

Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil

Nancy Capretz Batista da Silva

Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil

Célia Cristina Nunes

Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – SP – Brasil

Michelle Cristine Mazzeto Betti

Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – SP – Brasil

Karyne de Souza Augusto Rios

Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil

Resumo

Modelos como o bioecológico e a abordagem sistêmica orientam a investigação da família e explicam como algumas variáveis influenciam na dinâmica deste sistema, incluindo sua relação com o desenvolvimento infantil. O presente estudo discute o impacto de variáveis da família sobre o desenvolvimento infantil, especificamente fatores de risco e de proteção, abrangendo também desenvolvimento escolar. Por fim, quatro estudos são apresentados, com ênfase nos seguintes aspectos: interação entre irmãos, apoio social, idade, adequação de recursos, interação pai-filhos, nível educacional e sócio-econômico, problemas de aprendizagem e de comportamento, programa de intervenção precoce, práticas educativas parentais, competência parental, desemprego, violência doméstica, maus-tratos e abuso de drogas e de álcool. Conclui-se que a identificação de variáveis da família que têm influência sobre o desenvolvimento das crianças pode permitir a compreensão da dinâmica familiar bem como a especificidade do processo de desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando delinear intervenções que favoreçam um adequado desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Psicologia da família, Desenvolvimento infantil, Fatores de risco e de proteção, Ambiente familiar.

Family variables and their impact on child development

Abstract

Models such as Bioecology and the System Theory guide the investigation of family and explain how some variables influence the dynamic of this system, including its relation with children development. This study discusses the impact of family variables on child development, specifically, risk and protection factors, covering development performance at school, as well. Finally, four studies are introduced, with emphasis to the following aspects: sibling interaction, social support, age, availability of resources, parent-children interaction, educational and social-economic level, learning and behavior problems, early intervention

Endereço para correspondência: Rua Dom Luiz do Amaral Mousinho, 1455, apto. 34, Jardim Paulistano. CEP 14.090-280. Ribeirão Preto – SP. Telefones: 3235-4161/9211-0381. E-mail: nancyCBS@gmail.com.

Este trabalho foi apresentado em Sessão Coordenada da XXXVII Reunião Anual da SBP– Sociedade Brasileira de Psicologia, pelas presentes autoras.

As autoras agradecem a orientação das professoras Ana Lúcia Rossito Aiello, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams e Edna Marturano, além dos apoios CNPq e CAPES.

program, parental educational practices, parental competence, unemployment, domestic violence, violence against children, drug and alcohol abuse. It can be concluded that the identification of family variables which influence children's development can help the understanding of both the family dynamic and the individuals' development process, making it possible to establish interventions which favor adequate child development.

Keywords: Family psychology, Child development, Risk and protection factors, Family environment.

Partindo-se de uma apresentação inicial de considerações de diversos pesquisadores sobre o papel da família no desenvolvimento infantil, o presente artigo destaca alguns modelos teóricos para o estudo da família, não apenas no sentido de elucidar as pessoas, os contextos e a forma de análise dessa unidade básica da sociedade, mas também as variáveis, sejam fatores de risco ou de proteção, que teriam impacto na forma como esta unidade se comporta e se relaciona com o desenvolvimento dos indivíduos. Dentro das variáveis discutidas, atenção especial é dada ao desempenho escolar da criança, enfatizando recursos e formas de envolvimento da família. Por último, quatro estudos baseados nos modelos discutidos são apresentados, cada um enfatizando populações diferentes, mas sempre relacionando variáveis da família e o desenvolvimento dos filhos.

Importância da família

A família pode ser considerada o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1999), surgindo como o mais poderoso sistema de socialização para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente (Coatsworth, Pantin & Szapocnik, 2002). Pereira-Silva e Dessen (2003) afirmam que “as interações estabelecidas no microssistema família são as que trazem implicações mais significativas para o desenvolvimento da criança, embora outros sistemas sociais (ex.: escola, local de trabalho dos genitores, clube) também contribuam para o seu desenvolvimento” (p. 503). A grande maioria das crianças experiencia com a família as primeiras situações de aprendizagem e introjeção de padrões, normas e valores, e se a família não estiver funcionando adequadamente, as

interações, principalmente pais-bebê e com a sociedade, serão prejudicadas (Colnago, 1991).

