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil.

A maioria dos programas com foco nos primeiros anos de vida adota uma perspectiva de intervenção precoce, voltada apenas para famílias com crianças consideradas de risco, tais como bebês nascidos pré-termo (Formiga, Pedrazzani, Silva, & Lima, 2004) ou que apresentam indícios de desenvolvimento atípico (Silva & Aiello, 2012; Silva, Dessen, & Pérez-López, 2012). Considera-se a relevância incontestável desse tipo de programa, todavia pontua-se também a necessidade de programas que visem a orientar pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial típico, a fim de que eles sejam agentes conscientes e promotores do desenvolvimento infantil saudável (Minetto, Crepaldi, Bigras, & Moreira, 2012). A atuação com esses agentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades e de competências que viabilizem novas potencialidades no exercício da parentalidade e da educação. Diante disso, os objetivos do presente capítulo são: 1) revisar a literatura nacional recente, buscando identificar programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial infantil; 2) descrever os programas encontrados, considerando os aspectos positivos e negativos; 3) sugerir diretrizes gerais à elaboração de programas para orientação de pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial infantil.

7.1. Contribuições teóricas sobre programas de orientação acerca do desenvolvimento infantil

Os primeiros anos de vida apesar de constituírem um período relativamente curto no ciclo do desenvolvimento humano, são cruciais para o desenvolvimento saudável ao longo da vida. Esses anos constituem uma janela de oportunidades à promoção de desenvolvimento, tendo em vista que neste período há uma maior plasticidade do sistema nervoso representada pela capacidade aumentada do cérebro em se remodelar em função das experiências da criança e das influências externas (Bornstein, 2013; Nievar, Egeren, & Pollard, 2010).

Logo, as atuações parentais e o envolvimento da família desempenham um papel crítico no desenvolvimento inicial infantil. Por isso, merece atenção especial o trabalho com famílias com crianças até o terceiro ano de vida, tendo em vista que investir no cuidado e no bem-estar infantil leva a benefícios em longo prazo e demanda conhecimentos práticos e teóricos específicos (Bossi et al., 2017; Farber, 2009; Gulliford, Deans, Frydenberg, & Liang, 2015).

Nos últimos anos, os programas de intervenção e/ou orientação vêm passando por transformações, como indicado por estudos nacionais e internacionais (Bolsanello, 2012; Sánches-Caravaca & Gil, 2012; Mendelsohn et al., 2007). Nas décadas de 1970 e 1980, os modelos de programas eram, majoritariamente, de cunho intervencionista e centrados unicamente nas crianças que apresentavam condições de risco para o desenvolvimento. Nessa época, a participação da família era vista de forma secundária e os contextos de desenvolvimento não eram devidamente considerados. A compreensão a respeito da criança era desvinculada dos aspectos ambientais e contextuais, e os objetivos e as metas dos programas eram traçados unicamente pelos profissionais (Juan-Vera & Pérez-Lopéz, 2009).

A partir da década de 1990, porém, os programas de intervenção passaram a atentar de modo mais frequente para o papel ativo da família no desenvolvimento infantil e a considerar

de maneira sistêmica a influência do contexto. Houve um aumento no interesse de programas de intervenção em incluir as famílias, de modo especial, os pais. A literatura indica que o apoio familiar e as competências de cada um dos seus membros são fatores influenciadores do desenvolvimento infantil e do modo como cada criança conviverá com suas próprias possibilidades e limitações. De modo geral, esse novo modelo de programa tem como centro a própria família, buscando aprimorar os pontos positivos e potencialidades da criança e da família, ao invés de focar apenas nas dificuldades. Tal modelo de atuação busca a colaboração entre família e profissionais (Bolsanello, 2012; Candido & Cia, 2016; Faber, 2009; Nievar et al., 2010; Silva, Dessen, & Pérez-López, 2012).

Essa nova visão possibilitou modificações e maior diversidade entre os programas de intervenção. Apesar do reconhecimento dos pais como agentes promotores de desenvolvimento, diferentes perspectivas coexistem e fundamentam programas variados. Dunst e colaboradores (Dunst, Johanson, Trivette, & Hamby, 1991; Dunst, Boyd, Trivette, & Hamby, 2002) apresentam uma caracterização dos quatro principais tipos de programas de intervenção que, segundo eles, são os mais frequentes. O primeiro deles, vem de uma perspectiva mais antiga e é centrado nos profissionais. Nesse modelo, as famílias são consideradas deficientes ou incapazes de um funcionamento saudável sem intervenções profissionais. Por isso, nesses casos, os profissionais vêem-se como especialistas que determinam as necessidades familiares e implementam intervenções nas quais as famílias são participantes passivas do processo.

No segundo modelo apresentado Dunst et al. (1991, 2002), a família é entendida como aliada, sendo vista como minimamente capaz de efetuar mudanças independentes em suas vidas. Nesses casos, as famílias devem realizar as recomendações dadas pelos profissionais. Os profissionais recrutam famílias para implementar a intervenção sob orientação e tutela dos próprios profissionais. O terceiro modelo foi denominado como focado na família. As

famílias são consideradas capazes de fazer escolhas entre as opções que os profissionais consideram importantes para um funcionamento saudável. Os profissionais fornecem conselhos e incentivos às famílias com base em suas escolhas e decisões. As intervenções centram-se no monitoramento do uso familiar de serviços de valor profissional.

O quarto e último modelo de intervenção é o centrado na família. A partir dessa concepção, as famílias são entendidas como capazes de fazer escolhas informadas e agir sobre elas. Os profissionais vêem-se como agentes das famílias que fortalecem e promovem a aquisição de novas habilidades. As intervenções enfatizam a capacitação e mobilização de recursos e apoio pelas famílias. Esse modelo promove o empoderamento das famílias, por valorizar a participação delas nas decisões do programa. Ao considerar os conceitos e prioridades familiares, esse modelo permite a individualização do programa, em termos de fontes, localização e foco da intervenção (Dunst et al., 2002; Faber, 2009; Formiga, Pedrazzani, Silva, & Lima, 2004).

Esse último modelo de intervenção representa de forma mais eficaz a ideia de programa de orientação defendida no presente estudo. Tal perspectiva busca discutir com a família as potencialidades do desenvolvimento infantil, entendendo os pais como principais conhecedores dos seus filhos e usando uma linguagem comum a pais e profissionais a partir das próprias habilidades do bebê. Nesse sentido, entende-se programa de orientação como uma oportunidade eficaz de, em conjunto com a família, desenvolver suas potencialidades, auxiliando os pais a estarem mais familiarizados e atentos às competências infantis, e a interpretarem os sinais dos seus filhos de modo coerente.

À medida que os pais conhecem mais sobre o desenvolvimento infantil, eles tendem a se tornarem mais propensos a estimular a criança, prestarem atenção aos seus comportamentos e serem mais responsivos aos sinais dos bebês (Alvarenga, Teixeira, & Peixoto, 2015; Sanches-Caravaca & Gil, 2012). Por sua vez, a responsividade parental

influencia o desenvolvimento saudável, sendo preditora de habilidades importantes, como o desenvolvimento da linguagem infantil (Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014).

Além do papel dos pais para o desenvolvimento infantil, destaca-se também a atuação dos educadores infantis. Cada vez mais, um maior número de bebês tem ingressado em creches, públicas ou particulares, e passam várias horas do dia nessas instituições enquanto os pais estão no trabalho (Bossi et al., 2017; Pessôa et al., 2016). O desenvolvimento infantil nesses contextos é fortemente influenciado pelas concepções e ações dos educadores infantis, que são referências para os bebês, estão constantemente interagindo com eles, e mediando a ação deles com o meio social e com os pares (Bahia et al., 2011; Melchiori et al., 2007; Ramos & Salomão, 2012, 2013).

Desse modo, é importante que os educadores tenham conhecimentos adequados sobre o desenvolvimento infantil, os fatores que o influenciam e como as atividades devem ser estruturadas. Faz-se necessário que os educadores tenham formação adequada e fontes confiáveis de apoio e informação para lidar com as dificuldades que, eventualmente, surgem nas interações com as crianças (Santos, Ramos, & Salomão, 2015). Assim, defende-se que os programas de intervenção/orientação devem incluir os educadores infantis, tendo em vista que a formação precisa ser contínua e que lidar com o desenvolvimento infantil exige que habilidades específicas sejam desenvolvidas e aprimoradas.

7.2. Conhecendo programas de orientação para pais e educadores infantis

Na tentativa de conhecer mais sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam programas de intervenção, foram estabelecidos objetivos específicos que guiaram parte da realização do estágio de doutorado sanduíche no exterior realizado na New York University (NYU), especificamente no Center for Research on Culture, Development and Education (CRCDE), sob orientação da professora Dr.^a Catherine Tamis-LeMonda.

Objetivou-se conhecer como pesquisadores com relevantes pesquisas na área do desenvolvimento infantil têm trabalhado no intuito de empregar de forma prática os conhecimentos construídos. Conhecer essa aplicabilidade, mesmo em outros contextos, auxilia a refletir de forma crítica sobre a aplicabilidade do conhecimento em programas que visem a promoção do desenvolvimento.

O conhecimento e a análise dos programas de intervenção/orientação estudados na NYU foram guiados pela compreensão dos aspectos específicos dos contextos nos quais os programas eram desenvolvidos e pelo conceito de competência cultural. Entende-se que os programas foram elaborados para comunidades específicas e não devem ser aplicados indiscriminadamente em outras realidades. Todavia, a familiarização com esses programas permitiu conhecer aspectos práticos da psicologia do desenvolvimento e dos caminhos metodológicos para a construção de programas de orientação.

Ademais, é importante demarcar que os programas estudados durante o doutorado sanduíche eram direcionados, prioritariamente, para famílias latinas residentes nos Estados Unidos. Apesar das significativas diferenças, essas famílias apresentam semelhanças com a maioria das famílias da classe trabalhadora brasileira, especialmente em relação ao nível de instrução parental, aos tipos de atividades laborais e ao acesso à informação e saúde. Entre os programas estudados na NYU, serão apresentados os princípios gerais de três dos principais programas que estão sendo desenvolvidos atualmente, como exemplos de programas que objetivam integrar a família.

O primeiro programa denomina-se Video Interaction Project (VIP), foi apresentado e é coordenado pelo professor e médico pediatra Alan Mendelsohn (Mendelsohn et al., 2011). O VIP é desenvolvido por pediatras na NYU como uma intervenção preventiva baseada nos cuidados do pediatra, tem como foco crianças com desenvolvimento típico, sem

complicações médicas, e suas famílias. O objetivo do VIP é apoiar a relação pais-bebê e ajudar a promover o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e da linguagem infantil.

A abordagem desse programa consiste na construção de uma relação cuidadosa entre a família e um especialista na área de desenvolvimento infantil. Durante a primeira visita ao pediatra, quando o bebê tem aproximadamente 2 semanas, iniciam-se as sessões do programa, que continuam regularmente até os 3 anos de idade do bebê. Cada sessão tem duração aproximada de 30 minutos, e inclui: a discussão das expectativas e dos conceitos parentais sobre a criança, seu desenvolvimento atual e progressos previstos; o recebimento de material de ensino apropriado para cada fase de desenvolvimento que promova o engajamento pais-criança; gravação de vídeo de um dos pais engajado com a criança em atividade escolhida pelo pai, com duração entre cinco e 10 minutos. Em seguida, a gravação é assistida pelo pai em conjunto com o especialista, ambos fazem observações baseadas no vídeo, o especialista destaca os pontos fortes e sugere atividades para serem desenvolvidas em casa (Mendelsohn et al., 2011; Weisleder et al., 2016).

Em um estudo feito com famílias latinas que participaram do programa (Mendelsohn et al., 2007), os dados mostraram resultados estatisticamente significativos, indicando que crianças que participavam do VIP apresentavam índices maiores nos scores sobre desenvolvimento cognitivo e um percentual menor em relação a atrasos no desenvolvimento. Também foram verificados efeitos positivos para a parentalidade, associados a melhorias nas práticas de ensino e brincadeira entre os pais e seus filhos, bem como redução de estresse parental.

Os outros dois programas que serão apresentados estavam no início do seu desenvolvimento, o que permitiu que a pesquisadora participasse das discussões iniciais. O segundo programa era coordenado pela professora Tamis-LeMonda e pela doutoranda Kelly Escobar. Esse programa começou a ser elaborado para ser desenvolvido em uma instituição

específica que atende pais latinos na cidade de New York, denominada Little Sister of Assumption (LSA). A LSA, localizada em um bairro cuja população é predominantemente latina, é uma instituição não-governamental que se propõe a atuar com pais imigrantes e seus filhos de até 3 anos. Entre outros serviços, essa instituição oferece apoio às famílias em relação à parentalidade e ao desenvolvimento infantil.

A NYU tem uma parceria estabelecida com a LSA e, nesse projeto específico, objetiva orientar pais de crianças entre 1 e 3 anos de vida a desenvolverem atividades que auxiliam na promoção do desenvolvimento linguístico infantil. Esse programa é fundamentado a partir do referencial teórico do modelo histórico-cultural, que considera que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e da mediação entre os adultos, inicialmente os pais, e as crianças (Rogoff, 2003; Vygotsky, 2007). Estudos teóricos sobre o desenvolvimento da linguagem e estudos empíricos que apresentam dados sobre o desenvolvimento linguístico de crianças latinas, bilíngues, residentes nos Estados Unidos também compõem a base teórica desse programa (Escobar & Tamis-LeMonda, 2017; Escobar, Melzi, & Tamis-LeMonda, 2017; Song, Spier, & Tamis-LeMonda, 2014; Tamis-LeMonda, Kuchirko, & Song, 2014).

O primeiro passo do programa é a criação de um grupo focal, com encontros semanais. As reuniões são facilitadas por uma doutoranda e uma pós doutoranda, nelas são discutidos temas acerca do desenvolvimento infantil, particularmente, sobre o desenvolvimento linguístico. Em cada encontro, os temas são debatidos em conjunto com os participantes, que são incentivados a apresentarem seus relatos sobre o desenvolvimento dos seus filhos, suas considerações e dúvidas. Após os primeiros encontros, são agendadas visitas domiciliares com os participantes, a fim de serem feitas observações no ambiente natural de cada família. Os principais objetivos das observações domiciliares são compreender melhor a dinâmica de cada família e conhecer a rotina delas, para que possam ser identificadas

situações que possam ser aprimoradas com vistas à promover o desenvolvimento infantil de forma mais ampla e contextualizada.

Especificamente sobre o desenvolvimento comunicativo, pesquisas indicam que mães latinas tendem a apresentar um estilo menos elaborativo durante conversas do que as mães americanas em certos contextos (Leyva, Reese, Grolnick, & Price, 2008). Guiadas por características culturais, as interações entre pais e crianças latinas são propensas a serem marcadas mais frequentemente por comportamentos não-verbais, o que têm influências no desenvolvimento da fala e na aquisição de vocabulário infantil (Luo, Tamis-LeMonda, Kuchirko, Ng, & Liang, 2014). As observações realizadas durante a segunda etapa do programa de orientação também identificaram essa tendência. Concomitante à realização das observações, as reuniões semanais continuam acontecendo e as interações observadas também são incluídas na discussão. As situações, que são identificadas pelas facilitadoras como interações alvo das orientações, são apresentadas e discutidas com os pais.

