

Família como Promotora do Desenvolvimento de Crianças que Apresentam Atrasos

Wesley Correa¹

Maria de Fatima Minetto²

Maria Aparecida Crepaldi³

Resumo

Este estudo faz uma revisão teórica para compreender a família como um ambiente promotor do desenvolvimento humano. A família corresponde ao principal contexto de inter-relações da criança. A qualidade do ambiente familiar e das relações neste contexto conduz a evolução do desenvolvimento infantil. O bebê, ao chegar ao ambiente familiar, exige mudanças estruturais, e, quando esta criança apresenta atrasos em seu desenvolvimento, o modo como a família enfrenta esta realidade pode propiciar risco à vida da criança. Programas de Intervenção Precoce buscam entender o desenvolvimento infantil a partir de uma visão multidimensional, ou seja, mudar o foco somente na criança e no seu déficit, passando a considerar: família, comunidade e trabalho em equipe interdisciplinar.

Palavras-chave: família; ambiente familiar; intervenção precoce; atrasos no desenvolvimento; desenvolvimento infantil.

Family as a Promoter of the Development of Children with Delays

Abstract

This paper makes a theoretical revision to understand the family as an environment that promotes human development. The family corresponds to the main context of a child's interrelationships. In this way, the quality of the family environment and the relationships established in this context directs the evolution of child's development. A baby, when arriving to a familiar environment, demands structural changes, and when this child presents delays in its development, the way the family faces this reality can propitiate risk to the development of the child and the whole family. Early Intervention Programs seek to understand child development from a multidimensional perspective, changing the focus to be only on the child and his / her deficit, to consider three main characteristics: family, community and interdisciplinary teamwork.

Keywords: family; family environment; early intervention; developmental delays; child development.

¹ Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³ Pós-doutorado em Psicologia pela USP, Professora Associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A família... ontem e hoje

A família representa o espaço inicial de relações sociais da criança, com potencial em fornecer a ela um ambiente oportuno para seu desenvolvimento (Brasil, 2002; Bronfenbrenner, 2002, 2011; Minuchin et al., 2008; Silva & Dessen, 2001), como um elemento essencial na formação da pessoa, a partir da transmissão de valores, formação de crenças e corroborando para o desenvolvimento de sua personalidade (Martins, Costa, Saforcada & Cunha, 2004; Yagodnik & Marques, 2014). Os primeiros anos de vida de uma criança, constituem uma importante etapa da existência, sendo especialmente crítica, pois, nela configuram-se as habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, possibilitando uma equilibrada interação com o mundo (*Grupo de Atención Temprana - GAT*, 2005). Será a partir deste primeiro espaço de relações sociais, o familiar, que a criança entenderá o ambiente que a cerca e irá interagir com outros espaços sociais (Bolsanello & Souza, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

O conceito de família tem se alterado no decorrer do tempo sociocultural da humanidade, como uma estratégia adaptativa para as contínuas transformações que ocorrem diariamente em nosso mundo (Ariès, 2014; Brasil, 2002; Conciani & Rodrigues, 2014; Minuchin, 1982; Yagodnik & Marques, 2014). A família tem reconhecido suas novas funções e, na grande maioria, abandonado a ideia anterior de que seu papel consistia apenas na socialização e proteção de seus integrantes. Isto tem ocorrido como uma forma de retorno às demandas culturais, assim como as funções enquanto “família”, que passaram a ser compreendidas de duas formas: 1) com um objetivo interno, na proteção psicossocial de seus membros e 2) com um objetivo externo, para adaptação e replicação cultural (Minuchin, 1982).

Para a teoria Sistêmica a família tem sido compreendida como um sistema complexo que inter-relaciona seus integrantes sob um mesmo ambiente, por meio de uma relação de interdependência entre estes participantes ao longo de um período de tempo, ou até mesmo por toda a vida. Sendo estes membros os componentes de uma rede de influência mútua para com outros sistemas de interação social (Bronfenbrenner, 2011; Cruz & Abreu-Lima, 2012; Dessen & Ramos, 2010; Stoltz, 2008). Importante ressaltar que cada sistema familiar, em sua forma dinâmica, também integra outros subsistemas dinâmicos, uma vez que as relações encontradas nestes sistemas caracterizam sua organização e estrutura, configurando assim a natureza familiar (Anton, 2012; Minetto, 2010). Ou seja, as famílias se estabelecem como sistemas complexos, são compostas por membros que percebem o mundo a partir de suas próprias concepções, e cada sistema familiar integra diversos subsistemas. Neste sentido, todo membro da família se constitui como um subsistema da mesma, e os subsistemas devem ser julgados, metaforicamente, como “cercados de fronteiras” com diversificada permeabilidade na interação neste contexto (Minuchin et al., 2008; Oliari, 2008; Piszczman, 2007).