Dessa forma, a família é concebida como o primeiro sistema no qual um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais são vivenciados pela pessoa em desenvolvimento e cujas trocas dão base para o estudo do desenvolvimento do indivíduo (Sigolo, 2004). Essa visão permite perceber que a criança desenvolve relacionamentos não apenas com a mãe, mas também com outros agentes sociais, como pai, avós e irmãos, sendo tais relacionamentos importantes no desenvolvimento infantil, nas suas várias áreas. Sigolo (2004) ainda descreve a família como “espaço de socialização infantil”, pois se constitui em “mediadora na relação entre a criança e a sociedade” (p. 189). Nas interações familiares “padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores e costumes são transmitidos” e “as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade são desenvolvidas” (p. 189).

Da mesma forma, Szymanski (2004) afirma que é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com ela aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a formação da sua identidade. De acordo com a autora, a criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados idiossincriticamente pela família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. Essa cultura familiar que lhe é específica apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que

definem diferentes maneiras de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências na constituição da subjetividade.

Belsky (1981) afirma que, como a família é o ambiente imediato no qual a maioria dos bebês é criada, esta deve tornar-se a unidade central de investigação da experiência humana precoce. E como muitas vezes a família é constituída de relações marido-esposa, somadas às relações pais-criança, este contexto desenvolvimental deve ser conceitualizado em termos de sistemas que iluminem caminhos diretos e indiretos de influência na família e os papéis múltiplos dos indivíduos. Nesse sentido, a investigação da interação triádica mãe-pai-criança evidencia a significância da relação marital e a necessidade de estudar a interação pais-criança dentro de um contexto do sistema familiar.

Modelos propostos para estudar famílias

Diante da importância da família para o desenvolvimento infantil, é importante ressaltar que os estudos na área são desenvolvidos baseados em pressupostos de diversos autores. Existem modelos que visam explicar como a família deve ser investigada e como algumas variáveis influenciam na dinâmica familiar. Podemos observar que o modelo bioecológico e a abordagem sistêmica, brevemente descritos a seguir, têm sido amplamente utilizados atualmente, provavelmente devido à abrangência de aspectos múltiplos e relevantes.

Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1996) propôs um Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano, no qual o meio ambiente ecológico, contexto desse desenvolvimento, é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes, vistos “topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (p. 18). Essas estruturas são denominadas *micro*, *meso*, *exo* e *macrossistema* (Bronfenbrenner, 1996). Nessa concepção de ambiente ecológico, em relação ao desenvolvimento infantil, pode-se

considerar: o *microsistema* como a própria criança; o *mesossistema* como o contexto familiar (incluindo-se nele também a escola, a creche, os amigos da vizinhança); o *exossistema* como o local de trabalho dos pais, a rede de social dos mesmos, as atividades da diretoria da escola; e o *macrossistema* como os valores culturais ou subculturais e crenças que influenciam e englobam todos os outros sistemas (Bronfenbrenner, 1996; Gil, 1996).

Nota-se, assim, que a análise da família como contexto de desenvolvimento pode ser considerada um fenômeno complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de condições envolvidas, internas e externas a ela, interdependentes, e que apresentam efeitos cumulativos ao longo do tempo. Diante disso, Dessen e Pereira-Silva (2004) afirmam que a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner “pode proporcionar uma visão mais aprofundada dos processos que ocorrem na família e em outros ambientes” (p.182).

A relação com o ambiente social mais amplo tem efeitos no modo como os pais agem com seus filhos e interfere no tipo de desenvolvimento que promove. Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento psicológico da criança é afetado: (a) pela ação recíproca entre os ambientes mais importantes nos quais a criança circula (ex.: família/creche; família/escola); (b) pelo que ocorre nos ambientes freqüentados pelos pais (ex.: trabalho, organizações comunitárias); (c) pelas mudanças e/ou continuidades que ocorrem com o passar do tempo no ambiente em que a criança vive, e que têm efeito cumulativo. Nesse sentido, de acordo com Szymanski (2004), é ingênuo achar que medidas pontuais na família possam reverter uma situação que foi engendrada na relação com um contexto mais amplo.