Na etapa seguinte do programa são criadas estratégias que ajudam a promover trocas produtivas entre os pais e as crianças. Durante as observações realizadas são identificadas situações comuns entre as famílias que podem ser potencializadas para influenciar o desenvolvimento de forma positiva. Com base nesse levantamento, é elaborada a estratégia denominada de lista de palavras da semana. Cada semana, durante as reuniões, são pontuadas situações comuns que acontecem em um cômodo específico das casas, e os objetos ou elementos que estão presentes nesses contextos. A partir dessa identificação é confeccionada a lista de palavras da semana, em forma de cartão, para que os pais possam fixá-la no cômodo escolhido da residência de cada família. A lista é criada com as palavras escritas e, também, as imagens que representavam cada uma das palavras, a intenção é auxiliar os pais a lembrarem e a utilizarem as palavras elencadas não apenas durante a semana, mas tornarem essas verbalizações parte das interações de modo geral. Ressalta-se a importância de trabalhar

questões relacionadas às expressões e aos significados da linguagem (Bruner, 1997, 1999; Vygotsky, 2007).

Por exemplo, durante a observação realizada em um domicílio, estavam presentes a mãe e a criança. Toda a observação foi realizada durante as atividades da mãe na cozinha, preparando a refeição e alimentando a filha, verificou-se que o diálogo entre a díade era pouco frequente. Foi discutido com os pais quais os outros comportamentos simples que poderiam ser incluídos nessa situação, que ajudariam na promoção do desenvolvimento linguístico infantil. Então, foi criada a lista de palavras incluindo termos usados na cozinha, como panela, colher, prato, copo, maçã, banana, pão, entre outros relacionados a utensílios domésticos e comidas. Ao final do período de doutorado sanduíche, estava sendo implementada a próxima etapa do programa, na qual os pais discutiriam as principais dificuldades vivenciadas por eles e os avanços durante a utilização das listas de palavras.

O terceiro programa de orientação estava sendo desenvolvido enquanto uma parceria entre a New York University e a Robin Woody Foundation. Durante o período da realização do doutorado sanduíche, esse programa estava em fase inicial de elaboração. Desse modo, a pesquisadora participou das reuniões de discussão sobre o programa, cujos conteúdos gerais serão apresentados, mas não esteve presente na fase de implementação. Esse programa é coordenado pela professora Catherine Tamis-LeMonda e pelo professor Hirokazu Yoshikawa, em conjunto com a doutoranda Yana Kuchirko. O objetivo é formular materiais para orientação de pais que possam ser utilizados em instituições educacionais e de saúde.

A proposta consiste na elaboração de cartões informativos acerca das potencialidades do desenvolvimento infantil ao longo dos seis primeiros anos de vida e de aspectos que possam influenciar positivamente a parentalidade. A criação desse programa é fundamentada na compreensão do desenvolvimento enquanto processo sociointerativo, no qual os pais são

promotores e facilitadores do desenvolvimento infantil (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn, & Haynes, 2008; Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Rogoff, 2003; Vygotsky, 2007).

Inicialmente foi realizado um amplo levantamento e categorização da literatura na área do desenvolvimento e da parentalidade. A partir dessa revisão bibliográfica, incluindo estudos clássicos e atuais sobre diferentes domínios e contextos do desenvolvimento, começaram a ser elaborados os folhetos de orientação. Com relação ao conteúdo, os cartões são específicos sobre períodos curtos do desenvolvimento, apresentam os principais marcos esperados em cada etapa. Neles também são indicadas atividades que estimulam o desenvolvimento e dicas para os pais sobre como lidar com os bebês, entre outros aspectos apresentados em linguagem simples e de fácil compreensão. Em termos de design, a proposta é que o material seja confeccionado de forma inovadora, com apresentação do conteúdo em fontes coloridas, uso de imagens e papel resistente, facilitando a aceitação por parte dos pais. Por ser vinculado a Robin Hood Foundation, instituição que apresenta uma proposta direcionada às famílias em situação de vulnerabilidade social, esse programa será implementado em instituições sociais, educacionais e de saúde voltadas para a população economicamente menos favorecida da cidade de New York.

A partir da literatura sobre essa temática, do conhecimento dos princípios metodológicos norteadores de programas de intervenção/orientação, e dos dados empíricos apresentados na presente tese, buscou-se sugerir recomendações que possibilitem a elaboração de programas para a orientação de pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial infantil. A fim de alcançar esse objetivo e partindo inicialmente de um panorama geral, se fez necessário realizar uma busca sistemática na literatura nacional recente, objetivando identificar programas já existentes de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial infantil. Em seguida, os programas encontrados foram descritos, considerando os pontos positivos e negativos de cada um, a partir do referencial teórico

utilizado. De acordo com estudos de revisão bibliográfica (Candido & Cia, 2016; Vesely, Ewaida, & Anderson, 2014), pesquisas de levantamento sobre esse tipo de programa proporcionam a identificação de práticas e estratégias profissionais, assim como contribuem para corroborar pressupostos teóricos e orientar novos rumos para a investigação científica na área.

7.3. Percurso metodológico para realização do levantamento bibliográfico sistemático

Para atingir os objetivos propostos nessa parte da tese, realizou-se um levantamento bibliográfico referente aos artigos publicados no período entre 2000 e 2017. Primeiramente, foram estabelecidos os critérios de inclusão para determinar quais os artigos que seriam inclusos nessa revisão. Segundo, foram realizadas as buscas em bases de dados e, posteriormente, os artigos selecionados foram analisados.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) o artigo deveria apresentar, no mínimo, um dos três itens: 1) uma proposta de programa de orientação/intervenção sobre o desenvolvimento inicial infantil para pais e/ou educadores; 2) descrição de intervenção sobre o desenvolvimento inicial infantil realizada com pais e/ou educadores; 3) avaliação de programas de orientação/intervenção sobre o desenvolvimento inicial infantil para pais e/ou educadores; b) ter como foco pais e/ou educadores de crianças com desenvolvimento típico na faixa etária de zero a três anos; c) ser referente ao contexto brasileiro; d) ter sido publicado em português, inglês ou espanhol.

As buscas dos artigos foram realizadas em três relevantes bases de dados brasileiras, a saber: Index Psi, PEPsic e Scielo Brasil. Essas bases foram escolhidas por serem indicadas no Periódicos CAPES como as principais bases nas quais os periódicos científicos brasileiros estão indexados, sendo coerente com o objetivo do presente estudo, que almeja conhecer os programas de orientação para pais e/ou educadores que são desenvolvidos nacionalmente.

Para efetuar as buscas, foram utilizadas palavras-chave que contemplassem programas de orientação/intervenção para pais e educadores infantis. Os termos descritores foram: *orientação para pais/parental; treinamento para pais/parental; educação para pais/parental; apoio para pais; intervenção precoce – pais; orientação – cuidadores/educadores – desenvolvimento infantil; treinamento – cuidadores/educadores – desenvolvimento infantil*. Os artigos deveriam incluir os termos descritores em qualquer um dos seus campos.

Foram identificados e listados todos os artigos encontrados, em seguida foram excluídos os artigos que apareceram repetidamente na mesma base ou em bases diferentes. Foram lidos os títulos e, quando necessário, os resumos dos artigos restantes para identificação dos temas; a partir disso, foram selecionados os artigos que pareciam atender aos critérios de inclusão. Feita essa seleção, os artigos classificados foram lidos na íntegra a fim de verificar se realmente atendiam aos critérios. Todos os artigos selecionados após todas as etapas anteriores foram relidos e analisados. O número de artigos que atendeu aos critérios de inclusão foi muito pequeno, sendo uma das razões que motivaram novas buscas em outras fontes.

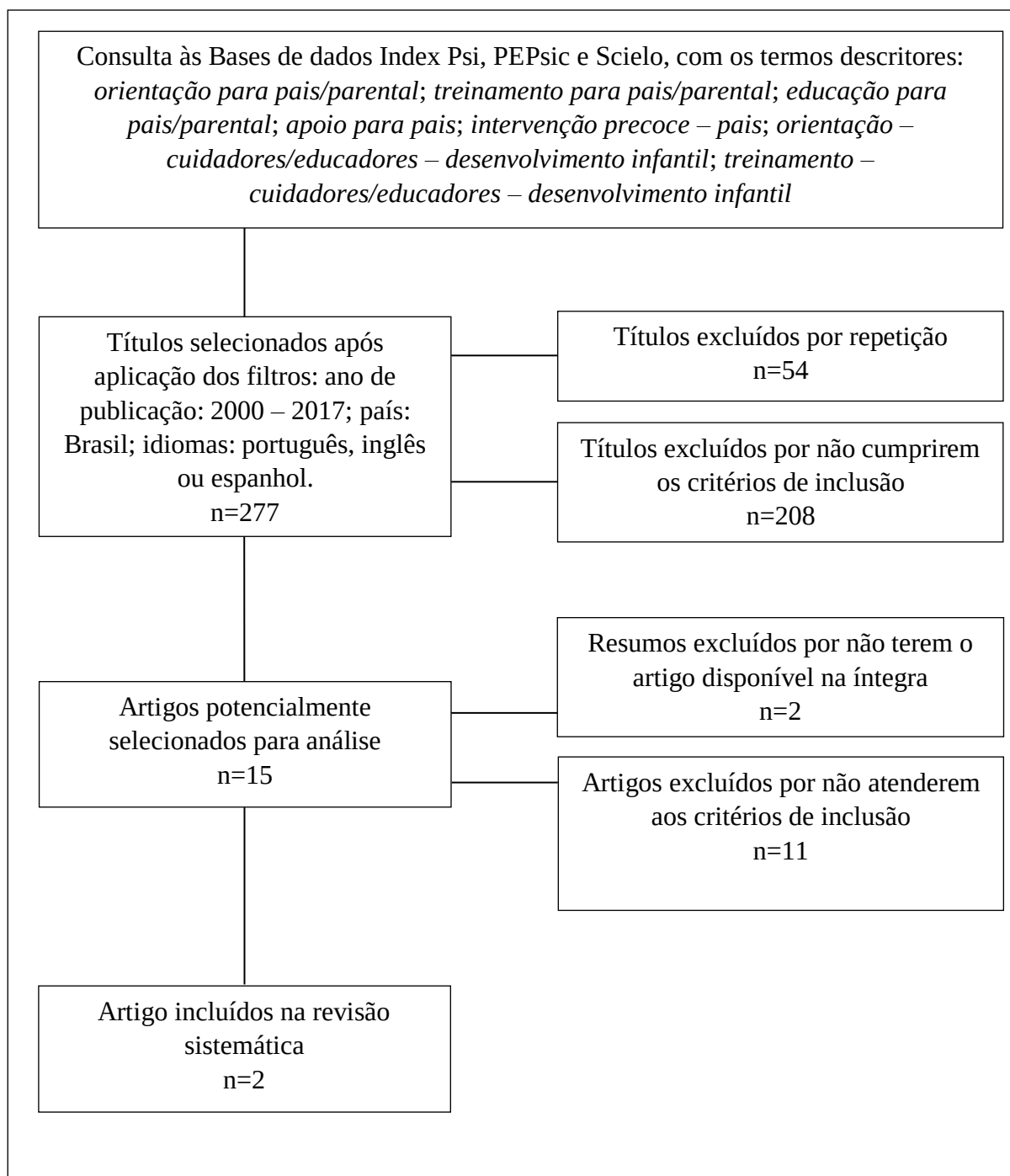
Para tornar a busca mais abrangente, também foi realizado o levantamento nos sites do Ministérios da Educação e da Saúde, vinculados ao Governo Federal. Os procedimentos para realização dos levantamentos foram diferentes dos passos seguidos nas bases de dados. As buscas foram realizadas por meio do acesso aos próprios links disponíveis nos sites dos ministérios. Ao acessar o site do Ministério da Educação, pelo link www.mec.gov.br, a busca foi direcionada para o portal do MEC e nessa página foram procurados os itens que pudessem estar relacionados ao desenvolvimento e à educação infantil. A busca foi feita de forma não sistemática, por meio do acesso ao menu e aos links disponíveis no site. Na página do Ministério da Saúde, www.saude.gov.br, foi realizado o mesmo procedimento de busca. Por

fim, também foram realizadas buscas em sites de instituições não-governamentais que têm como foco promover o desenvolvimento infantil.

7.4. Levantamento bibliográfico sistemático

A busca pelos termos referentes aos programas de orientação/intervenção para pais e/ou educadores sobre o desenvolvimento infantil nas bases de dados (online) Index Psi, PEPsic e Scielo Brasil resultou em um total de 277 registros que foram listados. Desse total foram excluídos 54 registros de obras repetidas. Em seguida, foram excluídos os artigos que não estavam relacionados ao tema ou que no título evidenciavam que não atendiam aos critérios de inclusão (208). Após esses passos, obteve-se um total de 15 obras selecionadas para serem analisadas na íntegra a fim de verificar se realmente atendiam aos critérios.

Entre esses 15 trabalhos selecionados, quatro deles apresentavam apenas os resumos disponíveis, não sendo possível a localização dos artigos na íntegra. A partir da análise dos resumos, foi possível afirmar que dois não atendiam aos critérios de inclusão e foram excluídos. Os outros dois resumos não apresentavam informações suficientes que permitissem afirmar se atendiam aos critérios propostos, por isso, e devido a impossibilidade de acesso aos artigos na íntegra, esses resumos também foram excluídos. Entre os artigos restantes, após a leitura, nove foram excluídos por não apresentarem o que era indicado nos critérios de inclusão. Desse modo, apenas dois artigos foram classificados. Esses passos metodológicos são exibidos na Figura 15.

**FIGURA 15**

Fluxograma do levantamento bibliográfico nas Bases de dados

O primeiro artigo classificado de acordo com os critérios de inclusão intitula-se “Avaliação de material didático elaborado para orientação de cuidadores e professores de creches sobre o desenvolvimento infantil” (Guimarães, Assis, Vieira, & Formiga, 2015). Foi publicado no periódico *Journal of Human Growth and Development*, em 2015. Esse artigo

divide-se em duas partes, a primeira delas refere-se a uma pesquisa de campo realizada com cuidadores, professores e fisioterapeutas sobre a avaliação de uma cartilha de orientações acerca do desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes da pesquisa avaliou a cartilha como boa ou ótima. Todos os participantes afirmaram que a utilização do material favoreceria a estimulação do desenvolvimento das crianças. As autoras concluíram que a cartilha pode ser considerada uma medida prática e de baixo custo que pode ajudar na estimulação do desenvolvimento infantil.

A segunda parte do artigo é o “Guia de orientações ao desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos”, cartilha formulada pela autoras e alvo de avaliação da pesquisa indicada na primeira parte do artigo. Considerando os objetivos do presente estudo, a análise será restrita a segunda parte do artigo, tendo em vista que a cartilha representa o programa de orientação. Essa cartilha foi desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG), como um produto das ações do Projeto de Extensão “Orientações aos Cuidadores de Creches Públicas sobre o Desenvolvimento Infantil”. Tem como objetivo favorecer o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e realizar orientação e atualização sobre os conceitos que envolvem o desenvolvimento infantil e como ele pode ser estimulado.

O conteúdo da cartilha descreve os principais marcos do desenvolvimento e apresenta instruções sobre como estimular o bebê em sete diferentes etapas: de 0 a 1 mês, de 1 a 3 meses, de 4 a 6 meses, de 7 a 9 meses, de 10 a 12 meses, de 1 a 3 anos, e de 3 a 6 anos. Entre os pontos positivos da cartilha destaca-se a linguagem utilizada, os conteúdos são apresentados de forma clara e direta, com linguagem simples e prática, que facilita a compreensão dos pais. O título do tópico que descreve os comportamentos esperados em cada fase do desenvolvimento foi nomeado de “A criança pode/vai”. O uso do termo *pode* parece indicar que os autores adotam a concepção que a idade é um parâmetro, que auxilia os pais a ficarem atentos aos comportamentos que são esperados em cada fase. Todavia, isso não

significa que todas as crianças vão apresentar os mesmos comportamentos exatamente na mesma idade, tendo em vista os diversos fatores que podem influenciar o desenvolvimento.