Bronfenbrenner (2002, 2011) caracteriza estes subsistemas em quatro contextos do desenvolvimento na descrição de seu modelo bioecológico de desenvolvimento. São integrantes do sistema ecológico como fatores circunstanciais ao desenvolvimento humano, que inter-relacionam as características individuais de cada pessoa com os diferentes ambientes nos quais as pessoas estão em interação. Estes são conceituados como “sistemas-ambientes” e estruturados de forma alinhada,

apresentados do nível mais externo ao interno, definidos como: *Microsistema* - que se constitui como contexto imediato de relação com a pessoa em desenvolvimento, relações face a face, como o ambiente familiar, a sala de aula, entre outros; *Mesosistema* - corresponde a um sistema de microsistemas, pois ressalta a presença de uma relação entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa. Exemplificado pela interação entre casa e escola, a escola com o trabalho de um dos pais, entre outras; *Exossistema* - este compreende as ligações entre dois ou mais ambientes, desde que pelo menos um deles não possua diretamente a participação da criança, mas no qual ocorram situações que influenciem de forma direta as interações dos outros subsistemas que contenham o participante em desenvolvimento. Como exemplo, a relação entre o ambiente de trabalho de um dos pais com a casa, sem ter ligação direta com a criança, assim como, a comunidade em geral, sistema escolar, instituições médicas e mídias em massa; *Macrossistema* - relacionado ao grupo mais amplo de sistemas por envolver a cultura ao microsistema, mesossistema e exossistemas, e aos grupos como promotores de desenvolvimento. Por exemplo a estrutura e filosofia política, valores culturais, sistemas de crenças, costumes, padrões econômicos, estilos de vida, ideologia e condições sociais, entre outros. Importante reconhecer a ação do tempo que incide sobre todos os subsistemas descritos, aqui denominada como *Cronossistema*. Os sistemas superiores e mais complexos acabam por controlar os sistemas menores (subsistemas) e sofrem influência mútua, que atinge diferentes âmbitos (como o físico e o social). Reconhecem também a influência parcial de outras esferas sobre os sistemas (como as características familiares, estrutura e funcionamento familiar) (Anton, 2012).

As estruturas familiares constituem-se como uma composição oculta de exigências funcionais para organizar os meios de interação entre os integrantes de uma família. Estas estruturas fornecem suporte aos sistemas familiares realizarem suas atividades por meio de padrões transacionais (Minuchin, 1982; Minuchin et al., 2008; Nader, 2012).

Anton (2012), Caniço (2014), Maluf (2010), Minetto (2010), Minuchin et al. (2008) e Piszczman (2007) discorrem que o funcionamento familiar compõe a estrutura do sistema da família que está em contínua mudança, tanto em aspectos de adaptação, como os de desenvolvimento de seus integrantes. Neste sentido, a forma como o sistema familiar é estruturado pressupõe que, em suas relações, estes sistemas poderão contribuir de modo mais ou menos eficaz, correndo como uma manifestação duradoura de interação entre seus membros, uma vez que a família contempla um papel fundamental (de forma benéfica ou prejudicial) para os seus integrantes, com a interferência de conflitos, níveis de estresse, situações sociais e de desenvolvimento das crianças (Anton, 2012; Minetto, 2010).

Um fator que tem se mantido é a compreensão entre as pessoas sobre a composição familiar, uma vez que esta composição anteriormente foi ligada unicamente pelo vínculo biológico (entre os próprios membros da família), direcionando a família nuclear (Sandri, 2014; Yagodnik & Marques, 2014). Neste sentido, nos dias atuais há uma tendência entre as pessoas em conceber família apenas como unidade nuclear (Minuchin et al., 2008).

A interpretação sobre composição e concepções sobre famílias ao longo do tempo, remete figurar que a família é a instituição mais antiga da humanidade (Ariès, 2014). Esta entidade familiar pode ser compreendida como a primeira manifestação humana em relação a uma forma de composição social. Ou seja, a família existe desde o surgimento do homem; seu formato era primitivo, natural e automático,

e suas principais funções estavam relacionadas à procriação e à defesa de seus integrantes contra animais predadores (Menezes, 2008; Silva, 2012). Neste sentido, com o decorrer do tempo socio-histórico, a família foi evoluindo e se moldando, tendo sua formação voltada para eternizar um culto religioso doméstico (uma forma de associação religiosa), os filhos chegaram a não pertencer a sua família de origem, foi instituída por autoridade parental, voltada ao direito canônico. Com a chegada da pós-modernidade, as relações familiares obtiveram novos modelos e formatos, estando sua ligação preservada no afeto, na busca pela realização pessoal de cada integrante, assim como no bem-estar familiar (Ariès, 2014; Filho, 2011; Maluf, 2010; Virgilio & Gonçalves, 2013).

No presente, há uma vasta pluralidade de famílias que concerne à diversidade cultural, social, em relação à orientação sexual e a sua composição (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Nesta perspectiva, fica evidente em estudos a descrição de diferentes tipos de famílias, que passam a considerar não só a família tradicional (formada unicamente pelo casamento). Hoje, a família pode ser oriunda de: uma união estável (relação de convívio duradouro entre duas pessoas, não necessariamente na mesma residência); por concubinato (relação entre duas pessoas que coabitam como cônjuges, sem serem casados formalmente); monoparental (quando apenas um dos responsáveis por uma criança assume as obrigações na criação); família extensa (ou ampliada, constituída além do núcleo familiar, podendo ser formada por parentes, amigos com ligação afetiva, entre outros); recompostas (ligação familiar a partir de um recasamento, em que pelo menos um dos cônjuges já possuía uma criança de um relacionamento anterior); homoafetiva (união de casal do mesmo sexo); intersexual (composição em que um dos integrantes tenha órgãos genitais ambíguos). Ou seja, hoje os modelos familiares são formados e devem ser respeitados a partir de suas peculiaridades distintas que fundamentam os seres humanos (Caniço, 2014; Maluf, 2010; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Souza, Beleza & Andrade, 2012). Este reconhecimento foi acometido pela inserção de valores e práticas, efeitos da globalização, disseminação dos direitos humanos em todo o mundo, para garantir respeito às pessoas e preservar sua dignidade (Maluf, 2010).