Modelo Sistêmico de Minuchin

De acordo com Minuchin et al. (1999), a família seria um tipo especial de sistema, com: 1) estrutura - padrões de interação recorrentes e previsíveis que refletem as filiações, tensões e hierarquias sociais, 2) padrões - definem os caminhos que a família utiliza para tomar decisões e controlar o comportamento de seus membros e 3)

propriedades que organizam a estabilidade e a mudança. Para Minuchin (1990), “uma forma viável de estrutura familiar é necessária para desempenhar suas tarefas essenciais e dar apoio para a individuação ao mesmo tempo em que provê um sentido de pertinência” (p. 21).

Dessa forma, a Teoria Sistêmica constitui um dos principais arcabouços teóricos para a compreensão da família como um sistema complexo. Isso significa focalizar a família como um sistema composto por vários subsistemas, como marido-esposa, genitores-filhos, irmãos-irmãos, avós-netos (Dessen & Pereira-Silva, 2004).

Turnbull e a Abordagem Sistêmica

A. P. Turnbull e H. R. Turnbull (2001) também analisam a família seguindo a abordagem sistêmica. Segundo esses autores, a família é uma unidade constituída por vários elementos que estabelecem diferentes níveis de interação entre si. Assim, a família pode ser classificada como um sistema interacional, composto por vários subsistemas. Numa família nuclear tradicional, podem existir até quatro subsistemas: *o conjugal* – que compreende as interações entre marido e esposa; *o parental* – configurado pelas interações entre pais e filhos; *o fraterno* – em que se estabelecem as interações entre os irmãos, e *o da família estendida* – que engloba as interações com outros membros da família, como avós e tios (A.P. Turnbull, & H.R. Turnbull, 2001).

Os autores enfatizam que a qualidade de tais interações familiares depende de dois fatores fundamentais: a coesão – que se refere à ligação emocional que os membros da família estabelecem e mantêm uns com os outros, e ao nível de independência de cada um dentro do sistema – e a adaptabilidade – a capacidade da família para mudar frente a estresses situacionais e desenvolvimentais. Além disso, A. P. Turnbull e H. R. Turnbull (2001) destacam o papel que a cultura desempenha sobre o sistema familiar. De acordo com os autores, fatores culturais como localização geográfica, religião, status sócio-econômico, orientação sexual e eventuais necessidades especiais da família, influenciam as

características familiares, que por sua vez, modelam as interações nesse sistema.

O impacto de variáveis da família sobre o desenvolvimento infantil: fatores de risco e de proteção

Percebe-se que os modelos citados aqui, os quais auxiliam o estudo de famílias consideram diversos fatores, entre eles: os sistemas nos quais os indivíduos estão inseridos, como o complexo sistema familiar é constituído e como são as características familiares que modelam os padrões de interação que ocorrem nesse sistema. Nesse sentido, variáveis mais ou menos distais devem ser consideradas. A seguir, são brevemente comentadas algumas variáveis que têm recebido atenção em estudos sobre famílias e sobre o desenvolvimento infantil. Para isso, faz-se necessária a discussão sobre fatores de risco e proteção para o desenvolvimento da criança.

Fatores de risco para desenvolvimento infantil podem ser descritos como características da criança, da família e do ambiente que diminuem a probabilidade da criança tornar-se competente e ter senso de bem estar (Erikson & Kurz-Riemmer, 1999) e, portanto, que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados negativos e indesejáveis (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002).