Ainda sobre os pontos positivos, as ações indicadas são apresentadas de forma pontual e diretas e, quando precisam de materiais para serem realizadas, as autoras indicam, em todas as situações, materiais de fácil acesso, como toalha, caixa de papelão e bola, por exemplo. Em alguns casos, essas instruções são apresentadas de forma bastante positiva por indicarem a inter-relação entre diferentes domínios do desenvolvimento e como uma única ação pode influenciar o desenvolvimento de diferentes aspectos. Os desenhos apresentados na cartilha também representam um ponto positivo, porque desempenham satisfatoriamente a função de auxiliar os cuidadores a entenderem como cada atividade deve ser corretamente realizada.

No que concerne aos aspectos analisados como negativos, três pontos são indicados. Dois desses aspectos identificados como negativos são pontuais na cartilha, e podem ser facilmente melhorados. O primeiro refere-se à repetição de uma ação como forma de estimular o bebê em duas diferentes etapas, o seguinte trecho aparece exatamente igual nas etapas de 7 a 9 meses e de 10 a 12 meses: “Para estimular a fala, os brinquedos que imitam telefone são os melhores. Pegue um telefone de verdade e peça para o pequeno conversar com você usando o dele.”. Entende-se que essa ação contribui para o desenvolvimento da linguagem dos 7 aos 12 meses, todavia, seria mais positivo se fossem utilizados exemplos diferentes, fornecendo aos pais e educadores maior número de estratégias que auxiliem na promoção do desenvolvimento.

O segundo ponto identificado como negativo, também pontual, refere-se ao primeiro indicador dos comportamentos potenciais das crianças apresentado na etapa de 3 a 6 anos, que diz: “beber no copo sozinha aos quinze meses”. Esse comportamento deveria ser apresentado na etapa anterior, de 1 a 3 anos, visto que é nessa fase que esse comportamento se desenvolve. O terceiro ponto negativo refere-se à cartilha de modo geral. Apesar de ter

sido formulada por profissionais da fisioterapia, na apresentação é indicado que as formas de estímulos apresentadas contemplariam quatro grandes áreas: relacionamento pessoal-social, linguagem, motricidade fina-adaptativa e motricidade ampla.

Essas áreas são contempladas ao longo da cartilha nos tópicos sobre os marcos do desenvolvimento, todavia, o mesmo não acontece nas indicações de ações para estimular a criança, principalmente nas etapas que abrangem o primeiro ano de vida. As instruções e exemplos fornecidos referem-se de forma muito mais frequente ao desenvolvimento motor, chegando a serem exclusivos sobre esse domínio em algumas etapas, como de 1 a 3 meses. Diante disso, indica-se a necessidade da inclusão de outros itens que contemplem as diversas áreas do desenvolvimento. De modo geral, concorda-se com as autoras que essa cartilha é uma forma eficaz de orientar pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil, indicando caminhos viáveis à promoção do desenvolvimento.

O segundo artigo, classificado de acordo com os critérios estabelecidos, tem como título “Para além do seio: uma proposta de intervenção psicanalítica pais-bebê a partir de dificuldades na amamentação” (Feliciano & Souza, 2011). Foi publicado no *Jornal de Psicanálise*, em 2011. Nesse artigo, as autoras apresentam uma proposta de intervenção teórica e metodologicamente fundamentada na psicanálise. A intervenção começou a ser desenvolvida a partir da identificação das dificuldades parentais de amamentação do bebê. A proposta objetivou intervir junto a pais e bebês com desenvolvimento típico, a fim de permitir que os pais reelaborassem os entraves relacionados às dificuldades de amamentação e, com isso, possibilitassem que a criança se desenvolvesse de forma mais saudável.

A estrutura da intervenção consistia em atendimentos realizados com as famílias, por meio de visitas domiciliares, com frequência semanal pelo período de quatro a seis semanas, por indicação do pediatra que acompanhava as famílias. No artigo não foram apresentados os procedimentos gerais e comuns para a realização dos atendimentos. Todavia, foi apresentado

um caso clínico descrevendo o desenvolvimento da intervenção com uma das famílias participantes e, a partir disso, foi possível identificar algumas diretrizes adotadas. As visitas eram agendadas com as famílias a partir da indicação do pediatra, ao identificar a dificuldade dos pais com relação a amamentação infantil. Durante as visitas, pai e mãe participavam do encontro e relatavam suas experiências com o bebê. A atuação da profissional se dava por meio da escuta psicanalítica.

No tocante aos pontos positivos dessa intervenção, foram encontrados três principais ao longo do artigo. Entre esses pontos positivos destaca-se o espaço onde os atendimentos aconteciam, que eram nos próprios domicílios dos participantes. Estudos (Filene, Kaminski, Valle, & Cachat, 2013; Nievar et al., 2010) indicam que intervenções com visitas domiciliares apresentam resultados mais significativos e duradouros. À medida que o profissional vai até a casa da família, aumenta a participação e o envolvimento dos pais na intervenção, evitando que eles falem aos encontros marcados. Além disso, permite ao profissional ter contato direto com o ambiente natural da família, sendo mais fácil identificar suas rotinas e, geralmente, deixando os pais mais à vontade (Tamis-LeMonda, Kuchirko, Luo, Escobar, & Bornstein, 2017). Outro ponto positivo descrito no artigo foi referente à indicação ter sido realizada pelo médico pediatra. Apesar de não ser uma proposta multidisciplinar, essa postura dos profissionais aponta para a ideia que o desenvolvimento infantil e a parentalidade devem ser entendidos a partir de múltiplos olhares, que enxergam diferentes aspectos envolvidos, tanto em termos biológicos, como psicológicos e sociais (Candido & Cia, 2016; Faber, 2009).

Concorda-se com as autoras ao enfatizarem a importância de ouvir os pais, entender, a partir da perspectiva parental, o que eles concebem sobre o bebê e quais as principais dificuldades encontradas com relação ao desenvolvimento infantil. No caso específico das dificuldades com relação a amamentação, nessa intervenção, foi considerado que amamentar

envolve aspectos pessoais e particulares da relação de cada família, indo além da conscientização sobre a importância da amamentação, tal como objetivado por diferentes campanhas divulgadas. Apenas a transmissão de informações, em muitos casos, tem se mostrado um fator insuficiente para o aumento dos índices de aleitamento materno (Feliciano & Souza, 2011).

Sobre os pontos negativos, indicam-se aspectos do artigo, que não necessariamente refletem a intervenção propriamente dita. Entende-se que as autoras não trabalham com um modelo de intervenção que possa ser generalizado, e sim, com estudos de casos, tendo em vista a perspectiva teórica adotada. Elas propõem intervenções terapêuticas e, desse modo, bastante singulares, mas, ao indicarem que essa intervenção foi realizada com outras famílias e que pode representar um caminho a ser seguido, não esclarecem como isso foi ou pode ser realizado. Ademais, embora as autoras coloquem como exitosa a intervenção, cabe a pergunta sobre se outros fatores também não estariam relacionados a essa questão.

Conforme descrito acima, os dois artigos classificados a partir da busca bibliográfica nas bases de dados apresentaram propostas de intervenções distintas. Ora foi indicado um programa de orientação com foco em como os pais podem auxiliar diretamente à promoção do desenvolvimento infantil, e ora foi apresentada a descrição de uma intervenção realizada, que teve como objetivo ajudar os pais a lidarem com dificuldades vivenciadas nos cuidados com os bebês. Apesar das contribuições relevantes, os resultados desse levantamento bibliográfico indicam um pequeno número de artigos relacionados a programas de orientação parental com famílias que tenham crianças com desenvolvimento típico.

Esse resultado pode ser devido às exigências das revistas científicas, entre elas o reduzido número de páginas que é permitido para cada publicação, o que impossibilita que determinados tipos de produções sejam divulgados em periódicos. Diante disso, levantou-se a hipótese que os programas de orientação podem estar sendo publicados com mais frequência

em outras fontes. Isso indicou a necessidade de buscas em outros meios de publicação que têm o papel de oferecer esse tipo de suporte para pais e cuidadores infantis. A partir dos critérios de inclusão definidos para seleção dos artigos, que deveriam ser produções sobre programas de orientação para pais e/ou educadores sobre o desenvolvimento infantil no contexto brasileiro, considerou-se pertinente realizar buscas nos sites dos Ministérios da Educação e da Saúde.

Esses órgãos governamentais são responsáveis, respectivamente, pelas diretrizes da atuação dos profissionais nas pré-escolas e creches e de profissionais em centros de saúde que visem a promoção do desenvolvimento infantil e parental. Ao acessar o site do Ministério da Educação, pelo link www.mec.gov.br, a busca foi direcionada para o portal do MEC e nessa página foram procurados os itens que pudessem estar relacionados ao desenvolvimento e à educação infantil. No menu desse portal, na seção “Pais e familiares”, no item “Dia a dia do seu filho” foram encontrados conteúdos sobre a educação infantil. Esses conteúdos referem-se a tópicos sobre o atendimento da criança na educação infantil, dúvidas frequentes, e um link que direciona para o site da Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância.

Ao acessar o site dessa enciclopédia, <http://www.encyclopedia-crianca.com/>, verificou-se que é uma produção do Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância (em francês, CEDJE) e da Rede Estratégica de Conhecimentos sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância (em francês, RSC-DJE), com sedes na Universidade de Montreal e na Universidade de Laval (Quebec, Canadá), respectivamente. Essas instituições, por meio da enciclopédia, objetivam produzir e divulgar gratuitamente conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, da concepção até 5 anos de idade. No site são disponibilizados resumos e folhetos informativos, denominados de “De olho em...”, que oferecem uma versão abreviada sobre conhecimentos de temas essenciais acerca do

desenvolvimento e se propõem a apresentar um nível de linguagem adaptado aos diversos leitores, incluindo pais e profissionais que lidam com o público infantil.

Com relação aos folhetos informativos direcionados para os pais, foram encontradas 13 produções, que apresentavam os seguintes temas para orientação: aleitamento, apego, choro, comportamentos agressivos, disciplina, gênero, nutrição na infância, práticas parentais, relações entre pares, serviços de cuidados não parentais de boa qualidade, sono, temperamento, e transição escolar. Dirigidos aos profissionais, foram identificados três folhetos sobre os temas: comportamentos agressivos, relação entre os pares, e temperamento.

Em termos de apresentação do material, cada folheto corresponde a um arquivo em PDF, de quatro páginas com os seguintes tópicos: capa, com apresentação do tema; “o que sabemos?”, informações específicas sobre a temática; “Prestando atenção a...” e “o que pode ser feito?”, indicações de possíveis comportamentos infantis e meios para o adulto lidar com eles; “informações”, essa página é a mesma em todos os folhetos e refere-se a informações sobre as instituições que produzem o material. Foi realizada a leitura de todos os folhetos informativos e constatou-se que eles apresentam informações importantes sobre o desenvolvimento infantil. Os temas desses folhetos informativos são referentes, principalmente, a assuntos que costumam estar relacionados às principais dificuldades referidas pelos pais e, também, por educadores infantis. Nos folhetos são discutidos temas relevantes do desenvolvimento e indicadas estratégias específicas direcionadas para que os pais construam novas ferramentas e comportamentos eficientes frente a situações com as quais eles têm dificuldades de lidar. São apresentadas também práticas que os profissionais possam utilizar com as próprias crianças e com os pais que visam a aprimorar os aspectos positivos da relação educador-criança e pais-criança. A linguagem apresentada é direta, clara e de fácil compreensão, viabilizando que o conteúdo seja compreendido por pais de diferentes

níveis instrucionais. Em termos de design, o material apresenta um layout organizado, atrativo, de fácil visualização dos tópicos e bem diagramado.

Considerou-se que o material atende satisfatoriamente ao que os organizadores da enciclopédia se propõem. Em relação aos pontos negativos, não se questiona o material disponível no site, e sim, a indicação do Ministério da Educação para essa enciclopédia. Ressalta-se a qualidade do material disponível, todavia, vários aspectos indicados nos folhetos são descontextualizados da realidade brasileira, visto que esse não é o contexto no e para o qual esse programa foi criado. Em diversos folhetos são feitas indicações para que os pais busquem serviços de apoio e são feitas sugestões, principalmente aos profissionais, para que utilizem métodos ou programas específicos de orientação, capacitação ou desenvolvimento de habilidades, que são disponíveis apenas em países anglo-americanos, por terem sido elaborados a partir de características próprias desses contextos.

Por ser o MEC um órgão nacional de gestão e responsável pela elaboração das diretrizes educacionais, entende-se que as suas indicações teriam a obrigação de serem contextualizadas à população brasileira. Sabe-se ainda, e esse dado foi confirmado pelo levantamento bibliográfico realizado, que o MEC por meio das agências de fomento, financia projetos de pesquisa e de extensão em diversas instituições federais de ensino superior. Entre esses projetos, alguns elaboram e desenvolvem programas de orientação para pais e cuidadores, como o exemplo descrito em um dos artigos analisados na presente pesquisa (Feliciano & Souza, 2011). Conforme descrito anteriormente, no referido artigo foi apresentada uma cartilha de orientação a pais e profissionais, desenvolvida em um programa de extensão financiado pelo MEC, inclusive, na capa da cartilha o apoio do MEC está registrado.

A partir desses dados, são feitas considerações que indicam que caberia ao Ministério da Educação reavaliar as suas indicações exibidas no site, a fim de torná-las mais

contextualizadas e, assim, potencialmente mais eficientes. Um caminho possível para essa solução seria, primeiramente, identificar os programas de intervenção/orientação que são desenvolvidos com verba pública em diversas IES. Tais programas que recebem esse financiamento devem apresentar uma devolutiva ao MEC, que, por sua vez, deve promover a divulgação e o acesso a esse material, bem como a outros materiais desenvolvidos no Brasil.

Considerando o exemplo da cartilha já mencionada, ela foi utilizada em um programa de extensão em Goiás e, além de apresentar orientações sobre o desenvolvimento infantil, também indica fontes locais de apoio, como o próprio programa no qual ela foi elaborada. Caso esse material, por exemplo, fosse disponibilizado pelo MEC, possibilitaria que a população daquela região, ao acessar o site, encontrasse dados mais relacionados ao seu contexto. Assim como, apresentaria para outros profissionais e pesquisadores da área do desenvolvimento infantil as produções que estão sendo realizadas.

Outra questão que se coloca como reflexão, apesar de não ter sido objetivo do presente estudo, é: como os pais e os educadores infantis tomam conhecimento dessas ferramentas existentes no portal do MEC? Caberia em formações, habilitar os profissionais que atuam junto aos educadores infantil e aos pais, para que tenham acesso ao material indicado pelo Ministério da Educação. A partir disso, competiria a esses profissionais indicarem, em reuniões de pais e educadores em creches, escolas, entre outras instituições, a existência e as formas de acesso a esse tipo de material, como uma fonte confiável de informação.

Na página do Ministério da Saúde foi realizado o mesmo procedimento de busca feito no site do MEC. Todavia, nesse portal não foram encontrados conteúdos relacionados a programas de orientação sobre o desenvolvimento infantil típico. Foram localizados materiais para orientação durante a gravidez, como a caderneta da gestante, e informações relacionadas a problemas ou atrasos do desenvolvimento. Esses dados sugerem que, apesar do conceito

amplo de saúde, enquanto bem-estar biopsicossocial, e da existência dos diferentes níveis de atenção à saúde, as orientações do Ministério ainda parecem ser centradas nas atenções secundária e terciária. Com relação ao nível primário, as ações parecem estar centradas, quase que exclusivamente, na prevenção de doenças em termos biológicos, não sendo priorizados aspectos que envolvem a saúde mental e a promoção do desenvolvimento.