Os novos modelos familiares necessitam de maior atenção para se promover o desenvolvimento saudável e de melhor qualidade de vida das crianças na atualidade, e, da mesma forma, com as crianças que ainda estão por vir (Franco, 2007, 2015). O sistema familiar se torna, assim, o coração do nosso sistema social, em que não há outro contexto mais efetivo e econômico para a promoção de desenvolvimento durante a infância, e para que as pessoas se tornem integrantes de contextos maiores (Bronfenbrenner, 2011).

Perspectiva bioecológica e sistêmica para o desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, intensamente complexo, pela interação entre o biológico com o contexto, que se apoia na evolução biológica, psicológica e social (Bronfenbrenner, 2011; GAT, 2005). Deste modo, o desenvolvimento pode ser caracterizado como *holístico*, ou seja, cada ser humano cresce como um todo integrado (Berger, 2003a, 2003b). Resultando da “maturação orgânica e funcional do sistema nervoso, o desenvolvimento das funções mentais e estrutura da personalidade” (GAT, 2005, p. 12).

A plasticidade cerebral é considerada um importante aspecto a ser estimulado para um melhor desenvolvimento humano. Esta é definida a partir das alterações estruturais do sistema nervoso, a fim de adaptar-se aos estímulos e ambientes (internos e externos) proporcionados pelas interações estabelecidas. Estas interações alteram a força das conexões sinápticas, modificando assim as ações da pessoa no ambiente (Lent, 2010). A plasticidade cerebral contribui para o desenvolvimento de um modo integral, por ser um mecanismo que auxilia o cérebro a ajustar-se da melhor forma, diante de determinada área lesionada, função comprometida, entre outras situações adversas que possam comprometer o bom funcionamento do sistema nervoso. Assim, a plasticidade tem relação com o processo de maturação inacabada, por ocorrer inicialmente durante o desenvolvimento infantil, em especial em crianças pequenas (até os 6 anos de idade), e, conforme a maturação cerebral acontece ao longo da vida, esta plasticidade neural tende a diminuir (Franco, 2015). No período em que a criança é pequena, suas funções neurais e conexões sinápticas estão mais flexíveis e passíveis de adaptações (Lent, 2010).

O desenvolvimento humano opera como um movimento complexo que está envolto de múltiplos elementos e que atua sob diversificados sistemas (Berger, 2003a, 2003b; Molinari, Silva & Crepaldi, 2005). Corresponde à perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano, que considera o fato de este desenvolvimento ocorrer pela alteração contínua das características biopsicológicas em sua forma individual de ser humano e com seu meio de interação em diferentes contextos, inter-relacionado ao ambiente histórico-cultural para a perpetuação das gerações futuras da humanidade (Bronfenbrenner, 2011). Ou seja, este modelo de desenvolvimento e aprendizagem sugere que o comportamento humano é melhor compreendido de forma contextual (Bronfenbrenner, 2011; Bruder, 2010).

Como paradigma, a bioecologia do desenvolvimento, tem seu interesse maior de estudo direcionado às relações de interação entre os seres humanos e contextos diversificados, relação esta exemplificada pelo convívio dos sujeitos com os vários ambientes de interação. Parte da premissa de reciprocidade reconhece que esta interação adapta e converte constantemente o personagem da ação que está em desenvolvimento (por exemplo, a criança), assim como modifica os ambientes em que esta ação se contempla (família e escola) (Bronfenbrenner, 2002, 2011). Neste modelo, também está manifesto um olhar amplo e complexo a respeito do desenvolvimento humano, distanciando-se de elaborações fundamentadas em aspectos lineares, diretivos, e até mesmo de forma causal. Este modelo de desenvolvimento está voltado para uma visão sistêmica aplicada à Psicologia, em que se consideram vários pressupostos a fim de assegurar qualidade às relações dentro do contexto de interação de cada pessoa, a saber: complexidade (no reconhecimento de causas recursivas, sistemas complexos, múltiplas interações, retroações); instabilidade (imprevisibilidade, irreversibilidade, incontabilidade dos fatos, que incluem o processo, desordem, caos, auto-organização e mudança); e intersubjetividade (múltiplas verdades, existência de um consenso entre vários observadores da realidade, conhecimento é desenvolvido conjuntamente) (Capra, 2012; Capra & Luisi, 2014; Oliari, 2008; Vasconcellos, 2003).

A partir desses fundamentos descritos pela teoria Sistêmica, as pesquisas desenvolvidas por Bronfenbrenner (2002, 2011) trouxeram a compreensão do desenvolvimento humano como seu conceito principal. A realização desse processo se dá quando todo o “espaço ecológico” é considerado.

Assim, o modelo Bioecológico, bem como sua relação direta com a teoria sistêmica, também é sabido como “ecossistêmico”. Neste modelo estão presentes as inter-relações que ocorrem entre os sistemas e subsistemas estruturados para fornecer auxílio como base, e na direção do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002, 2011; Hansel & Bolsanello, 2012; Vasconcellos, 2003).