Os fatores de risco para o desenvolvimento infantil incluem: história de desenvolvimento dos pais, personalidade dos pais, habilidades parentais (Barnett, 1997; Gil, 1996; Hallahan & Kauffman, 2003), abuso de álcool e drogas, gravidez na adolescência (D’Affonseca & Williams, 2003), depressão parental (Gil, 1996; Webster-Stratton, 1998), baixo nível educacional, altos níveis de estresse, monoparentalidade, presença de atividade criminal, doenças psiquiátricas, falta de apoio social, condições inadequadas de habitação, saúde, educação, alimentação, (D’Affonseca & Williams, 2003; Evans, 2004; Gil, 1996; Hallahan & Kauffman, 2003; Marinho, 2003; Sigolo, 2004; Webster-Stratton, 1998; Williams & Aiello, 2004), idade da criança (Pleck, 1997), temperamento da criança, déficits ou dificuldades neurofisiológicas da criança, níveis subclínicos de transtorno de conduta e

performance acadêmica e intelectual da criança (Hallahan & Kauffman, 2003).

A pobreza, por sua vez, configura-se como o fator de risco mais grave a atingir a família (Williams & Aiello, 2004), porque por si só pode acarretar e gerar outros fatores de risco como a história de desenvolvimento dos pais e suas habilidades parentais, além de limitar as oportunidades para ajustamento infantil positivo. Morar em bairros e estudar em escolas com alta densidade de pares desviantes e áreas urbanas com muitos crimes pode levar pais habilidosos a falhar no papel de agentes de prevenção de problemas de comportamento em seus filhos (Marinho, 2003).

Pesquisas recentes têm dado enfoque aos fatores que protegem ou minimizam a ação dos fatores de risco, os chamados fatores de proteção, os quais envolvem as características da criança, da família e do ambiente mais amplo que criam uma barreira contra o impacto dos fatores de risco e aumentam as possibilidades da criança se tornar competente e ter senso de bem estar (Erikson & Kurz-Riemer, 1999; Reppold et al., 2002).

O apoio social (Thoits, 1995) tem sido definido como um dos mais importantes fatores de proteção da família, surgindo como recurso contra os efeitos de estressores e como promotor da recuperação de crises situacionais ou desenvolvimentais enfrentadas pelas famílias (Dunst & Leet, 1994; Hassall & Rose, 2005; A.P. Turnbull & H.R. Turnbull, 2001). A qualidade do ambiente domiciliar também constitui-se um fator muito importante a ser investigado para intervir junto à família na promoção do desenvolvimento infantil (Aiello, 2005; Bradley, Corwyn, McAdoo & Coll, 2001; Erickson & Kurz-Riemer, 1999; Martins, Costa, Saforcada & Cunha, 2004; Novak, 1996).

O ambiente familiar e o desenvolvimento escolar da criança

Segundo a visão ecológica de desenvolvimento, o indivíduo constrói-se a partir de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que o ambiente o modifica (Brofenbrenner, 1996). Partindo desse pressuposto, o indivíduo pode ser considerado como um ser ativo, cujo

desenvolvimento não é determinado por uma seqüência de estágios fixos, mas sim a partir de processos de reorganização de velhos e novos elementos. De acordo com Erikson (1976), alguns períodos do desenvolvimento são considerados sensíveis, em que determinadas influências têm um maior impacto. O autor situou entre seis e doze anos a crise evolutiva decorrente do desafio da produtividade, quando a criança quer ganhar reconhecimento social por meio de sua capacidade de se preparar para produzir no mundo adulto. Trata-se de uma fase em que não só o contexto físico e social se alarga e diferencia, mas também as expectativas do meio social tornam-se mais exigentes, a dependência é menos tolerada e o suporte está menos disponível. A exposição ao julgamento dos outros passa a ser percebida com mais clareza em função das aquisições cognitivas, provocando nas crianças a motivação para corresponder às cobranças da família, da escola e do grupo de companheiros, muitas vezes conflitantes (Marturano & Loureiro, 2003).

Nesse contexto, o ingresso no ensino fundamental constitui um ponto de transição importante na vida da criança, haja visto que inúmeras mudanças ocorrem simultaneamente, requerendo por parte da criança adaptações elaboradas, como o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de se dar bem com os companheiros e a adesão às regras da sociedade para o comportamento moral e conduta pró-social (Masten & Coatsworth, 1998).

Com o acúmulo dessas demandas novas e complexas, muitas crianças podem encontrar dificuldades para superar os desafios que lhes são colocados (Marturano, 1997). Nesse sentido, a família tem o importante papel de prover condições de adaptabilidade diante de crises, normativas ou não, pelas quais as crianças passam, podendo propiciar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento escolar.