A partir dos dados apresentados, verificou-se que, mesmo após a ampliação das buscas, incluindo bases de dados científicas e sites de ministérios nacionais, poucos programas foram localizados. Uma das explicações possíveis é que publicações desse tipo sejam divulgadas em outros meios, diferentes dos que foram pesquisados até então. Novas buscas foram realizadas, dessa vez com o objetivo de identificar instituições não-governamentais que financiam e publicam esse tipo de produção, e que executam programas de orientação a pais e educadores.

Por meio de um levantamento não sistemático, foi possível identificar duas instituições que atuam na temática pesquisada e disponibilizam materiais online para orientação de pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil, assim como desenvolvem projetos presenciais em diferentes localidades. Foram elas: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Instituto ABCD.

As informações sobre a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) foram acessadas através do link <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/default.aspx>. O principal objetivo apresentado por essa fundação é provocar a mudança de comportamento que promova a melhoria da atenção dada às crianças, particularmente na primeira infância, até os 6 anos, propiciando seu desenvolvimento integral. Para que isso seja alcançado a FMCSV apresenta inúmeros materiais, cujos conteúdos apresentados são direcionados para a promoção de conhecimento para pais, profissionais e sociedade em geral sobre o desenvolvimento infantil. Entre os materiais disponíveis estão: apresentações, artigos,

folhetos, livros, artigos acadêmicos, programas de TV, vídeos de conceitos, de eventos, de palestras e institucionais. Todos disponíveis para acesso e download.

Além disso, a fundação desenvolve projetos sociais em municípios e regiões metropolitanas e trabalha com especial interesse na geração e disseminação de conhecimentos a partir dessas experiências de campo. Sobre esses projetos, eles são estruturados em quatro eixos, a saber: sociedade informada, políticas e práticas, educação infantil e atenção à família. No presente estudo não seria possível descrever todo material de orientação sobre o desenvolvimento infantil que está disponível no site da FMCSV. Optou-se pela descrição dos programas estruturados de orientação parentais, que são apresentados no menu “Políticas e Práticas”, tendo em vista que esses programas parecem atender de forma mais aproximada aos critérios de inclusão definidos inicialmente.

Na referida seção do site são apresentados quatro programas implementados nos estados de São Paulo ou Ceará, que têm como principal objetivo orientar pais sobre o desenvolvimento infantil e a parentalidade. Atualmente, esses projetos estão sendo testados em ciclos de curta duração, as equipes estão no segundo ano de desenvolvimento dos seus programas, testando a implementação de pilotos e avaliando seus resultados. Por se tratarem de projetos em fases iniciais, ainda não há artigos na literatura sobre o desenvolvimento e análise da eficácia de cada um. A maioria dos dados que são apresentados aqui é referente apenas às informações disponibilizadas no site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

O primeiro projeto denomina-se “Formação de vínculo na adversidade”, tem como organização interveniente o Instituto Primeira Infância (IPREDE), na cidade de Fortaleza, Ceará. De acordo com a descrição apresentada na página da FMCSV, ele é um programa de mentoria desenhado para melhorar a qualidade do vínculo e da afetividade entre pais jovens, até 25 anos, e seus filhos, até 3 anos de idade. Por meio da combinação entre visitas domiciliares, mentoria em vídeos, e mensagens de texto personalizadas para pais e

cuidadores, esse programa atua com famílias que enfrentam adversidades e vivem em ambientes urbanos estressantes no Brasil.

O segundo programa é denominado “Fortalecendo laços”, e é executado em conjunto com o Laboratório de Pesquisa em Prevenção de Problemas de Desenvolvimento e Comportamento da Criança da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (LAPREDES – FMRP- USP). Esse laboratório é coordenado pela professora Dr.^a Maria Beatriz Martins Linhares e desenvolve projetos de pesquisa e extensão universitária sobre fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças.

Especificamente sobre a parceria do LAPREDES com a FMCSV, o projeto Fortalecendo Laços é um programa de mentoria parental em vídeo para fortalecer as interações positivas entre mães e filhos. Entre os objetivos, também consta aumentar a consciência das mães sobre o poder das interações positivas durante situações de brincadeiras no ambiente de casa. Por enquanto, é um estudo piloto, que tem o objetivo de melhorar a qualidade das interações entre mães em situação de vulnerabilidade e seus filhos entre 2 e 6 anos, vivendo em ambientes estressantes e violentos. A metodologia empregada inclui vídeos curtos e a auto-observação das mães com devolutivas positivas associadas a animações, que explicam sobre interações com reciprocidade, responsividade e diretividade.

O terceiro programa é o “Mosaico FACIL” (Família, Afeto, Convivência, Infância, Ludicidade), que é desenvolvido pelo IFAN – Instituto da Infância, em Aranaú, Ceará. Esse é um programa de visita domiciliar que dispõe de mentorias em técnicas de responsividade parental, aprendizado lúdico e prevenção de violência, com foco em empoderar famílias para criar um ambiente acolhedor e prevenir violência doméstica. Esse projeto está sendo desenvolvido com mães e cuidadores de famílias de baixa renda na região rural cearense.

O quarto e último programa apresentado no menu Políticas e Práticas é o “Programa BEM” (Brincar Ensina a Mudar), em parceria com a organização Tempojunto, em São Paulo.

Esse programa é desenvolvido online, focado no brincar e busca desenvolver capacidades parentais de interações positivas com seus filhos como suporte do desenvolvimento infantil saudável. Mães e cuidadoras recebem 17 aulas em vídeo e 72 mensagens de áudio e texto via WhatsApp a fim de demonstrar oportunidades de integrar o brincar na rotina, usando recursos disponíveis em casa. O projeto foi elaborado para ser um programa eficaz e de baixo custo, foi inicialmente implementando com mães de crianças entre 12 e 23 meses de idade vivendo em favelas na cidade de São Paulo. O piloto tem o objetivo de testar o veículo de comunicação e a plataforma tecnológica do programa, assim como a receptividade do serviço pelas famílias participantes.

Ao considerar os quatro programas da FMCSV que foram apresentados, destaca-se como ponto positivo o fato de que a maioria deles se propõe a realizar visitas domiciliares. Esse tipo de metodologia mostra-se eficiente por permitir a interação entre o facilitador e a família no ambiente próprio da criança e dos pais, o que permite conhecer o contexto no qual a família está inserida (Filene et al., 2013; Nievar et al., 2010). Um desses programas utiliza também a técnica de auto-observação, permitindo que as próprias mães avaliem, em conjunto com o profissional, os seus comportamentos em relação ao bebê. Outro ponto positivo que pode ser elencado é o uso de tecnologia modernas e digitais de comunicação, como mensagens de texto, vídeos, animações. Particularmente, o último projeto valoriza a utilização de ferramentas tecnológicas atuais, como o WhatsApp, que, cada vez mais, tem se tornado um meio usado pelos pais para buscar e compartilhar informações sobre o bebê. Ao usar esse tipo de tecnologia, o programa possibilita que os pais tenham acesso à informação de forma mais rápida e utilizem os avanços tecnológicos a favor do desenvolvimento humano.

Sobre os possíveis pontos negativos dos programas apresentados, foi difícil identificá-los, tendo em vista que as descrições encontradas nos sites são resumidas, e, apesar de

indicarem os métodos, não esclarecem detalhadamente os passos seguidos na atuação com as famílias. Uma questão que se coloca é sobre o uso do termo *mentoria* e o papel que os pais desempenham nesses programas, especialmente sobre os que enviam o conteúdo informativo por mídias digitais. Pode-se questionar se há uma comunicação bidirecional entre os facilitadores e os pais, se também são ouvidas suas experiências e dificuldades, e até que ponto o conhecimento parental é valorizado. Entretanto, os dados encontrados no site não permitem que essas indagações sejam respondidas com clareza.

O segunda organização não-governamental identificada foi o Instituto ABCD, pelo link <http://www.institutoabcd.org.br/>. Esse instituto é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica a gerar, promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem. Apesar da especificidade dessa instituição, desde 2015, ela integra o grupo de parceiros do Projeto pela Primeira Infância (PPI), que é um conjunto de ações de pesquisa e de formação de profissionais da educação infantil, assim como de orientação para pais sobre o desenvolvimento na primeira infância. Por meio do site do iABCD foi possível acessar o conteúdo do PPI, <http://www.projetoprimeirainfancia.com.br/>.

Esse projeto considera a importância da intervenção adequada na primeira infância para um desenvolvimento infantil pleno e saudável. É coordenado pela prof.^a Dr.^a Mônica Carolina Miranda, pelo prof. Dr. Orlando Francisco Amodeo Bueno, ambos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e pela Ms. Carolina Toledo Pisa. Uma das práticas utilizadas pelo PPI é a formação presencial, composta por 10 ciclos de debates teóricos, intitulados “Formação continuada em Desenvolvimento Cognitivo, com base nas neurociências, para profissionais da Educação Infantil”. O Projeto pela Primeira Infância conta com o apoio do iABCD e de outras instituições, já tendo realizado essa formação

presencial nas cidades de São Paulo (SP), Pirassununga (SP), Recife (PE) e Macaíba (RN), em encontros de formação com centenas de educadores infantis.

Os ciclos de debates são acompanhados com materiais complementares, entre eles apostilas que são, gratuitamente, disponibilizadas para acesso e download e, de modo especial, a cartilha “Entendendo o Desenvolvimento Infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores” (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura, & Gil, 2017). Essa cartilha foi elaborada por um grupo parceiro do PPI, o NINAPI (Núcleo de Investigação em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, coordenado pela professora Dr.^a Pompéia Villachan-Lyra, e será o material descrito a seguir.

A cartilha é um material com conteúdo sobre o desenvolvimento infantil, com 27 páginas, sendo que cada uma apresenta textos e figuras sobre períodos específicos do desenvolvimento e aspectos particulares e promotores das interações sociais iniciais. Segundo as autoras, esse material é destinado para pais e educadores infantis e se propõe a caracterizar o desenvolvimento da criança até 5 anos de idade, assim como discutir aspectos relacionados à importância das relações afetivas e das brincadeiras no início da vida. Além de apresentarem características e comportamentos infantis típicos, são indicadas propostas de atividades que podem ser adaptadas e realizadas com bebês e crianças de diferentes faixas etárias. A apresentação do conteúdo é dividida, de acordo com a idade da criança e as habilidades específicas de cada fase: de 0 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 a 9 meses, de 9 a 12 meses, de 1 ano a 2 anos, de 2 a 3 anos; de 3 a 4 anos; e de 4 a 5 anos.

Essa cartilha apresenta diversos pontos positivos, considera-se que ela atende satisfatoriamente aos objetivos propostos pelas autoras. A linguagem utilizada é clara e direta, com elementos que ajudam a despertar o interesse pela leitura. A bibliografia utilizada é atualizada e traz exemplos também atuais, como o uso de tecnologias e mídias digitais por

crianças. A divisão com relação a idade dos bebês possibilitou que cada etapa do desenvolvimento fosse discutida de forma específica, trazendo elementos característicos de cada período. Entretanto, as autoras esclarecem devidamente que as idades são um parâmetro para o surgimento das novas habilidades, sendo que cada criança tem o seu ritmo próprio, podendo apresentar uma habilidade específica um pouco antes ou um pouco depois do esperado. Elas esclarecem também que nos casos em que o bebê demora demais a apresentar determinada capacidade, isso pode ser preocupante e requer a consulta a especialistas do desenvolvimento infantil.

Ao falar sobre situações que podem ser criadas como promotoras do desenvolvimento infantil, a cartilha apresenta exemplos de situações que integram os diferentes domínios do desenvolvimento. Indica atividades, ações e práticas interligando ações motoras, perceptuais, interativas e comunicativas. Outro ponto positivo são as brincadeiras propostas para cada etapa do desenvolvimento, as autoras sugerem atividades que podem ser adaptadas às características de cada criança, bem como ao ambiente e às rotinas da família e da escola. Após indicar a brincadeira, são esclarecidas quais habilidades que são estimuladas em cada uma, para que os cuidadores tenham conhecimento de quais aspectos estão sendo promovidos e porque isso é importante. Além disso, ao sugerir todas as atividades, as autoras buscam indicar o uso de materiais simples e de fácil acesso, como caixas de papelão, embalagens vazias, lençóis. Isso possibilita que a execução dessas práticas se torne mais frequente, tendo em vista que a maioria das famílias dispõe do material necessário.

Em relação aos pontos negativos, indica-se que, apesar do excelente conteúdo e organização gráfica do material, as ilustrações utilizadas parecem descontextualizadas, no sentido que apresentam imagens que se assemelham a outros contextos. Os dados apresentados estão de acordo com a realidade brasileira, e parecem tratar de situações comuns à maioria das famílias, facilitando a identificação dos pais e cuidadores com o conteúdo

apresentado. Todavia, as imagens não retratam as diferentes configurações da família brasileira e, particularmente, nordestina, cenário no qual o programa foi criado. Acredita-se que se o material apresentasse imagens mais relacionadas e representativas do público para o qual foi idealizado, poderia atender de forma ainda mais eficiente os objetivos propostos.

De maneira geral e considerando as buscas realizadas em diversas fontes e o levantamento de material sobre programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial, foi possível identificar produções atuais que buscam auxiliar pais e educadores na missão de promover o desenvolvimento infantil. Apesar do reduzido número de programas encontrados, é importante destacar que o número de artigos localizados não corresponde, necessariamente, à quantidade de obras publicadas sobre o tema. Inclusive, outros artigos podem tratar da temática e, por motivos diversos, não estarem indexados nas bases de dados selecionadas ou usarem outros descritores. Além disso, livros, folhetos informativos, entre outras obras, podem não estar disponíveis nos tipos de buscas online realizadas.

Desse modo, apesar de não ter sido um levantamento com objetivo de apresentar um estado da arte completo sobre o tema, defende-se que os dados encontrados e descritos auxiliam na identificação de pontos essencialmente necessários para a elaboração de programas de orientação. Assim como, indicam elementos que podem ser modificados e melhorados, na busca por aprimoramento dos princípios teóricos e práticos e dos materiais de programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento infantil.

7.5. Diretrizes propostas

Os caminhos teórico e metodológico percorridos durante a construção da presente tese viabilizaram elencar diretrizes que visem a elaboração de futuros programas de orientação para pais e educadores infantis. Conhecer as concepções parentais sobre o desenvolvimento

infantil auxilia na identificação dos conhecimentos que os pais têm sobre o desenvolvimento das habilidades iniciais e quais fatores eles têm mais facilidade ou dificuldade de compreender e lidar. Por meio da realização do estágio de doutorado sanduíche e da busca sistemática da literatura foi possível conhecer diferentes programas internacionais e nacionais de orientação para pais e educadores infantis sobre o desenvolvimento inicial. A partir disso, são indicados princípios básicos, práticas, metodologias, e recomendações para elaboração de materiais, que direcionam à criação e à implementação de programas eficazes de orientação sobre o desenvolvimento infantil.

Sobre os princípios que devem nortear a elaboração de programas de orientação, pontua-se como sendo primordial conhecer o contexto no qual as famílias estão inseridas, assim como as configurações familiares (Schermann & Brum, 2012). Apesar do aumento no número de famílias nas quais os pais se revezam nos cuidados com os bebês, as particularidades devem ser consideradas. É importante que o profissional que atua com os pais tenha conhecimento sobre os aspectos culturais e contextuais que podem influenciar as concepções e práticas parentais. À medida que o profissional conhecer esses elementos, a elaboração do programa de orientação deve ser pautada por estratégias que privilegiem a competência cultural (Rogoff, 2003; Vesely et al., 2014).

O segundo princípio é considerar os pais e os educadores infantis como principais mediadores entre a criança e o seu meio social (Hedegaard, 2009; Pino, 2010; Vygotsky, 1996, 2007). Os pais são os outros sociais mais presentes na vida do bebê, desde o nascimento, que atendem às suas necessidades e ensinam como lidar com o contexto, sendo figuras essenciais na promoção do desenvolvimento infantil (Alvarenga et al., 2014; Mendes & Seidl-de-Moura, 2013).