As inter-relações com o meio ambiente (físico e cultural) ocorrem desde o nascimento do bebê (que assume papel ativo no decurso de sua infância), permeando as relações entre seus familiares e se estendendo até a inserção da criança no ambiente educacional. À medida que estes processos se tornam mais complexos, passam a favorecer não só questões ligadas com a aprendizagem durante a infância, mas propiciam um desenvolvimento contínuo de interação recíproca entre as pessoas em seu entorno (Bronfenbrenner; 2011). Isto é, a compreensão de desenvolvimento humano advém da junção entre a pessoa e os contextos em que ela está inserida (Bueno, 2014; Hansel & Bolsanello, 2012).

Franco (2016) descreve que uma importante etapa para a vida da criança está no desenvolvimento de suas competências sociais e cognitivas. Para tal, é fundamental reconhecer a qualidade dos recursos da família, assim como as diferentes formas de interação familiar, que incluem: 1) interações pais-criança (enquadramento discursivo, parceria de ensino, relação socioemocional); 2) vivências da criança (rede social familiar, rede de pares, ambiente estimulante, educação infantil, atividades da comunidade, foco nos interesses e necessidades específicas); 3) saúde e segurança (prevenção de saúde, proteção contra violência, evitar acidentes).

A criança com atrasos no desenvolvimento

Atraso no desenvolvimento tem relação com diversas fases durante o período da infância. Pois compreende o processo da fecundação, passa pela gestação e chega ao momento do parto, e estes atrasos podem estar atrelados a vários fatores de risco. O atraso no desenvolvimento também pode ser considerado como um nível transitório que impossibilita definir seu real prejuízo (ou diagnóstico) ao desenvolvimento da criança, e este nível transitório será utilizado até que a criança atinja idade suficiente para ser avaliada com testes psicométricos formais, o que acaba por reforçar a necessidade de acompanhamento, testes e avaliações com frequência (Dornelas, Duarte & Magalhães, 2015; Marín, Esteban & Bañón, 2015).

O termo atraso no desenvolvimento é utilizado nas situações, na grande maioria, de crianças durante o primeiro ano de vida que necessitam de um diagnóstico temporário, podendo estender-se até que seja possível chegar a uma classificação diagnóstica objetiva por meio de testes psicométricos (Franco & Apolónio, 2010). O *Dictionary of Developmental Disabilities Terminology* (Accardo & Whitman, 2003) caracteriza atraso no desenvolvimento como uma situação e/ou condição em que a criança não se desenvolve e/ou apresenta déficit para adquirir determinadas competências no decorrer de sua infância, que são “esperadas” de acordo com o marco de seu desenvolvimento.

Dornelas et al. (2015) realizaram uma importante revisão de literatura em torno da definição sobre atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e identificaram que o termo atraso no desenvolvimento tem extensa variação de nomes, inúmeras formas de aplicação e definições divergentes. Isto ocorreu tanto em estudos nacionais (não se encontraram estudos que busquem uma padronização da definição

por apresentar pobre evolução conceitual) como em pesquisas internacionais (maior investimento para uma padronização do termo e recomendação do uso do termo para crianças até os cinco anos de idade que manifestam alterações no desenvolvimento, sendo confirmadas em avaliações no decorrer dos primeiros anos de vida da criança). Porém, os estudos encontrados (nacionais e internacionais) demonstram algo em comum por reconhecer a presença de “algo” desviante para as aquisições esperadas no desenvolvimento infantil.

Está evidente, em pesquisas, uma imprecisão quanto ao termo de atraso no desenvolvimento, dificultando sua mensuração diante de alterações no decorrer da infância. Ou seja, o atraso está relacionado diretamente aos fatores biológicos, ambientais, familiares, culturais, e exerce influência sobre o desenvolvimento de aptidões linguísticas, cognitivas, motoras e sociais da criança (Dornelas et al., 2015; Franco & Apolônio, 2010). Estas formas de atraso apresentam uma variação de níveis, indo do leve, moderado até o atraso grave ao desenvolvimento. E um dos diagnósticos mais utilizados de forma adequada (sendo transitório) é o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM), e ocorre quando duas ou mais aptidões estão comprometidas ou abaixo do nível de desenvolvimento normal. Comumente, as crianças diagnosticadas com ADNPM, posteriormente, vêm a ter a definição de outro diagnóstico por meio da triagem do desenvolvimento (Dornelas et al., 2015; Veleda, Soares & César-Vaz, 2011). Importante ressaltar que, em vários casos, alguns atrasos no desenvolvimento “podem ser compensados ou neutralizados de forma espontânea, sendo muitas vezes a intervenção que determina a transitoriedade da doença” (GAT, 2005, p. 13).

Com o aumento da prevalência em casos de atraso no desenvolvimento, tem-se exigido dos profissionais uma identificação de 2º nível como avaliação inicial, uma vez que os estudos têm apontado maior eficácia em ações precoces com crianças de desenvolvimento atípico até os dois anos de idade para determinados diagnósticos (como o de Transtorno do Espectro Autista, que tem ocorrido entre 20 e 24 meses de vida) (Marín, Esteban & Bañón, 2015).