Pesquisas indicam que desde os primeiros anos escolares, o envolvimento dos pais – definido como a extensão com que estes se interessam em instruir e participar ativamente da vida escolar dos filhos – é positivamente associado com o bom desempenho escolar (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005a, 2005b) e com o

melhor ajustamento da criança na escola (Ferreira & Marturano, 2002). De acordo com King (1998), a configuração de recursos relevantes para o desempenho escolar muda à medida que a criança se desenvolve e os efeitos do ambiente familiar têm sido identificados nos diferentes níveis de ensino, até a universidade. Alguns dos principais recursos estão relacionados ao tipo de estimulação oferecida no lar pela família, envolvimento dos pais com a escolarização da criança, a coesão da família e a organização do ambiente familiar (Bradley, Caldwell & Rock, 1988).

Na tentativa de compreender os processos por meio dos quais o ambiente familiar afeta o desempenho escolar da criança, Bradley et al. (1988) observaram que o uso de materiais e jogos apropriados no segundo ano de vida da criança parece relacionado ao desempenho, especialmente em leitura, durante o ensino fundamental. Os autores observaram também que quando os pais fazem arranjos para que seus filhos se envolvam em experiências sociais e culturais enriquecedoras durante o ensino fundamental, as crianças alcançam melhor desempenho escolar, são mais orientadas para a tarefa e apresentam melhor ajustamento social na escola. Marturano (1999) por sua vez, afirma que o progresso no aprendizado escolar, indicado seja pela compatibilidade entre a idade e a série ou pela qualidade da produção escrita, está associada à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidade de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico.

Entremostrando o reverso desse quadro, alguns levantamentos sobre o contexto de desenvolvimento de crianças com dificuldades no aprendizado escolar identificaram uma elevada porcentagem de crianças cuja história de vida era marcada por adversidade múltipla e crônica (Bradley et al., 1988; Marturano, 1999). Dentre as principais adversidades, Chazan, Laing e Davies (1994) citam fatores como doença mental em um dos pais, desarmonia conjugal e modelos de comportamento desviante. Os autores enfatizam que o acúmulo dessas adversidades, em contexto de pobreza, aumenta significativamente o risco para problemas nas áreas de educação, comportamento e delinquência. Assim,

circunstâncias familiares desestabilizadoras podem fragilizar a criança frente às exigências da escolarização.

Embora não haja nenhuma demonstração de relações de causa e efeito, os relatos supracitados são compatíveis com uma concepção sistêmica, em que o desenvolvimento escolar não se apresenta isoladamente, seja como uma questão pedagógica, seja como uma capacidade individual. Ao contrário, as habilidades podem e devem ser pautadas em contextos de desenvolvimento da criança, levando em conta fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social.

Pesquisando as variáveis de impacto da família sobre o desenvolvimento infantil

Apoio social da família e a interação entre irmãos de indivíduos com deficiência mental

A análise da família segundo a perspectiva sistêmica, conforme apresentado anteriormente, possibilita identificar vários subsistemas nos quais os membros estabelecem relações de diferentes níveis entre si, dentre os quais se destaca o subsistema fraterno. O relacionamento com os irmãos desempenha fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo, não só no início da vida, mas também durante a idade adulta, já que a ligação com um irmão ou irmã é a mais duradoura dos relacionamentos familiares (A.P.Turnbull, & H.R.Turnbull, 2001).

Contudo, as características do relacionamento entre irmãos ainda são confusas e incertas (Baumann, Dyches & Braddick, 2005; Sharpe & Rossiter, 2002), e quando são consideradas as particularidades das famílias, torna-se mais complexa a análise desse relacionamento. Uma dessas particularidades envolvidas nas famílias, como fator de influência sobre a ligação entre os irmãos, é a presença de um membro com necessidades especiais.

Existem vários fatores que delineiam a forma como os irmãos respondem à presença de um indivíduo com necessidades especiais na família, bem como o nível de relacionamento que será estabelecido entre estes irmãos. Dentre tais fatores, estão o

apoio social – disponível à família e percebido por ela – e a idade dos irmãos.