O terceiro princípio refere-se à valorização do saber dos pais e dos educadores. É importante conhecer o que os pais e os educadores pensam sobre o desenvolvimento, quais

são os aspectos que eles destacam e com quais comportamentos têm mais dificuldades de lidar (Miguel et al., 2009; Lopes et al., 2009; Vieira et al., 2010). À medida que o profissional responsável pelo programa de orientação conhece essas concepções sobre o desenvolvimento infantil, ele será capaz de analisar se elas são congruentes com o desenvolvimento do bebê. A partir dessa constatação, cabe ao profissional valorizar os elementos trazidos pelos pais e educadores.

É papel do profissional iniciar a implementação dos programas de orientação sobre o desenvolvimento infantil a partir do ponto de vista dos pais, reconhecendo e afirmando para os próprios pais que eles são os principais conhecedores do bebê e agentes ativos do desenvolvimento (Schermann & Brum, 2012). Por mais que os profissionais tenham conhecimentos científicos, teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil, apenas os pais conhecem, apropriadamente, as singularidades e as rotinas dos seus filhos. Compete ao profissional ser um aliado dos pais, evitando julgamentos e juízos de valor sobre o conteúdo evocado por eles (Brazelton, 2000).

O quarto princípio norteador de programas de orientação deve ser a ênfase nas potencialidades dos bebês e dos pais. Enquanto modelos antigos de intervenção enfocavam os déficits do desenvolvimento ou os pontos fracos dos pais ao lidarem com seus filhos, novos programas devem ser pautados nos aspectos positivos (Brazelton, 2000; Bolsanello, 2012; Candido & Cia, 2016; Dunst et al., 1991, 2002; Sánches-Caravaca & Gil, 2012). Ou seja, os profissionais facilitadores dos programas de orientação devem valorizar e direcionar suas práticas para as potencialidades, tanto das crianças como dos pais, valorizar as áreas em que os pais apresentam bons desempenhos, reconhecer as suas práticas que são promotoras do desenvolvimento e agir a partir disso.

Outro princípio básico que deve guiar a atuação profissional é a compreensão do desenvolvimento como multidimensional, marcado pela inter-relação entre todos os domínios

(Brazelton, 1994; Vygotsky, 1996). À medida que o bebê desenvolve habilidades em um determinado domínio, outras mudanças acontecerão no desenvolvimento de forma geral e nas configurações interativas. Ainda sobre os princípios norteadores da prática, cabe ao profissional entender e valorizar a sua própria relação com os pais. Cada relação vai apresentar elementos particulares, e, para que pais e educadores reconheçam o papel do profissional, é necessário que haja uma relação de confiança entre eles. As habilidades comunicativas e relacionais são essenciais para fazer conexões do profissional com os pais e os educadores (Brazelton, 2000; Vesely et al., 2014).

Usar uma linguagem afirmativa e o próprio comportamento da criança como linguagem são outras práticas importantes. As orientações do profissional devem ser construídas a partir do que a criança é capaz de fazer. Usar uma linguagem adequada à compreensão dos pais e os termos que eles indicam sobre os comportamentos infantis pode ser uma maneira eficaz de se mostrar envolvido no desenvolvimento da criança e na dinâmica familiar. O foco constante deve ser as relações pais-bebês, visto que, o desenvolvimento precisa ser entendido como sendo promovido pelas interações diádicas e triádicas iniciais.

Brazelton (2000) afirma que o papel do profissional nos programas de orientação relaciona-se ao conceito de andaime. Assim como esse conceito é importante para entender o papel parental no desenvolvimento infantil, ele pode ser utilizado para entender o papel do profissional que implementa programas de orientação. A partir da concepção apresentada por Bruner (1997), com base no modelo teórico histórico-cultural de Vygotsky (2007), o andaime pode ser entendido como o apoio fornecido pelo profissional aos pais. Cabe aos profissionais perceberem o quanto de apoio é suficiente para auxiliar os pais a entenderem o desenvolvimento infantil, sem que isso os torne dependentes desse suporte. Cada andaime é uma estrutura de apoio pessoal e informativo que auxilia cada pai ou mãe a manejar com sucesso as mudanças necessárias para melhorar as relações com seus filhos.

Em termos de metodologia a ser utilizada, orientações individuais ou em grupo podem fomentar a parentalidade e contribuir para melhor qualidade de vida do bebê (Schermann & Brum, 2012). Destaca-se as visitas domiciliares, tendo em vista que, ao realizá-las, o profissional tem contato com a realidade de cada família. Isso possibilita ter uma visão mais realista do contexto de desenvolvimento de cada criança e conhecer os recursos que são utilizados na rotina dos pais com seus filhos, aspectos que facilitam a contextualização das orientações (Filene et al., 2013; Nievar et al., 2010; Tamis-LeMonda et al., 2017).

Outro método relevante para programas de orientação é a criação de grupos focais. Assim como nas visitas domiciliares, nos grupos focais o elemento crucial é a comunicação parental. Ao utilizar essa estratégia metodológica, deve ser proporcionado aos pais espaço para discutirem sobre os seus pontos de vista, seus filhos e suas relações familiares. Especificamente nos grupos, os pais podem compartilhar com outros pais preocupações e conhecimentos que são comuns a diferentes famílias. Essas reuniões com os pais, mediadas por um profissional competente, podem representar um rico espaço de abertura, acolhimento e apoio entre as famílias. As ações do psicólogo nos grupos focais devem ser pautadas pelo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a parentalidade, diálogo, criatividade e interação entre profissionais, pais e crianças.

Em termos de materiais a serem produzidos, indica-se a elaboração de cartilhas e folhetos informativos. Eles devem ser elaborados com o uso de linguagem clara e direta que indique os marcos típicos do desenvolvimento infantil, separados em períodos curtos, como a cada trimestre durante o primeiro ano, e a cada semestre durante os anos seguintes. É importante também que seja esclarecido para os pais que a idade não é uma regra fixa do desenvolvimento, mas um parâmetro a ser observado de modo flexível.

Na elaboração dos materiais gráficos é pertinente que sejam apresentadas indicações de atividades que auxiliem os pais a estimularem os diversos domínios do desenvolvimento.

Nessas indicações recomenda-se que seja priorizado o uso de materiais simples, que a maioria das famílias possa ter acesso para realizar as brincadeiras ou atividades propostas. Como uma forma de facilitar a compreensão dos pais sobre o conteúdo dessas cartilhas e folhetos, o uso de imagens claras e representativas das interações pais-bebês ou das atividades a serem desenvolvidas apresenta-se como uma estratégia eficiente. Na maioria dos casos, textos curtos associados às imagens são meios que facilitam o acesso dos pais à informação.

Outros meios que devem ser considerados, atualmente, são as mídias digitais e tecnológicas (Baker et al., 2017; Basit & Bayraktar, 2016). Os programas podem adaptar as informações que eram apresentadas exclusivamente em folhetos e cartilhas impressas, para vídeos curtos ou mensagens que possam ser publicadas e distribuídas nas redes sociais e por mensagens através do WhatsApp.

A elaboração e a implementação de programas de orientação são importantes aliadas de pais e educadores na construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Tais conhecimentos influenciam as concepções e têm impactos positivos nas práticas parentais e educativas. Estudos (Nievar, et al., 2010; Ribas et al., 2007; Seidl-de-Moura et al., 2004) indicam que quanto mais os pais e os educadores sabem sobre o desenvolvimento infantil, mais coerentes são os seus comportamentos em relação às habilidades infantis específicas de cada etapa e às ações promotoras do desenvolvimento saudável. Acredita-se que as diretrizes apresentadas podem ser utilizadas como guias na construção de programas eficientes que venham a ser implantados por psicólogos em diversos contextos nas áreas social, de educação e de saúde.

CAPÍTULO 8

Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês ao longo do primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. De modo geral, os resultados sobre as concepções parentais acerca do desenvolvimento infantil mostraram que mães e pais percebem os bebês como passando de um estado de passividade para maior atividade, tanto em termos motores quanto nos aspectos sociocomunicativos e cognitivos. No que se refere às aquisições motoras e cognitivas, destaca-se as novas configurações da relação do bebê com o meio, marcadas por comportamentos de observação, manipulação e exploração dos objetos presentes no ambiente.

Sobre a dimensão sociocomunicativa, a emissão de sons, o sorriso e os gestos foram destacados nos relatos parentais. Esses comportamentos infantis parecem facilitar a interação entre os cuidadores e o bebê, tendo em vista que, mães e pais consideram as expressões de seus filhos como ações positivas que favorecem a comunicação. As habilidades socioemocionais e cognitivas foram frequentes nos relatos dos participantes quando descreveram os comportamentos dos seus filhos que atualmente mais chamam atenção positivamente. Entre as principais dificuldades encontradas, as mães mencionaram as dificuldades em lidar com a teimosia do bebê e os pais referiram as dificuldades em lidar com o choro do bebê. Sobre os aspectos promotores do desenvolvimento infantil, a maioria dos participantes destacou os estímulos, apresentando concepções que reconhecem os próprios pais como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento saudável dos seus filhos.

No tocante às concepções parentais acerca da habilidade de comunicação intencional infantil, verificou-se que os pais relataram comportamentos que podem ser indícios da habilidade de comunicação intencional, a partir dos 6 meses de vida do bebê. Embora, apenas a partir dos 9 meses, as ações dos bebês sejam marcadas por comportamentos tipicamente intencionais, constatou-se que o choro, o sorriso e “fazer birra” são comportamentos entendidos pelos participantes, ainda no primeiro semestre do primeiro ano de vida, como comportamentos que expressam vontades e podem indicar intenções. De modo geral, as concepções parentais indicam que tais comportamentos iniciais são utilizados com maior frequência antes do desenvolvimento verbal e, ao longo do tempo, tornam-se mais elaborados e direcionados para um objetivo.

Considerando as concepções maternas separadas das concepções paternas, o presente estudo identificou mais semelhanças do que diferenças entre os discursos. Todavia, algumas diferenças foram evidentes e podem ter implicações diferenciadas nos comportamentos das mães e dos pais em relação aos bebês. Os resultados sugerem que as mães percebem o desenvolvimento dos aspectos positivos da intencionalidade infantil um pouco antes do que é percebido pelos pais. Ao discorrerem sobre o desenvolvimento cognitivo e as expressões infantis de emoções negativas, como tristeza e culpa, os pais foram mais enfáticos do que as mães. Sobre o desenvolvimento cognitivo, os pais mencionaram com mais frequência a capacidade infantil de entender quando os pais proíbem algo e diversos relatos reforçaram a ideia tradicional de que o pai é responsável pela disciplina, por proibir ou permitir determinados comportamentos dos filhos.

Apesar dessas diferenças entre mães e pais, as variações foram mais frequentes em função do desenvolvimento do bebê. Os participantes demonstraram conhecer as etapas do desenvolvimento e apresentaram, de modo geral, concepções coerentes sobre os comportamentos infantis. Esses dados contribuem para desmistificar a ideia de que o pai

parece não conhecer o desenvolvimento do bebê. Mesmo diferindo um pouco dos discursos maternos, os pais apresentaram relatos que indicam que eles conhecem o bebê e as etapas do desenvolvimento típico.

Considera-se que essa pesquisa apresenta contribuições relevantes para a área da psicologia do desenvolvimento, especialmente ao estudo das concepções paternas sobre o desenvolvimento infantil. Foi possível identificar o que os pais pensam sobre algumas áreas do desenvolvimento dos seus filhos e esses dados podem fornecer pistas sobre as práticas paternas de cuidado. Especificamente sobre as concepções paternas sobre o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional infantil, a presente tese apresenta dados inéditos na literatura nacional. Essas contribuições são relevantes por permitirem a compreensão de elementos que podem influenciar o desenvolvimento infantil, que até o momento não foram explorados.

O uso do delineamento longitudinal possibilitou conhecer como as concepções se configuram ao longo do tempo. Esse desenho metodológico permite compreender de forma mais precisa o que os pais pensam sobre cada etapa do desenvolvimento infantil e como as mudanças nas habilidades dos bebês podem estar relacionadas às concepções parentais específicas. Além disso, as entrevistas realizadas podem ser consideradas um tipo de intervenção, que levou os pais, ao longo do estudo, a estarem mais atentos ao desenvolvimento dos seus filhos, conforme relatado por alguns participantes.

Os resultados podem contribuir para fundamentar práticas profissionais nas áreas de saúde e de educação, que objetivem promover o desenvolvimento por meio de ações voltadas para educadores infantis, como os pais, os cuidadores secundários e profissionais, entre eles, psicólogos que atuam em contextos relacionados ao desenvolvimento inicial. Foi a partir dessa constatação, e considerando os demais pontos da presente tese, que foram realizadas a busca bibliográfica sobre os programas, existentes no Brasil, de orientação para pais e

educadores sobre o desenvolvimento infantil e a proposição de diretrizes que possam fundamentar a elaboração de programas futuros.

Pontua-se como limitações da pesquisa o fato de que os dados, além de serem referentes a um número limitado de participantes, remetem às concepções de um grupo diferenciado de outros extratos da sociedade por apresentar algumas características sociodemográficas, como ter nível instrucional elevado, acima da média nacional. Ademais, os participantes eram casais voluntários e, portanto, dispostos a falarem sobre suas experiências e concepções, o que indica a visão de pais que parecem dar importância à parentalidade e à sua participação no desenvolvimento infantil. Desse modo, os resultados devem ser considerados a partir das particularidades dos participantes do presente estudo.

Sugere-se que sejam realizadas pesquisas em outros contextos, incluindo pais de diferentes níveis socioeconômicos e de comunidades urbanas e não urbanas. Pontua-se a importância de estudos que objetivem entender as possíveis relações entre as concepções parentais e as interações diádicas mãe-bebê e pai-bebê, por meio da realização de entrevistas e de observações. Sugere-se, também, que futuros estudos atentem para diferentes configurações familiares e para o papel das concepções de outros educadores infantis. Assim como, indica-se que as diretrizes propostas sejam consideradas para a elaboração de futuros programas de orientação para pais e educadores sobre o desenvolvimento inicial infantil.

REFERÊNCIAS

- Adolph, K. E. & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). The costs and benefits of development: the transition from crawling to walking. *Child Development Perspectives*, 8(4), 187-192.
- Agripino-Ramos, C. S. (2013). *Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Aktar, E. & Bögels, S. M. (2017). Exposure to parents' negative emotions as a developmental pathway to the family aggregation of depression and anxiety in the first year of life. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 20, 369-390. doi:10.1007/s10567-017-0240-7
- Almeida, L. S. (2006). A cognição social e a construção da relação educador-bebê na creche. *Ciências e Cognição*, 7, 42-48.
- Alvarenga, P., Malhado, S. C. B., & Lins, T. C. S. (2014). O impacto da responsividade materna aos oito meses da criança sobre as práticas de socialização maternas aos 18 meses. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 305-314.
- Alvarenga, P., Teixeira, J. N. & Peixoto, A. C. (2015). Apego materno-fetal e a percepção materna acerca da capacidade interativa do bebê no primeiro mês. *Psico*, 46(3), 340-350.
- Álvaro, J. L. & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. Trad. Miguel C. Fernandes. São Paulo: McGraw-Hill.
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389.
- Andrade, T. F., Silva, F. L., Santos, R. C., Coelho, R. S., Souza, A. G., Barreto, I. O., ... & Braz-Aquino, F. S. (2014). Levantamento das concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Psicologia Argumento*, 32(76), 104-115.

- Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Psicologia social*. São Paulo: LTC.
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427.
- Bahia, C. C. S., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2011). Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(1), 99-122.
- Bailey, W. T. (1994). A longitudinal study of fathers' involvement with young children: Infancy to age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 155(3), 331-339. doi:10.1080/00221325.1994.9914783
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x
- Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring australian parents' internet use for parenting. *J Child Fam Stud*, 26, 916-927. doi:10.1007/s10826-016-0608-1
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70. (Original publicado em 1977).
- Barr, R. G. (2011). O choro e sua importância para o desenvolvimento psicossocial da criança. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. Canadá: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

- Barrantes, M. & Blanco, L. J. (2004). Estudo das recordações, expectativas e concepções dos professores em formação sobre ensino-aprendizagem da Geometria. *Educação Matemática em Revista*, 17, 29-39.
- Bartholomew, M. K., Schoppe-Sullivan, S. J., Glassman, M., Dush, C. M. K., & Sullivan, J. M. (2012). New parents' facebook use at the transition to parenthood. *Fam Relat*, 61(3), 455-469. doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x.
- Basit, O. & Bayraktar, V. (2016). Technology use in family participation studies. In: E. Atasoy, R. Efe, I. Jażdżewska, & H. Yaldir (Eds.), *Current Advances in Education*, (pp. 743-753). St. Kliment Ohridski University Press.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em crescimento*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Berger, S. E., Cunsolo, M., Ali M., & Iverson J. M. (2017). The trajectory of concurrent motor and vocal behaviors over the transition to crawling in infancy. *Infancy*, 1-14.
- Bigelow, A. E., Power, M., Bulmer, M., & Gerrior, K. (2017). The effect of maternal mirroring behavior on infants' early social bidding during the still-face task. *Infancy*, 1-19. doi:10.1111/infa.12221
- Bôgels, S. M. & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834-856.
- Böing, E. & Crepaldi, M. A. (2015). Relação pais e filhos: compreendendo o interjogo das relações parentais e coparentais. *Educar em Revista*, 59, 17-33.
- Bolsanello, M; A. (2012). Apresentação. *Educar em Revista*, 43, 13-16.
- Bornstein, M. H. (2013). Mother – infant attunement: a multilevel approach via body, brain, and behavior. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 266-289). New York, NY: Guilford Press.

- Bornstein, M. C., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C-S, & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693.
- Bornstein, M. H., Hahn, Chun-Shin, & Haynes, O. M. (2011). Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices. *Developmental Psychology*, 47(3), 658–675. doi:10.1037/a0023181
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Hahn, C. & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: longitudinal analysis of a multidimensional, Modular, and Specific parenting construct. *Developmental Psychology*, 44(3), 867-874. doi:10.1037/0012-1649.44.3.867
- Borsa, J. C. & Nunes, M. L. T. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29(64), 31-39.
- Bossi, T. J., Schmidt, B., Bortolini, M., Silva, M. A., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2017). Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 355-357. doi:10.1590/2175-3539/2017/02111098
- Boundy, L., Cameron-Faulknerb, T., & Theakston A. (2016). Exploring early communicative behaviours: a fine-grained analysis of infant shows and gives. *Infant Behavior & Development*, 44, 86–97.
- Brandone, A. C. (2015). Infants' social and motor experience and the emerging understanding of intentional actions. *Developmental Psychology*, 51(4), 512-523.
- Brasil. (2016). *Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. IBGE.
- Braz-Aquino, F. S. & Salomão, N. M. R. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 233-241.

- Braz-Aquino, F. S. & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 413-420.
- Braz-Aquino, F. S. & Salomão, N. M. R. (2011a). Habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida: um estudo longitudinal. *Paidéia*, 21(50), 335-344.
- Braz-Aquino, F. S. & Salomão, N. M. R. (2011b). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 252-267.
- Braz, M. P., Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2005). Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 151-161.
- Brazelton, T. B. (1979). Evidence of communication during neonatal behavioral assessment. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 79-88). London: Cambridge University Press.
- Brazelton, T. B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B. (2000). *Touchpoints: individual level training*. Boston, MA: Brazelton Touchpoints Center.
- Bressani, M. C. L., Bosa, C.A., & Lopes, R.S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Rev Bras. Crescimento Desenvol Hum.*, 17(3), 21-36.
- Brooks, R. & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: a longitudinal, growth curve modeling study. *J. Child Lang.*, 35, 207–220. doi:10.1017/S030500090700829X
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. London: W. W. Norton & Company.

- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S. (1999). Intentionality of referring. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 329-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bueno, R. K. & Vieira, M. L. (2014). Análise de estudos brasileiros sobre o pai e o desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, 32(76), 151-159.
- Burchinal, M., Skinner, D., & Reznick, J. S. (2010). European American and African American mothers' beliefs about parenting and disciplining infants: a mixed-method analysis. *Parenting: Science And Practice*, 10, 79–96.
- Bussab, V. S. R., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18(2), 99-133.
- Butterworth, G. (1995). Origins of mind in perception and action. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. (pp. 29-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71(1), 127-36.
- Camaioni, L., Aureli, T., Bellagamba, F., & Fogel, A. (2003). A longitudinal examination of the transition to symbolic communication in the second year of life. *Infant and Child Development*, 12, 1-26.
- Camargo, J., Salomão, N. M. R., Braz-Aquino, F. S., & Nunes, L.L. (2015). Os gestos na comunicação mãe-bebê: um estudo Longitudinal. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), 652-670.
- Camargo, E. A. A. & Torezan, A. M. (2004). Interlocução entre pais e profissionais da área de educação especial e suas concepções sobre a deficiência mental. *Rev. Bras. Educação Especial*, 10(3), 337-354.

- Camino, L. (1996). *O conhecimento do outro e a construção da realidade social: uma análise da percepção e da cognição social*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Camras, L. A., Chen, Y., Bakeman, R., Norris, K., & Cain, T. R. (2006). Culture, Ethnicity, and Children's Facial Expressions: A Study of European American, Mainland Chinese, Chinese American, and Adopted Chinese Girls. *Emotion*, 6(1), 103–114. doi: 10.1037/1528-3542.6.1.103
- Camras, L. A. & Shutter, J. M. (2010). Emotional Facial Expressions in Infancy. *Emotion Review*, 2(2), 120–129. doi: 10.1177/1754073909352529
- Candido, A. R. L. S. & Cia, F. (2016). Programas de Intervenção Precoce: o que revelam as teses e dissertações. *Educação: Teoria e Prática*, 26(52), 332-348.
- Caram, A. M. (2009). *Crises das idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Cardoso, A. R. & Brito, L. M. T. (2014). Ser avó na família contemporânea: que jeito é esse? *Psico USF*, 19(3), 433-441.
- Carpenter, Malinda. (2010). Prelinguistic communication. In L. Cummings.(Ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. (pp 347-349). New York, NY: Routedge.
- Carpenter, Malinda. (2011). Social cognition and social motivations in infancy. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 106-128). Blackwell publishing.
- Cassiano, R. G. M. & Linhares, M. B. M. (2015). Temperamento, prematuridade e comportamento interativo mãe-criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 416-424. doi: 10.1590/1678-7153.201528222
- Castoldi, L., Gonçalves, T. R., & Lopes, R. C. S. (2014). Envolvimento paterno da gestação ao primeiro ano de vida do bebê. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 247-259.

- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1–22. doi: 10.1002/icd.1868
- Cavalcante, M. C. B. (2008). Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Revista Investigações*. 21(2). 153-169.
- Cavalcante M. C. B. (2012). Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. *Rev. de Letras*, 1/2(31), 9-16.
- Chaiklin, S. (2016). *Learning, Development, and "New Formations" in Vygotsky's Theory of Child Development*. Versão traduzida da publicação coreana. 비고츠키의 아동발달 이론에 학습, 발달과 신형성. In 비고츠키 연구회, 연령과 위기: 비고츠키 아동학강연 2 (pp. 7-12). 서울: 살림터.
- Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 56-60.
- Chiodelli, T. (2016). *Temperamento e prematuridade: influências sobre a interação mãe-bebê*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.
- Colonnesi, C., Stams, G. J. J. M., Koster, I., & Noom, M. J. (2010). The relation between pointing and language development: a meta-analysis. *Developmental Review*, 30, 352-366. doi:10.1016/j.dr.2010.10.001
- Coltart, C. & Henwood, K. (2012). On paternal subjectivity: a qualitative longitudinal and psychosocial case analysis of men's classed positions and transitions to first-time fatherhood. *Qualitative Research*, 12(1), 35–52.
- Costa, R., & Figueiredo, B. (2011). Infant's psychophysiological profile and temperament at 3 and 12 months. *Infant Behavior & Development*, 34, 270-279.

- Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristof, C. D., & Abreu, S. R. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção das mães. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 579-587.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Deave, T., Johnson, D., & Ingram, J. (2008). Transition to parenthood: the needs of parents in pregnancy and early parenthood. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 8(30). doi:10.1186/1471-2393-8-30
- Delmore-Ko, P., Pancer, S.M., Hunsberger, B., & Pratt, M. (2000). Becoming a parent: relation between prenatal expectations and postnatal experience. *Journal of Family Psychology*, 14(4), 625-640.
- Dessen, M. A. & Oliveira, M. R. (2013). Envolvimento paterno durante o nascimento dos filhos: pai “real” e “ideal” na perspectiva materna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 184-192.
- Deus, M. D. & Dias, A. C. G. (2016). Avós cuidadores e suas funções: uma revisão integrativa da literatura. *Pensando Famílias*, 20(1), 112-125.
- Devolin, M., Phelps, D., Duhaney, T., Benzies, K., Hildebrandt, C., Rikhy, S., & Churchill, J. (2013). Information and support needs among parents of young children in a region of Canada: a crosssectional survey. *Public Health Nursing*, 30(3), 193-201. doi:10.1111/phn.12002.
- Dimitrova, N., Özçaliskan, S., & Adamson, L. B. (2016). Parents’ translations of child gesture facilitate word learning in children with autism, down syndrome and typical development. *J Autism Dev. Disord.* 46, 221-231. doi:10.1007/s10803-015-2566-7
- Dretske, F. I. (1983). The epistemology of belief. *Synthese*, 55, 3-19.

- Dunbar, R. I. M. (2013). An evolutionary basis for social cognition. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 3-18). New York, NY: Guilford Press.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. & Hamby, D.W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations*, 51(3), 221–229.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: family-centered or not? *Exceptional Children*, 58, 115–126.
- Dworkin, J., Connell, J. & Doty, J. (2013). A literature review of parents' online behavior. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2), article 2. doi:10.5817/CP2013-2-2
- Edwards P., Gandini, L., & Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In: S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 270-288). New York: The Guilford Press.
- Escobar K. & Tamis-LeMonda C. S. (2017) Conceptualizing variability in U.S. latino children's dual-language development. In: N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds). *Handbook on positive development of minority children and youth*. (pp 89-106). Cham.: Springer.
- Escobar, K., Melzi, G., & Tamis-LeMonda, C. S. (2017). Mother and child narrative elaborations during book sharing in low-income Mexican-American dyads. *Inf Child Dev.*, 26, e2029. doi:10.1002/icd.2029
- Faber, M. L. Z. (2009). Parent mentoring and child anticipatory guidance with Latino and African American families. *Health & Social Work*, 34(3), 179-189.

- Facci, M. G. D. (2004). a periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.
- Falcão, D. V. S. & Salomão, N. M. R. (2005). O papel dos avós na maternidade adolescente. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 205-212.
- Fantinato, A. C. & Cia, F. (2015). Habilidades sociais educativas, relacionamento conjugal e comportamento infantil na visão paterna: um estudo correlacional. *Psico*, 46(1), 120-128.
- Feldman, R. & Reznick, J. S. (1996). Maternal perception of infant intentionality at 4 and 8 months. *Infant Behavioral Development*, 19, 483-496.
- Feliciano, D. S. & Souza, A. S. L. (2011). Para além do seio: uma proposta de intervenção psicanalítica pais-bebê a partir de dificuldades na amamentação. *Jornal de Psicanálise*, 44(81), 145-161.
- Fernandes, S. F. F. (2013). *Transição para a maternidade: contributo dos recursos de informação para o desenvolvimento das competências parentais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Portugal.
- Filene, J. H., Kaminski, J. W., Valle, L. A., & Cachat, P. (2013). Components associated with home visiting program outcomes: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(0 2): 100–109. doi:10.1542/peds.2013-1021H.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 149–168. doi:10.1080/10749030903222760
- Florentino, F. B. (2009). *Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida: um estudo longitudinal*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB.

- Formiga, C. K., Pedrazzani, E. S., Silva, F. P. S., & Lima, C. D. (2004). Eficácia de um programa de intervenção precoce com bebês pré-termo. *Paidéia*, 14(29), 301-311.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de Conteúdo*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Frye, D. (2014). The Origins of Intention in Infancy. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's Theories of Mind: mental states and social understanding*. (pp. 15-38). New York, NY: Psychology Press.
- Gallese, V. & Rochat, M. (2013). The Evolution of Motor Cognition: Its Role in the Development of Social Cognition and Implications for Autism Spectrum Disorder. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 19-47). New York, NY: Guilford Press.
- Galvão, I. (2001). Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Rev. Paul. Educação Física*, 4, 15-31.
- Garfield, C. F. & Chung, P. J. (2006). A qualitative study of early differences in fathers' expectations of their child care responsibilities. *Ambulatory Pediatrics*, 6(4), 215-220.
- Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-25.
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science*, 10(6), 778-785. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00636.x
- Goldstein, M. H., Schwade, J. A., & Bornstein, M. H. (2009). The value of vocalizing: five-month-old infants associate their own noncry vocalizations with responses from caregivers. *Child Development*, 80 (3), 636-644

- Gomes, A. J. S., & Resende, V. R. (2004). O Pai Presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 119-125.
- Gomes, M. F. C., Neves, V. F. A., & Dominici, I. C. (2015). A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 44-49.
- Goodnow, J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In S. Harkness, & C. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 313-344) New York: The Guilford Press.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Gratier, M. & Trevarthen, C. (2007). Voice, vitality and meaning: on the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment os Bertaus's "on the notion of voice". *International Journal for Dialogical*, 2 (1), 169-181.
- Gros-Louis, J., West, M. J., Goldstein, M. H., & King, A. P. (2006). Mothers provide differential feedback to infants' prelinguistic sounds. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 509-516. doi:10.1177/0165025406071914
- Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Infants communicate in order to be understood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1710-1722.
- Guimarães, F. A. B., Assis, C. D., Vieira, M. E. B., & Formiga, C.K. M. R. (2015). Evaluation of teaching materials prepared for guidance of caregivers and day care teachers on child development. *Journal of Human Growth and Development*, 25(1): 27-40.
- Gulliford, H., Deans, J., Frydenberg, E., & Liang, R. (2015). Teaching coping skills in the context of positive parenting within a preschool setting. *Australian Psychologist*, 50(3), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1111/ap.12121>

- Hamlin, J. K., Hallinan, E. V., & Woodward, A. L. (2008). Do as I do: 7-month-old infants selectively reproduce others' goals. *Developmental Science*, 11(4), 487-494.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Introduction. In S. Harkness, & C. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 1-25). New York: The Guilford Press.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures. In Rubin K. H., & Chung O. B., (Orgs.). *Parental beliefs, behavior, and parent-child relations: a cross-cultural perspective*. (pp.61-80). New York: Editora Routledge.
- Haviland, J. M. & Lelwica, M. (1987) The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97-104.
- He, M., Walle, E. A., & Campos, J. J. (2015). A Cross-National Investigation of the Relationship Between Infant Walking and Language Development. *Infancy*, 20(3), 283-305. doi:10.1111/infa.12071
- He, Y. & Dworkin, J. (2016). Cyber dads: what are fathers doing online? *Fathering*, 13(3), 219-230. doi: 10.3149/fth.1303.219
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16, 64-81.
- Hertenstein, M. J. & Campos, J. J. (2004). The retention effects of an adult's emotional displays on infant behavior. *Child Development*, 75(2), 595-613.
- Hoffman, L. W. & Yongblade, L. M. (1998). Maternal employment, morale, and parenting style: social class comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 389-413.