Pesquisas têm identificado a ausência de um instrumento padronizado para a avaliação do desenvolvimento infantil no Brasil. Contribuindo assim para a formação de um obstáculo na identificação de diferentes atrasos no desenvolvimento da criança. Em sua maioria, é realizada a aplicação de testes avaliativos para domínios específicos do desenvolvimento, e, quando se requer identificar uma avaliação global do desenvolvimento, efetua-se mais de um teste (acima de dois testes). Este método prejudica a identificação efetiva de atrasos no desenvolvimento, que geralmente são encontrados na primeira infância e no contexto da educação infantil. Os atrasos acabam por ser reconhecidos de modo tardio, somente com o ingresso da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso se torna um importante desafio para os profissionais da educação e da saúde buscar de modo antecipado a identificação de atrasos no desenvolvimento das crianças (Rodvalho, Braga & Formiga, 2012; Souza, Leone, Takano & Moratelli, 2008).

Com a inserção da criança que apresenta atraso em seu desenvolvimento no contexto educacional, requer-se um diagnóstico preciso para que os profissionais da educação possam fomentar estratégias de trabalho mais efetivas neste ambiente, pois a maioria destas crianças (idade inferior a cinco anos) deve apresentar alguma forma de déficit em sua aprendizagem ao longo do período escolar (Newton & Wraith, 1995).

Fatores de proteção: intervenção precoce, família e escola amanhã

Os fatores de proteção são definidos como elementos que têm a função de alterar ou transformar condições específicas de determinado risco no ambiente direcionado às consequências negativas. Ou seja, são categorias responsáveis por reduzir a probabilidade de que a criança desenvolva atrasos em seu desenvolvimento, que podem comprometer várias áreas do desenvolvimento (Holden et al., 1998; Maia & Williams, 2005).

Os programas de Intervenção Precoce (IP) são aplicados como uma das estratégias mais utilizadas em modelos internacionais para a promoção do desenvolvimento das crianças, assim como a implementação de fatores de proteção à vida e bem-estar no desenvolvimento infantil. O principal foco de trabalho está em crianças que apresentam diferentes atrasos em seu desenvolvimento, ou que estejam em situações de risco, podendo estes riscos serem de ordem biológica, ambiental e/ou familiar (Franco, 2015). O trabalho desenvolvido com a IP transcende o modelo anteriormente utilizado da estimulação precoce, o qual consistia em atividades centradas na criança por meio da relação única e direta entre o profissional e a criança. O modelo atual visa estabelecer uma rede de apoio (interdisciplinar e transdisciplinar) de atenção e proteção ao desenvolvimento da criança, e se preocupa não unicamente em suprir as limitações de ordem etiológica da criança, mas em atender aos aspectos contextuais de interação e relacionais ao desenvolvimento infantil. Busca identificar os fatores de risco, compreender a criança, a sua família e o próprio contexto em que estão inseridos (Bolsanello, 2012; Franco, 2015; Franco, Melo & Apolônio, 2012). Este modelo de programa tem por objetivo intervir no desenvolvimento biológico, cognitivo e social, para contribuir, posteriormente, com a inserção da criança pequena no contexto escolar (Costa, 2012; Soejima & Bolsanello, 2012).

Sendo ampliado o conceito da IP ao longo de cinquenta anos, parte atualmente de um modelo bioecológico de aprendizagem e de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011), sua prática na infância compreende seus integrantes (a criança, seus cuidadores, a estrutura familiar, entre outros) e o seu funcionamento de forma complexa. Deste modo, os processos que propiciam a aprendizagem precoce e intrínseca ao desenvolvimento infantil são produzidos pela interação dinâmica dos ambientes vividos por uma criança e relacionados às características individuais das pessoas (incluindo a criança em desenvolvimento) dentro desses ambientes (Bruder, 2010).

Desde modo, a IP tem se fortificado em atividades desenvolvidas com a participação de multiprofissionais de diferentes especialidades, com o propósito em comum de ampliar sua dimensão para um exercício que seja único em equipe (de forma interdisciplinar). Assim, é importante favorecer o trabalho centrado na família (principalmente com a ligação e participação ativa dos familiares que assumem as funções parentais) e o envolvimento da escola na prática deste modelo, visto que estes contextos têm função crucial no desenvolvimento educativo da criança (Franco, 2015). Proporcionar medidas que favoreçam a inter-relação entre a IP, a família, a criança com atrasos em seu desenvolvimento e o ambiente escolar pode oportunizar maior qualidade ao desenvolvimento global infantil por intervir nas capacidades e no potencial destas crianças, assim como por atender às necessidades do ambiente de interação (Costa, 2012; Franco, 2015).

Pensar em IP significa intervir o mais breve possível. Desta forma, a plasticidade cerebral (apresentada no tópico “Perspectiva Bioecológica e Sistêmica para o Desenvolvimento Infantil”) assume duas posições conforme Franco (2015): 1) positiva - a intervenção se direciona a crianças que apresentam algum comprometimento em seu neurodesenvolvimento, pois a plasticidade, nestes casos, visa favorecer a reorganização neural; e 2) negativa - em que, durante a fase de maior plasticidade neural, a criança fica mais vulnerável, propensa a riscos que possam comprometer ainda mais seu desenvolvimento. De um modo geral, as intervenções efetuadas enquanto a criança é pequena favorecem maior acomodação entre os diversos estímulos sensoriais recebidos do ambiente para as funções neurais lesionadas (Lent, 2010). A plasticidade permite que esta função lesionada seja substituída por uma função não comprometida (Silva & Kleinhans, 2006).