Hastings (2003), por exemplo, examinou o papel do apoio social disponível às famílias de crianças autistas (com idade entre 4 e 16 anos) e como este apoio poderia afetar os irmãos, considerando-se também a severidade da deficiência da criança. Mães de 78 crianças autistas apontaram o apoio social percebido e os indicadores de ajustamento (problemas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas com os pares) dos irmãos com desenvolvimento típico (com média de idade de 6,7 anos). Os resultados revelaram que o apoio social funcionou como moderador do impacto da severidade do autismo sobre o irmão, ou seja, ele representou um fator de proteção para as famílias analisadas. Adicionalmente, os irmãos de famílias de crianças com autismo menos severo foram apontados como apresentando menores problemas de ajustamento quando estava disponível maior apoio social à família.

Em vista disso, Nunes e Aiello (2008), conduziram um estudo, de caráter descritivo, tendo como objetivos: 1) caracterizar a interação entre díades de irmãos, divididas em dois grupos – um com o irmão deficiente mental com idade entre 10 e 14 anos (G1) e outro grupo com idade entre 21 e 24 anos (G2); 2) comparar os desempenhos nas interações dos dois grupos, e 3) avaliar se há diferenças nos grupos na interação dos irmãos, quando se considerava o nível de apoio social da família, bem como a adequação de recursos disponíveis a ela. Para isso, foram realizadas sessões de observação de interações entre os irmãos em situações de jogo e do cotidiano familiar. Tais sessões foram analisadas registrando-se as seguintes categorias de comportamento desempenhadas pelo irmão com desenvolvimento típico em direção ao irmão deficiente: professor, líder, ajudante, ação positiva, ação negativa, companheiro de brincadeira e ausência de interação. Além disso, os irmãos com desenvolvimento típico responderam instrumentos de auto-relato que contemplavam informações sobre o relacionamento fraterno e sobre suas percepções acerca do irmão deficiente; aos cuidadores foram aplicadas três escalas para a avaliação do apoio social da família e dos recursos disponíveis a ela.

Os resultados das interações entre os irmãos sugeriram que a diferença mais evidente entre os grupos foi relacionada à categoria de comportamento *ajudante*, tendo sido a taxa de ocorrência desta categoria maior para G1, resultado este apoiado pelos relatos da entrevista. Em se tratando das escalas, foi observada diferença estatisticamente significativa entre os grupos apenas para a escala que avaliava a atividade de ser mãe ou pai, revelando-se assim menores índices deste tipo de apoio para G1. Assim, é possível conjecturar que, como as famílias de G1 recebiam menos apoio deste nível, havia uma maior demanda de ajuda requerida pelo filho com necessidades especiais, que talvez fosse suprida pelo irmão. Então, os irmãos menores com desenvolvimento típico acabavam por desempenhar o papel de ajudante em maior escala que os irmãos dos participantes adultos com deficiência mental.

O estudo chama a atenção para investigações futuras com maior número de participantes, que busquem analisar a relação entre a interação de díades de irmãos e o gênero dos mesmos e a severidade da deficiência de um dos membros das díades.

A família da criança com Síndrome de Down: Comparando a interação do pai e da mãe

Segundo a perspectiva sistêmica da família, ainda é possível identificar o subsistema pai-filho, o qual vem ganhando cada vez mais atenção. Isso se deve às mudanças na sociedade, que trazem uma nova forma de organização da família e um novo olhar sobre a participação do homem neste contexto. Como salienta Jablonski (1999), a sociedade apresenta hoje novas expectativas quanto aos deveres dos homens como pais e quanto a novos padrões atitudinais e comportamentais. Mas levando-se em conta um dos fatores discutidos anteriormente que influenciam a interação pais-criança, observa-se que “há evidências de que pais pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas detêm uma visão mais tradicional quanto aos papéis que devem desempenhar” (Jablonski, 1999, p. 67). Desta forma, o autor atribui um descompasso entre as fortes influências socializadoras de atitudes igualitárias e os comportamentos masculinos.