- Igualada, A., Bosch, L., & Prieto, P. (2015). Language development at 18 months is related to multimodal communicative strategies at 12 months. *Infant Behavior and Development*, 39, 42–52.
- Iverson, J. M., Capirci, O., & Caselli, M. C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- Izard, C. E., Huebner, R. R., Risser, D., McGinnes, G. C. & Dougherty L. M. (1980). The Young Infant's Ability to Produce Discrete Emotion Expressions. *Developmental Psychology*, 16(2), 132-140.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., & Finlon, K. J. (2010). Extending emotion science to the study of discrete emotions in infants. *Emotion Review*, 2(2), 134–136.
- Juan- Vera, M. J. & Pérez- Lopez, J. (2009). El funcionamiento de um centro de desarrollo infantil y atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65(23,2), 21-38.
- Kahana-Kalman R. & Walker-Andrews A. S. (2001). The role of person familiarity in young infants' perception of emotional expressions. *Child Development*, 72, 352–362.
- Karasik, L. B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2011). Transition from crawling to walking and infants' actions with objects and people. *Child Development*, 82(4), 1199–1209.
- Karasik, L.B., Tamis-LeMonda, C. S., & Adolph, K. E. (2014). Crawling and walking infants elicit different verbal responses from mothers. *Developmental Science*, 17(3), 388-395. doi: 10.1111/desc.12129
- Kim, S. & Kochanska, G. (2012). Child temperament moderates effects of parent-child mutuality on self-regulation: a relationship-based path for emotionally negative infant. *Child Development*, 83(4), 1275-89. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01778

- Klaus, M. H., Kennell, J. H., & Klaus, P. H. (2000). *Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Trad. Rita Hofmeister. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Knafo, A., & Uzefovsky, F. (2013). Variation in empathy: the interplay of genetic and environmental factors. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 97-121). New York, NY: Guilford Press.
- Kobarg, A. P. R. & Vieira, M. L. (2008) Crenças e práticas de mães sobre o desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 21(3), 401-408.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 16(2), 96-101.
- Kowalski¹, W. J., Leef, K. H., Mackley, A., Spear, M. L., & Paul, D. A. (2006). Communicating with parents of premature infants: who is the informant? *Journal of Perinatology*, 26, 44–48. doi:10.1038/sj.jp.7211409
- Krob, A. D., Piccinini, C. A., & Silva, M. R. (2009) A transição para a paternidade: da gestação ao segundo mês de vida do bebê. *Psicologia USP*, 20(2), 269-291.
- Kuchirko, Y., Tafuro, L. & Tamis-LeMonda C.S. (2017). Becoming a communicative partner: infant contingent responsiveness to maternal language and gestures. *Infancy*, 1–19. doi:10.1111/infa.12222
- Legerstee, M. (2013). The Developing Social Brain: Social Connections and Social Bonds, Social Loss, and Jealousy in Infancy. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 223-247). New York, NY: Guilford Press.
- Legerstee, M. & Markova, G. (2007). Intentions make a difference: Infant responses to still-face and modified still-face conditions. *Infant Behavior and Development*, 30, 232-250.

- Leppänen, J., Peltola, M. J., Mäntymaa, M., Koivuluoma, M., Salminen, A., & Puura, K. (2010). Cardiac and behavioral evidence for emotional influences on attention in 7-month-old infants. *International Journal of Behavioral Development*, 34(6), 547–553.
- Lewis, M. (2014). *The rise of consciousness and the development of emotional life*. New York; The Guilford Press.
- Leyva, D., Reese, E., Grolnick, W., & Price, C. (2008). Elaboration and autonomy support in low-income mothers' reminiscing: Links to children's autobiographical narratives. *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 363–389. doi:10.1080/15248370802678158
- Liebal, K., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2011). Young children's understanding of markedness in non-verbal communication. *J. Child Lang.*, 38, 888-903. doi:10.1017/S0305000910000383
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., & Caldera, Y. M. (2010). Mother–Child and Father–Child Mutuality in Two Contexts: Consequences for Young Children's Peer Relationships. *Infant and Child Development*, 19, 142–160
- Liszkowski, U., Brown, P., Callaghan, T., Takada, A., & Vos, C. (2012). A Prelinguistic Gestural Universal of Human Communication. *Cognitive Science*, 36, 698-713 doi:10.1111/j.1551-6709.2011.01228.x
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108, 732–739.
- Liszkowski, U. & Tomasello, M. (2011) Individual differences in social, cognitive, and morphological aspects of infant pointing. *Cognitive Development*, 26, 16-19.

- Longobardi, C., Quaglia, R., & Settanni, M. (2016) The Transition from Crawling to Walking: Can Infants Elicit an Alteration of Their Parents' Perception? *Frontiers in Psychology*, 7(836). doi:10.3389/fpsyg.2016.
- Lopes, R. C. S., Oliveira, D. S., Vivian, A. G., Bohmgahren, L. M. C., Piccinini, C. A., & Tudge, J. (2007). Sentimentos Maternos frente ao Desenvolvimento da Criança aos 12 Meses: Convivendo com as Novas Aquisições Infantis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 005-016.
- Lopes, R. C. S., Vivian, A. G., Oliveira, D. S., Pereira, C. R. R., & Piccinini, C. A. (2012). Desafios para a maternidade decorrentes da gestação e do nascimento do segundo filho. In C. A. Piccinini, & P. Alvarenga (Org.). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (pp. 301-325). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Lopes, R. C. S., Vivian, A. G., Oliveira, D. S., Silva, C., Piccinini, C. A., & Tudge, J. (2009). "Quando eles crescem, eles voam": percepções e sentimentos maternos frente ao desenvolvimento infantil aos 18 - 20 meses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 221-232.
- Lopes, R. de C. S., Prochnow, L. P., & Piccinini, C. A. (2010). A relação da mãe com suas figuras de apoio femininas e os sentimentos em relação a maternidade. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 295-304.
- Lowe, J. R., MacLean, P. C., Duncan, A. F., Aragón, C., Schrader, R. M., Caprihan, A., & Phillips, J. P. (2012). Association of maternal interaction with emotional regulation in 4- and 9-month infants during the Still Face Paradigm. *Infant Behavior Development*, 35(2): 295–302.
- Lugo-Gil, J. & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development Across the First 3 Years. *Child Development*, 79(4), 1065-1085.

- Luo, R., Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Ng, F. F., & Liang, E. (2014). Mother–child book-sharing and children’s storytelling skills in ethnically diverse, low-income families. *Infant and Child Development*, 23, 402-425. doi:10.1002/icd.1841
- Machado, A. C. & Bello, S.F. (2015). Habilidades sociocomunicativas e de atenção compartilhada em bebês típicos da primeira infância. *Rev. Psicopedagogia*, 32(98), 150-157.
- Malhado, S. C. B. & Alvarenga, P. (2012). Relações entre o temperamento infantil aos oito meses e as práticas educativas maternas aos 18 meses de vida da criança. *Estudos de Psicologia*, 9, 789-797.
- Manfroí, E. C., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2011). Comportamento parental e o papel do pai no desenvolvimento infantil. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.*, 21(1), 59-69.
- Marin, A. H., Martins, G. D. F., Freitas, A. P. C. O., Silva, I. M., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C. A. (2013). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 123-132.
- Markova, G., & Legerstee, M. (2006). Contingency, imitation, and affect sharing: foundations of infants’ social awareness. *Developmental Psychology*, 42(1), 132-141.
- Marshall, P. J. & Meltzoff, A. N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philosophical Transactions R. Soc. B*, 1-11. doi:10.1098/rstb.2013.0620
- Martins, G. D. F., Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., & Macarini, S. M. (2011). Crenças e práticas de cuidado entre mães residentes em capitais e pequenas cidades brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 692-701.
- Mazetto, M. D. C. (2009). Concepções maternas e paternas sobre desenvolvimento infantil e relações afetivas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.

- Melchiori, L. E. & Alves, Z. M. M. B. (2004) Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45-43.
- Melchiori, L. E., Alves, Z. M. M. B., Souza, D. C., & Bugliani, M. A. P. (2007). Família e Creche: Crenças a Respeito de Temperamento e Desempenho de Bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 245-252.
- Meltzoff, A. N. (1999) Born to Learn: What Infants Learn from Watching Us. In: N. Fox & J.G. Worhol (Eds.) (1999). *The role of early experience in infant development*, Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications.
- Mendelsohn, A. L., Valdez, P. T., Flynn, V., Foley, G. M., Berkule, S. B., Tomopoulos, S., Fierman, A. H., Tineo, W., & Dreyer, B. P. (2007). Use of videotaped interactions during pediatric well-child care: impact at 33 months on parenting and on child development. *Journal of Development Behavior Pediatr.*, 28(3), 206–212.
- Mendelsohn, A. L., Huberman, H. S., Berkule, S. B., Brockmeyer, C. A., Morrow, L. M., & Dreyer, B.P. (2011). Primary care strategies for promoting parent-child interactions and school readiness in at-risk families. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 65(1), 33-41.
- Mendes, D. M. L. F. & Pessôa, L. F. (2013). Comunicação afetiva nos cuidados parentais. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 15-25.
- Mendes, D. M. L. F. & Seidl-de-Moura, M. L. (2004). Desenvolvimento da Brincadeira e Linguagem em Bebês de 20 Meses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 215-222.
- Mendes, D. M. L. F. & Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos em psicologia*, 9(2), 307-327.
- Mendes, D. M. L. F. & Seidl-de-Moura, M. L. (2013). O envelope narrativo e o desenvolvimento do self: um estudo longitudinal com mães e bebês nos seis primeiros meses de vida. *Interação Psicologia*, 17(1), 37-46.

- Mendes, D. M. L.F., Seidl-de-Moura, M. L., & Siqueira, J. O. (2009). The ontogenesis of smiling and its association with mothers' affective behaviors: A longitudinal study. *Infant Behavior & Development*, 32, 445-453.
- Mendes, D.M. L. F. & Cavalcante, L. I.C. (2014). Modelos de *Self* e Expressão Emocional em Bebês: Concepções de Mães e Outras Cuidadoras. *Psico*, 45(1), 110-119.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726.
- Mesman, J., Oster, H., & Camras, L. (2012). Parental sensitivity to infant distress: what do discrete negative emotions have to do with it? *Attachment & Human Development*, 14(4), 337-348. doi:10.1080/14616734.2012.691649
- Messinger, D., Dondi, M., Nelson-Goens, G. C., Beghi, A., Fogel A., & Simion F. (2002). How sleeping neonates smile. *Developmental Science* 5(1), 48-54.
- Meteyer, K. & Perry-Jenkins, M. (2010). Father involvement among working-class, dual-earner couples. *Fathering*, 3(8), 379-403.
- Metzler, C. W., Sanders, M. R., Rusby, J. C., & Crowley, R. N. (2012). Using consumer preference information to increase the reach and impact of media-based parenting interventions in a public health approach to parenting support. *Behavior Therapy*, 43(2), 257-270.
- Meunier, J. & Roskam, I. (2009). Self-efficacy beliefs amongst parents of young children: validation of a self-report measure. *J Child Fam Stud*, 18, 495-511. doi:10.1007/s10826-008-9252-8
- Michener, H. A., Delamater, J. D., & Myers, D. J. (2005). *Psicologia Social*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Miguel, I., Valetim, J. P., & Carugati, F. (2009). Parental ideas and their role in childrearing: the idea-behavior connection. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 225-253.
- Minetto, M. F., Crepaldi, M. A., Bigras, M., & Moreira, L. C. (2012). Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. *Educar em Revista*, 43, 117-132.
- Montague, D. P. F. & Walter-Andrews, A. S. (2002). Mothers, fathers, and infants: the role of person familiarity and parental involvement in infants' perception of emotion expressions. *Child Development*, 73(5), 1339-1352.
- Monteiro, A. P. H. & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 35-52.
- Monteiro, L. M. S., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 26(3), 395-409.
- Moses, L. J., Baldwin, D. A., Rosicky, J. G., & Tidball, G. (2001). Evidence for referential understanding in the emotions domain at twelve and eighteen months. *Child Development*, 72(3), 718-735.
- Mumford, K.H. & Kita, S. (2016). At 10–12 months, pointing gesture handedness predicts the size of receptive vocabularies. *Infancy*, 21(6), 751-765. doi:10.1111/infa.12138
- Mundy, P. (2013). Neural connectivity, joint attention, and the social-cognitive deficits of autism. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 324-353). New York, NY: Guilford Press.
- Murillo, E. & Capilla, A. (2016). Properties of vocalization and gesture combinations, in the transition to first words. *Journal of Child*, 43(04), 890-913. doi:10.1017/S0305000915000343

- Nelson, C. A. & Horowitz, F. D. (1983). The perception of facial expressions and stimulus motion by two-and five-month-old infants using holographic stimuli. *Child Development*, 54, 868-877.
- Nievar, M. A., Egeren, L. A. V., & Pollard, S. (2010). A meta-analysis of home visiting programs: moderators of improvements in maternal behavior. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 499-520. doi:10.1002/imhj.20269
- Nunes, L. L. (2014). *Habilidades de comunicação intencional de bebês no primeiro ano de vida: um estudo a partir das percepções maternas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.
- Nunes, L. L. & Braz-Aquino, F. de S. (2014). Habilidade de comunicação intencional de bebês: o que pensam as mães? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 30(4), 363-372.
- Nunes, L. L., Braz-Aquino, F. S., & Villachan-Lyra, P. (2015). “Mãe acha que bebê sente tudo, né?”: concepções maternas sobre habilidades socioemocionais e comunicativas infantis. *Psico*, 46(2), 243-253.
- Oliva, A. D. (2004). A noção de estado inicial e concepções de desenvolvimento: problemas e necessidade de definições empíricas dos termos. In M. L. Seidl-de-Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 61-109.
- Olson, J. & Masur, E. F. (2011). Infants' gestures influence mothers' provision of object, action and internal state labels. *Journal of Child Language*, 38, 1028-1054.
- Olson, J. & Masur, E. F. (2013). Mothers respond differently to infants' gestural versus nongestural communicative bids. *First Language*, 33(4), 372-387. doi: 10.1177/0142723713493346
- Özçaliskan, S. & Goldin-Meadow, S. (2010). Sex differences in language first appear in gesture. *Developmental Science*, 13, 752-760.

- Palácios, J. & Mora, J. (2004). Desenvolvimento físico e psicomotor na primeira infância. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. 3. ed. São Paulo: Artmed.
- Palacios, J. (1990). Parent's ideas about the development and education of their children: Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. 12 ed. Porto Alegre, Mc Graw Hill - Artmed.
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 33(1), 71-82. doi: 10.1590/1982-02752016000100008
- Piccinini, C. A., Silva, M. R., Gonçalves, T. R., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. (2012). envolvimento paterno aos três meses de vida do bebê. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 303-314.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71(21), 45-78.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.
- Piovanotti, M. R. A. (2007). *Crenças maternas sobre práticas de cuidado parental e metas de socialização infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Pires, A. A. P. (1997). *A percepção que a mãe tem do temperamento do bebê: desenvolvimento da percepção e a sua relação com o comportamento da criança, e com o comportamento, irritabilidade e auto-eficácia maternas*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Plantin, L. & Daneback, K. (2009). Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online. *BMC Family Practice*, 10(34). doi:10.1186/1471-2296-10-34
- Polli, R. G., Gabriel, M. R., Piccinini, C. A., & Lopes, R.C.S. (2016). Envolvimento paterno aos 12 meses de vida do bebê. *Psico*, 47(3), 198-208.
- Prado, A. B., Piavonotti, R. A., & Vieira, M. L. (2007). Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 41-50.
- Premberg, A., Hellstrom, A. & Berg, M. (2008). Experiences of the first year as father. *Scand J Caring Sci.*, 22, 56-63.
- Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2012). Interação Educadora-Criança em creches públicas: Estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25.
- Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213.
- Reddy, V. (2015). Joining intentions in infancy. *Journal of Consciousness Studies*, 22(1-2), 24-44.

- Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 143-156.
- Reznick, J. S. & Schwartz, B. B. (2001) When is an assessment an intervencion? Parent Perception of Infant Intentionality and Language. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 40 (1), 11-17.
- Ribas Jr. R. C., Seidl-de-Moura, M. L., & Bornstein, M. H. (2007). Cognições maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 17(1), 104-113.
- Rivero, M. (2003). Lós inícios de La comunicación: La intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuário de Psicologia*, 34(3), 337-356.
- Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*, 124, 8–25.
- Rochat, P. (2009). *Others in Mind: social origins of self-consciousness*. New York, NY: Cambrige Univerty Press.
- Rochat, P. (2015). Self-conscious roots of human normativity. *Phenom Cogn Sci*. doi 10.1007/s11097-015-9427-x
- Rochat, P., Querido, J. G., & Striano, T. (1999). Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. *Developmental Psychology*, 35(4), 950-957.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2009). *Psicologia Social*. 27ª edição. Petrópolis, RS: Vozes.
- Rogoff, Barbara. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rossi, P. S. & Batista, N. A. (2006). O ensino da comunicação na graduação em Medicina - uma abordagem. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 10(19), 93-102.

- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., & Stapleton, L. M. (2015). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among white, black, and Latino families. *Infant and Child Development*, 25, 198–220.
- Sachetti, V. A. R. (2009) Crenças maternas e desenvolvimento infantil. *Polêmica*. 79-85.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sánchez-Caravaca, J. & Gil, I. C. (2012). Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. *Educación en Revista*, 43, 33-48.
- Sanchez, S. E. (1991). Observacion de la comunicacion intencional preverbal: um sistema de codificacion basado en el concepto de categoria natural. *Psicothema*, 3(2), 359-380
- Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.
- Schermann, L. B. & Brum, E. H. M. (2012). Parentalidade no contexto do nascimento pré-termo: a importância das intervenções pais-bebê. In: C. Piccinini, & P. Alvarenga (Eds.). *Maternidade e paternidade: A parentalidade em diferentes contextos* (p. 35-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schobert, L. (2008). *O desenvolvimento motor de bebês em creches: um olhar sobre diferentes contextos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Seabra, K. C. & Seidl-de-Moura, M. L. (2011). Cuidados paternos nos primeiros três anos de vida de seus filhos: um estudo longitudinal. *Interação Psicologia*, 15(2), 135-147.
- Seidl-de-Moura, M. L., Carvalho, R. V. C., & Vieira, M. L. (2013). Brazilian mothers' cultural models: socialization for autonomy and relatedness. In M. L. Seidl-de-Moura

- (Org.), *Parenting in South American and African Contexts*. (pp. 1-15). InTech.
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>.
- Seidl-de-Moura, M. L., Mendes, D. M. L. F., Vieira, M. L., Kobarg, A. L., Pessôa, L. F., & Bandeira, T. T. A. (2013). Brazilian Mothers' Description of their Children: Dimensions of Autonomy and Relatedness. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 249-255.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., ... & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M.C., Vieira, M. L., ... Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil de mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*. 9(3), 421-429.
- Seild de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre as características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl-de-Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 21-59.
- Shaffer, D. R. (2009). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Trad. Cíntia R. P. Cancissu. São Paulo: Cengage Learning.
- Sigel, I. E., & Kim, M-I. (1996). The answer depends on the question: a conceptual and methodological analysis of a parent belief-behavior interview regarding children's learning. In S. Harkness, & C. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 83- 122). New York: The Guilford Press.
- Silva, N. C. B. & Aiello, A. L. R. (2012). Ensinando o pai a brincar com seu bebê com síndrome de Down. *Educar em Revista*, 43, 101-116.

- Silva, S. C., Dessen, M. A., & Pérez-López, J. (2012). Evaluación de los servicios de atención a familias de niños con deficiencia. Perspectiva de familiares y profesionales brasileños. *Anales de psicología*, 28(3), 866-874.
- Silva, M. R. & Piccinini, C. A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o envolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 24(4), 561-573.
- Silva, D. V. & Salomão, N. M. R. (2003). A maternidade na perspectiva de mães adolescentes e avós maternas dos bebês. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 135-145.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Carpenter, M. (2009). Maternal mental state talk and infants' early gestural communication. *Journal of Child Language*, 36(05), 1053-1074. doi:10.1017/S0305000908009306
- Smolka, A. L. B. (2000), O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20(50), 26-40.
- Song, L., Spier, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *J. Child Lang.*, 41, 305-326. doi:10.1017/S0305000912000700
- Sosa, A. V. (2016). Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatr.*, 170(2), 132-137. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.3753
- Souza, C. G., Machado, G. M. A., Nunes, L. L., & Braz-Aquino, F. S. (2014). Crenças maternas sobre o desenvolvimento sociocomunicativo de bebês. *Temas em Psicologia*, 22(2), 483-495.
- Striano, T. & Reid, V. M. (2006) Social cognition in the first year. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 10 (10), 471-476.
- Striano. T., & Rochat. P. (1999). Developmental link between dyadic and triadic social competence in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 551-562.

- Striano, T. & Stahl, D. (2005). Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science*, 8(4), 333–343.
- Suizzo, M-A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 297–307.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kahana-Kalman, R., & Yoshikawa, H. (2009). Father Involvement in Immigrant and Ethnically Diverse Families from the Prenatal Period to the Second Year: Prediction and Mediating Mechanisms. *Sex Roles*, 60, 496–509. doi:10.1007/s11199-009-9593-9
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2) 121-126.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., Luo, R., Escobar, K., & Bornstein, M. H. (2017). Power in methods: language to infants in structured and naturalistic contexts. *Developmental Science*, 20, e12456. doi:10.1111/desc.12456
- Taylor-Colls, S. & Fearon, R. M. P. (2015). The Effects of Parental Behavior on Infants' Neural Processing of Emotion Expressions. *Child Development*, 86(3), 877-888.
- Thurman, S. L. & Corbetta, D. (2017). Spatial Exploration and Changes in Infant–Mother Dyads Around Transitions in Infant Locomotion. *Developmental Psychology*, 53(7), 1207-1221.
- Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & D. R. Olson (Eds.). *Developing theories of intention: social understanding and self-control*. (pp. 63-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2003). *Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano: Tópicos* (C. Berliner, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared Intencionality. *Development Science*. 10(1), pp. 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski U. (2007). A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78(3), 705- 722.
- Trevarthen C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: Braten S, (Ed.). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Org.). *Before speech, The beginning of interpersonal communication*. (pp. 321-348). Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being infant and child development. *Infant and Child Development*, 20, 119–135.
- Trevarthen, C. & Delafield-Butt, J. (2013). Biology of shared experience and language development: regulations for the intersubjective life of narratives. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 167-199). New York, NY: Guilford Press.
- Trevarthen, C. & Delafield-Butt, J. (2013). Biology of shared experience and language development: regulations for the intersubjective life of narratives. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain*. (pp. 167-199). New York, NY: Guilford Press.

- Tróccoli (2011). Cognição Social. In: Torres, C. V. & Neiva, E.R. *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. (pp. 79-99). Porto Alegre: Artmed.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and Emotional Communication in Infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., & Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 001-011.
- Tunes, E. (1995). Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. *Cadernos CEDES*, 35, 29-40.
- Vallotton, C. D., Decker, K. B., Kwon, A., Wang W., & Chang, T. (2017). Quantity and Quality of Gestural Input: Caregivers' Sensitivity Predicts Caregiver–Infant Bidirectional Communication Through Gestures. *Infancy*, 22(1), 56-77. doi: 10.1111/infa.12155
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vasconcelos, C. R. F., Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Ferreira M. C. R. (2003). A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Veer, R., & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola: São Paulo.
- Vesely, C. K., Ewaida, M., & Anderson, E. A. (2014). Cultural competence of parenting education programs used by Latino families: A Review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 27-47. doi:10.1177/0739986313510694
- Vieira, M. L., Bossardi, C. N., Gomes, L. B., Bolze, S. D. A., Crepaldi, M. A., & Piccinini, C. A. (2014). Paternidade no Brasil: revisão sistemática de artigos empíricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 36-52.

- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Piccinini, C. A, Martins, G. D. F., Macarini, S. M., ... & Rimoli, A. O. (2010). Brazilian mothers' beliefs about child-rearing practices. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 195-211.
- Villachan-Lyra, P., Queiroz, E. F. F., Moura, R. B., & Gil, M. (2017). *Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores*. Recife, UFRPE.
- Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. In M. Tomasello & D. Slobin (Eds.), *Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates* (pp. 3-40). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Vygotsky, L. S. (1998). *El problema del desarrollo cultural del niño*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes. (Original publicado no Brasil em 1984).
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121(3), 437-456.
- Walker-Andrews, A. S., Krogh-Jespersen, S., Mayhew, E. M. Y., & Coffield, C. N. (2011). Young infants' generalization of emotional expressions: effects of familiarity. *Emotion*, 11(4), 842-851.
- Walle, E. A. & Campos, J.J. (2014). Infant language development is related to the acquisition of walking. *Developmental Psychology*, 50(2), 336-348. doi: 10.1037/a0033238
- Walle, E. A. (2016). Infant social development across the transition from crawling to walking. *Frontiers in Psychology*, 7, 960. doi:10.3389/fpsyg.2016.00960
- Weinberg, M. K. & Tronick, E. Z. (1994). Beyond the face: an empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child Development*, 65(5), 1503-1515.
- Weisleder, A., Cates, C. B., Dreyer, B. P., Johnson, S. B., Huberman, H. S., Seery, A. M., Canfield, C. F., & Mendelsohn A. L. (2016). Promotion of Positive Parenting and Prevention of Socioemotional Disparities. *Pediatrics*, 137(2). doi:10.1542/peds.2015-3239
- Weisner, T. S., Matheson, C. C., & Bernheimer, L. P. (1996). American models of early influence and parent recognition of development delays: is ealier always better? In S. Harkness, & C. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 496-532.). New York: The Guilford Press.
- Welles-Nyström, B. (1996). Scenes from a marriage: equality ideology in Swedish family policy, maternal ethnotheories, and practice. In S. Harkness, & C. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences*. (pp. 192-214). New York: The Guilford Press.

- Wellman, H. M., & Phillips, A. T. (2001). Developing intentional understandings'. In B. Malle, L. Moses, & D. Baldwin (Eds.) *Intentionality: a key to human understanding*. Boston, Mass.: MIT Press, 125-148.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp.348–363). New York: Guilford Press.
- Willrich, A., Azevedo, C. C. F., & Fernandes, J. O. (2009). Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista neurociência*, 17(1), 51-56.
- Woodward, A. L. (2009). Infants' grasp of others' intentions. *Current directions in Psychological Science*, 18(1), 53-57.
- Woodward, A. L., Sommerville, J. A., & Guajardo, J. J. (2001). How infants make sense of intentional action. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin, (Eds.), *Intentions and intentionality: foundations of social cognition* (pp. 149-170). Boston, MA: MIT Press.
- Wu, Z. & Gros-Louis, J. (2014). Infants' prelinguistic communicative acts and maternal responses: Relations to linguistic development. *First Language*, 34(1), 72-90.
- Zieber, N., Kangas, A., Hock, A., & Bhatt R. S. (2013). Infants' perception of emotion from body movements. *Child Development*, 1–10. doi:10.1111/cdev.121

APÊNDICES

APÊNDICE A**Questionário Sociodemográfico**

Idade:_____ Nível de instrução:_____

Estado civil:_____

Profissão:_____ Renda média mensal:_____

Número de filhos:_____ Idade dos filhos:_____

Data de nascimento do bebê:_____ Sexo do bebê: () M () F

O bebê frequenta creche, berçário ou escola? () sim () não

Possui algum cuidador secundário? () sim. Quem?_____() não

Qual o tempo médio que você passa com o seu(a) filho(a) por dia? _____

APÊNDICE B

Entrevista sobre as Concepções Parentais acerca do Desenvolvimento Global Infantil e das Interações Estabelecidas

1. Fale-me um pouco sobre o desenvolvimento atual de _____ (nome da criança).
(Considerar os aspectos motor, social, afetivo, cognitivo e comunicativo).
2. O que você considera importante para promover o desenvolvimento do(a) seu(a) filho(a)?
3. Descreva quais as principais atividades realizadas durante o tempo que você costuma passar com _____ (nome da criança).
4. Dos últimos três meses até o momento atual quais as principais mudanças que ocorreram?
5. No momento atual, o que lhe chama mais atenção positivamente no comportamento do seu bebê e com qual comportamento dele você tem mais dificuldade de lidar?
6. Em sua opinião, por que você acha que ele apresenta essas características?
7. A quem / ao que você recorre quando precisa de ajuda/informação sobre como lidar com o seu bebê? (família, internet, amigos, médicos, outros).
8. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa.

APÊNDICE C

Entrevista sobre Concepções Parentais Acerca da Habilidade de Comunicação Intencional Infantil

1. Você acha que seu bebê pode sentir: Felicidade? Alegria? Surpresa? Medo? Amor? Tristeza? Culpa? Raiva?
2. Quais as formas mais comuns usadas pelo seu bebê para expressar esses sentimentos e/ou emoções?
3. Você acha que o seu bebê é capaz de perceber o seu humor?
4. Você acha que existe variações nos comportamentos do seu bebê dependendo do humor que ele perceba em você? (Dependendo se ele perceber que você está triste, alegre ou preocupado, por exemplo, ele se comporta de modo diferente?).
5. Você acha que o seu bebê, em algum momento, se comporta com a intenção de modificar o seu comportamento? (para que você atenda alguma solicitação dele?).
6. Quando seu bebê chora, você acha que ele quer dizer algo?
7. Quando seu bebê sorrir, você acha que ele quer dizer algo?
8. Em relação aos objetos, seu bebê demonstra interesse? Como?
9. Ele interage com outras crianças? Como é?
10. Você acha que o seu bebê pode se comportar negativamente de propósito? (por exemplo: morder enquanto está mamando, chutar durante a troca de fraldas, sujar a fralda de propósito).

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre concepções parentais acerca do desenvolvimento e da habilidade de comunicação intencional no primeiro ano de vida, mais especificamente, aos 3, 6, 9 e 12 meses do bebê, e está sendo desenvolvida por Laísy de Lima Nunes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (doutorado) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão.

Os objetivos do estudo são analisar as concepções parentais sobre o desenvolvimento dos bebês no primeiro ano de vida, com ênfase nas concepções acerca do desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional, e verificar as possíveis variações de tais concepções.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento da visão dos pais sobre o desenvolvimento e a intencionalidade comunicativa infantil, devido ao impacto que as concepções dos adultos têm nas interações estabelecidas. Vislumbra-se que este estudo contribua para o planejamento de intervenções no campo da comunicação e linguagem infantil, bem como nas suas possíveis alterações. Além disso, a participação nesta pesquisa pode trazer benefícios à medida que as entrevistas podem funcionar como um tipo de intervenção, ao fazer com que os pais participantes pensem sobre aspectos do desenvolvimento infantil que antes não prestavam atenção, possibilitando que novas ações parentais sejam desenvolvidas a partir disso.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário sociodemográfico e às entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Laísy de Lima Nunes. Telefones: (83) 8848-3332 / (83) 9654-9006. E-mail: la.laisy@hotmail.com.

Endereço do CEP: Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar - CCS – João Pessoa. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Laísy de Lima Nunes
Pesquisadora responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e a pesquisadora responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.