Dos anos 70 até os dias atuais, muito se tem pesquisado sobre os fatores de proteção ao desenvolvimento. Constatou-se que a resiliência é um elemento importante por ser a capacidade do indivíduo e de seu contexto, de resistir ou se reestabelecer de perturbações ou situações de vulnerabilidade significativas. Revolucionou, assim, a ideia sobre as origens e as possibilidades da resiliência de promover um tratamento e prevenção dos fatores de risco (Sousa, 2008; Wright, Masten & Narayan, 2013). Logo, a resiliência também está relacionada com outros ambientes, como o ambiente escolar (definida como resiliência educacional), que se direciona à probabilidade elevada de sucesso neste contexto e está ligada às outras realizações de vida. Refere-se também às adversidades encontradas na escola ao possibilitar a criança contato com diversificadas situações e experiências (Wang, Haertel & Walberg, 1997).

A presença de resiliência na criança auxilia na qualidade de seu desenvolvimento, e o trabalho de profissionais e responsáveis deve estar direcionado a propiciar as condições essenciais e adequadas aos contextos que envolvem estas crianças. O principal propósito está em desenvolver estratégias e planos de ação com os cuidados necessários para a implementação de uma “intervenção em resiliência”, no trabalho para que a criança desenvolva mais resiliência, propiciando a capacidade de responder de modo mais eficaz aos impasses, obstáculos e dificuldades com que as crianças se defrontam em diversos contextos (Sousa, 2008).

Neste sentido, Souza (2013) define como resiliência familiar (ou individual) o sistema que envolve um mecanismo dinâmico de interação entre diversos elementos, intermediados pela representação e atribuição de significados da pessoa. Tais elementos representam os fatores de risco e fatores de proteção, que podem ser de ordem individual, familiar e comunitário/social; contexto sócio-histórico; entre outros.

As instituições escola e família possuem uma forte conexão entre si, e a criança corresponde ao elemento que as une. Desta forma, estes são os contextos mais importantes para o desenvolvimento da criança, por propiciar constantes interações e trocas sociais. São capazes de auxiliar ou dificultar estas ações com a criança, desde a produtividade escolar até o sucesso acadêmico e profissional da criança em desenvolvimento (Dessen & Polonia, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

O ambiente familiar e o educacional interferem diretamente nas fases do desenvolvimento infantil, e uma das principais influências pode ser descrita pela qualidade encontrada nestes ambientes e que é oferecida à criança, desde seu nascimento até a idade adulta (Shonkoff & Meisels, 2000). Sendo

assim, tanto a família quanto a escola, ao oferecer um ambiente pouco estimulador e cuidado ineficaz à criança, expõe ela à fatores de risco e a diferentes atrasos em seu desenvolvimento (Franco, 2015).

Considerações finais

O contexto familiar tem sido evidenciado como um dos fatores mais significativos para o desenvolvimento infantil e, neste ponto de vista, indícios sobre investimento na qualidade desse contexto expressam um recente e importante escopo de pesquisas, principalmente quando estes ambientes incluem crianças com atraso no desenvolvimento. A literatura tem demonstrado que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente relacionado com a qualidade encontrada no ambiente familiar. Assim, a família torna-se o principal contato (imediate) de interação e socialização da criança em seus primeiros anos de vida, e posteriormente este sistema imediate é que irá integrá-la ao mundo, em particular pelos pais e/ou cuidadores que se responsabilizam pelas funções parentais desta criança.

Compreender o desenvolvimento da criança a partir de suas relações (em um contexto relacional) favorece seu foco e distanciamento do déficit para poder aproximar-se de todo o potencial da criança, e assim, diminuir a possibilidade de vivencia em fatores de risco, para a prática em fatores protetivos. A visão e pratica sistêmica devem ser incluídas neste processo, tanto entre os profissionais quanto nos principais microssistemas de influência ao desenvolvimento infantil (família e escola), a fim de compreender estes contextos de modo complexo, instável e intersubjetivo.

A família e a escola devem formar uma parceria para poder responder às suas próprias alterações internas e externas. Assim, serem capazes de se transformar de modo que possam receber os novos eventos (não perdendo a continuidade) que possibilitem um modelo de referência a todos os integrantes destas instituições.

Referências

- Anton, I. L. C. (2012). *A escolha do cônjuge: Um entendimento sistêmico e psicodinâmico*. Porto Alegre: Artmed.
- Accardo, P. J., & Whiteman, B. Y. (2003). *Dictionary of developmental disabilities terminology*. New York: Brookes Publishing Co.
- Ariès, P. (2014). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 1981).
- Berger, K. S. (2003a). *O desenvolvimento da pessoa: Da infância à adolescência*. (F. A. Dias & R. S. Carvalho, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 2000).
- Berger, K. S. (2003b). *O desenvolvimento da pessoa: Da infância à terceira idade*. (D. C. Alencar, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Obra original publicada em 2001).
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. (2002). *Violência intrafamiliar: Orientações para prática em serviço*. Brasília: Ministério da Saúde. Retirado em 02/10/2016, de: <http://goo.gl/abcZPQ>

- Bolsanello, M. A. (2012). Apresentação. *Educar em Revista*, 43, 13-16. Retirado em 16/05/2016, doi: 10.1590/S0104-40602012000100002
- Bolsanello, M. A., & Souza, N. N. (2008). A importância da participação das mães e dos pais no atendimento de estimulação precoce. In M. A. Bolsanello (Org.), *I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce - Atenção e estimulação precoce: Bebês com deficiência* (pp. 21-26). Curitiba, Brasil.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1994).
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. (A. Carvalho-Barreto, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2005).
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. Retirado em 05/07/2016, doi: 10.1177/001440291007600306
- Bueno, R. K. (2014). *Relações entre envolvimento paterno com filhos adotivos e estrutura familiar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em 04/04/2016, de: <https://goo.gl/kohYot>
- Canço, H. P. (2014). *Os novos tipos de família e o novo método de avaliação em saúde da pessoa - apgar saudável* (Tese de Doutorado). Retirado em 02/05/2016, de: <https://goo.gl/a4D4b0>
- Capra, F. (2012). *O ponto de mutação*. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix. (Obra original publicada em 1982).
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *A visão sistêmica da vida: Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. (M. T. Eichenberg & N. R. Eichenberg, Trad.). São Paulo: Cultrix.
- Conciani, M. V. S., & Rodrigues, G. S. (2014). A família socioafetiva: Uma visão crítica acerca das novas entidades familiares vinculadas ao afeto. *Revista Intervenção, Estado e Sociedade*, 2, 112-127. Retirado em 02/05/2016, de: <http://goo.gl/fqz79u>
- Costa, V. L. S. (2012). *Intervenção precoce: Estudo exploratório sobre a prática de uma equipa disciplinar* (Dissertação de Mestrado). Retirado em 06/05/2016, de: <http://goo.gl/9FW7xl>
- Cruz, O., & Abreu-Lima, I. (2012). Qualidade do ambiente familiar - preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens. *AMAZônica*, 8, 246-265. Retirado em 02/06/2016, de: <https://goo.gl/io7JhN>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2009). Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola - versão para pais e professores. In L. Weber & M. A. Dessen (Org.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 164-174). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Ramos, P. C. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, 20(47), 345-357. Retirado em 18/09/2016, doi: 10.1590/S0103-863X2010000300007
- Dornelas, L. F., Duarte, N. M. C., & Magalhães, L. C. (2015). Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: Mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista de Pediatria*, 33, 88-103. Retirado em 02/11/2016, doi: 10.1016/j.rpped.2014.04.009

- Filho, V. T. C. (2011). Função social da autoridade parental: Algumas considerações. *Revista Síntese de Direito de Família*, 13(67), 9-18. Retirado em 06/10/2016, de: <https://goo.gl/ICUlgV>
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho em equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11, 113-121. Retirado em 04/10/2016, doi: 10.5380/psi.v11i1
- Franco, V. (2015). *Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança: Com a família, com a comunidade, em equipe*. Évora: Edições Aloendro.
- Franco, V. (2016, Abril). *A família e o autismo: Intervenção precoce, escola e autismo*. Sessão apresentada no Seminário Desvendando o Autismo: Do Diagnóstico à Inclusão, Curitiba, Brasil.
- Franco, V., Melo, M., & Apolônio, A. (2010). *ODIP - Organização diagnóstica em Intervenção Precoce, versão portuguesa*. Évora: Universidade de Évora. Retirado em 04/10/2016, de: <https://goo.gl/gDgmlo>
- Franco, V., Melo, M., & Apolônio, A. (2012). Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. *Educar em Revista*, 43, 49-64. Retirado em 02/09/2016, doi: 10.1590/S0104-40602012000100005
- Grupo de Atención Temprana - GAT. (2005). *Livro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patrono de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Retirado em 09/05/2016, de: <https://goo.gl/AgU2UH>
- Hansel, A. F., & Bolsanello, M. A. (2012). As abordagens explicativas do desenvolvimento aplicadas à estimulação precoce. Em *IX ANPED Sul*. Caxias do Sul, Brasil. Retirado em 02/08/2016, de: <http://goo.gl/2cW2Py>
- Holden, G. W., Geffner, R., & Jouriles, E. N. (1998). *Children exposed to marital violence: Theory, research, and applied issues*. Washington: American Psychology Association.
- Lent, R. (2010). *Cem bilhões de neurônios?: Conceitos fundamentais da neurociência*. São Paulo: Editora Atheneu.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: Uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 91-103. Retirado em 06/09/2016, de: <http://goo.gl/0OJHiQ>
- Maluf, A. C. R. F. D. (2010). *Novas modalidades de família da pós-modernidade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Retirado em 03/06/2016, de: <http://goo.gl/5c9c6b>
- Marín, F. A., Esteban, Y. A., & Bañón, D. R. (2015). Herramientas de cribado para la detección de retrasos o trastornos en el desarrollo: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2), 7-26. Retirado em 12/07/2016, doi: 10.5569/2340-5104.03.02.01
- Martins, M. F. D., Costa, J. S. D., Saforcada, E. T., & Cunha, M. D. C. (2004). Qualidade do ambiente e fatores associados: Um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 20(3), 710-718. Retirado em 08/01/2017, doi: 10.1590/S0102-311X2004000300007
- Menezes, J. B. (2008). A família na constituição federal de 1988 - Uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. *NEJ*, 13, 119-130. Retirado em 02/04/2016, de: <https://goo.gl/TtFYDM>

- Minetto, M. F. J. (2010). *Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento & tratamento*. (J. A. Cunha, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1980).
- Minuchin, S., Lee, W., & Simon, G. M. (2008). *Dominando a terapia familiar*. (G. Klein, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Molinari, J. S. O., Silva, M. F. M. C., & Crepaldi, M. A. (2005). Saúde e desenvolvimento da criança: A família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. *Psicologia Argumento*, 23 (43), 17-26. Retirado em 14/01/2017, de: <https://goo.gl/Z3Gx9N>
- Nader, E. C. G. P. (2012). *Avaliação da estrutura familiar com crianças e adolescentes portadores de transtorno bipolar* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
- Newton, R. W., & Wraith, J. E. (1995). Investigation of developmental delay. *Arch Dis Child*, 72(5), 460-465. Retirado em 11/10/2016, de: <https://goo.gl/T5IKPM>
- Oliari, A. T. (2008). *Aconselhamento: Construindo relacionamentos significativos*. Curitiba: Eden.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27, 99-108. Retirado em 02/05/2016, doi: 10.1590/S0103-166X2010000100012
- Piszezman, M. L. M. (2007). *Terapia familiar breve: Uma nova abordagem terapêutica em instituições*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Obra original publicada em 1999).
- Rodvalho, J. C., Braga, A. K. P., & Formiga, C. K. M. R. (2012). Diferenças no crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças em centros de educação infantil de Goiânia/GO. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 14, 122-132. Retirado em 07/08/2016, doi: 10.5216/ree.v14i1.10382
- Sandri, J. S. (2014). Novas famílias, o estatuto das famílias e o anteprojeto do estatuto da diversidade sexual. Em *XXII Encontro Nacional do CONPEDI / UNICURITIBA*. Curitiba, Brasil. Retirado em 14/11/2016, de: <http://goo.gl/b9GTww>
- Shonkoff, J., & Meisels, S. (2000). *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(3), 303-314. Retirado em 02/01/2017, de: <http://goo.gl/V4sXkg>
- Silva, M. F. M. C., & Kleinhans, A. C. S. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 123-138. Retirado em 09/11/2016, doi: 10.1590/S1413-65382006000100009
- Silva, M. R. N. (2012). A família e sua evolução como instituição social. *Universidade Federal de Rondônia - Unir*. Retirado em 13/05/2016, de: <http://goo.gl/Y82D2K>

- Soejima, C. S., & Bolsanello, M. A. (2012). Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. *Educar em Revista*, 43, 65-79. Retirado em 22/11/2016, doi: 10.1590/S0104-40602012000100006
- Sousa, C. S. (2008). Competência educativa: O papel da educação para a resiliência. *Educação Especial*, 31, 9-24. Retirado em 07/12/2016, de: <http://goo.gl/D6yuhd>
- Souza, M. T. S. (2013). Família e resiliência. In C. M. O. Cervený (Org.), *Família e... Comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição* (pp. 53-84). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, A. B. L., Beleza, M. C. M., & Andrade, R. F. C. (2012). Novos arranjos familiares e os desafios ao direito de família: Uma leitura a partir do Tribunal de Justiça do Amazonas. *Macapá*, 5, 105-119. Retirado em 02/05/2016, de: <https://goo.gl/CejDXg>
- Souza, S. C., Leone, C., Takano, O. K., & Moratelli, H. B. (2008). Desenvolvimento de pré-escolares na educação infantil em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *Caderno da Saúde Pública*, 24, 1917-26. Retirado em 08/11/2016, doi: 10.1590/S0102-311X2008000800020
- Stoltz, T. (2008). *As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar*. Curitiba: Ibpex.
- Vasconcellos, M. J. E. (2003). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas: Papiros.
- Veleda, A. A., Soares, M. C. F., & César-Vaz, M. R. (2011). Fatores associados ao atraso no desenvolvimento em crianças. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 32, 79-85. Retirado em 03/12/2016, doi: 10.1590/S1983-14472011000100010
- Virgílio, J. P. P., & Gonçalves, D. A. (2013). Evolução histórica da família. *JICEX*. Retirado em 21/06/2016, de: <http://goo.gl/zXilOu>
- Yagodnik, E. B., & Marques, G. P. Y. (2014). Princípios norteadores da reconfiguração das relações familiares na efetivação do acesso à justiça. Em *XXII Encontro Nacional do CONPEDI / UNICURITIBA*. Curitiba, Brasil. Retirado em 02/05/2016, de: <http://goo.gl/QoJC1t>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Children and Youth*, 7, 119-140. Retirado em 04/12/2016, de: <http://goo.gl/VxknNO>
- Wright, M. O. D, Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resiliense processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of Resilience in Children*, 15-37. Retirado em 23/11/2016, doi: 10.1007/978-1-4614-3661-4_2

Endereço para correspondência

wesleycorrea.psicologo@gmail.com

Enviado em 06/06/2017

1ª revisão em 09/10/2017

Aceito em 14/12/2017