De acordo com Pruett (2000), a conexão pai-criança é inata e a ausência paterna é fator de risco para: atividade sexual precoce e uso precoce de drogas; maiores taxas de fracasso escolar; abandono escolar; suicídio na adolescência e delinquência juvenil. Baruffi (2000) relata que o pai que interage positivamente com seus filhos contribui com o desenvolvimento psico-afetivo deles, com a construção de suas personalidades, e constitui a primeira autoridade social. Essa interação também contribui com o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças (Engle & Breaux, 1998); com a competência cognitiva, a empatia, o foco de controle interno e a formação de uma menor crença sexualmente estereotipada (Lamb, 1997) e; contra desajustes psicológicos e estresse (Flouri & Buchanan, 2003). Soma-se ainda o fato de pais com interações positivas com seus filhos descreverem estes como mais engajados socialmente, obedientes e com relação harmoniosa consigo mesmo (Caldera, 2004).

Apesar da reconhecida importância do pai, no Brasil, são poucos os estudos que visam conhecer as características das suas relações com seu filho com necessidades especiais. De fato, a família do indivíduo com necessidades especiais “moldará seus valores, sua concepção do mundo e sua auto-imagem” (Glat, 1996, p. 112) e tem “necessidades especiais de atendimento, decorrentes da sua condição de ser mãe, pai, irmão ou irmã de um indivíduo reconhecido e tratado como deficiente” (Omote, 1996, p. 516).

Assim, Silva (2007) realizou um estudo para descrever as interações do pai e da mãe com seu filho com Síndrome de Down em situação de brincadeira e compará-las. Participaram dez famílias e foram utilizados o Protocolo de Categorias de Análise das Filmagens de Interação (Buonadio, 2003) e o Sistema Definitivo de Categorias Observacionais (Pereira-Silva, 2003) para análise das filmagens de interação. Os resultados indicam que “olhar na direção da criança” foi o comportamento positivo de maior frequência nas interações; nenhum genitor corrigiu comportamentos inadequados e o comportamento negativo de maior frequência foi “comentários negativos”. Além disso, o tipo de atividade

mais frequente foi ‘Brincadeiras com objetos’ e as interações ocorreram predominantemente de forma ‘Conjunta’, com transição ‘Direta’ de uma atividade para outra, com ‘Sincronia’, ‘Supervisão’, ‘Amistosidade’ e ‘Liderança’.

Na família cujas interações tiveram menor Sincronia, Supervisão, Liderança e brincadeira Conjunta em relação às outras famílias, os pais tinham nível sócio-econômico e educacional baixo e apresentaram o menor número de comportamentos em interação com o filho. Por outro lado, outra família com alto nível educacional apresentou a maior porcentagem na forma Conjunta de brincar, pais com maior número de comportamentos nas interações com sua filha e esta com maior número de comportamentos na interação com sua mãe em comparação às demais famílias.

Concluiu-se que esses pais, no geral, foram adequados em interação com seus filhos, ainda que as interações tenham sido mais amistosas com o pai e mais conflituosas com a mãe. O nível educacional e o sócio-econômico foram apontados como variáveis a serem consideradas em futuros estudos. Esses dados podem dar subsídios para intervenções com famílias em prol de um melhor desenvolvimento dos filhos, considerando diferentes fatores para pais e mães.

Características do ambiente familiar de crianças encaminhadas para atendimento psicológico devido a dificuldades escolares

Dentre todos os diferentes ambientes sociais em que o indivíduo se encontra inserido ao longo do seu desenvolvimento, o ambiente familiar é visto como poderoso agente primário de socialização, que influencia não só a formação da personalidade, como também as motivações, além de ser responsável em transmitir valores, crenças e normas de uma cultura. A partir de uma visão ecológica na qual o indivíduo e o ambiente estão em constante interação e modificabilidade, diversos recursos e/ou eventos estressores presentes no ambiente familiar têm sido apontados como variáveis importantes para a aprendizagem durante os anos da escola fundamental (Bradley et al., 1988;

Brofrenbrenner, 1996; Marturano, 1999, 2005). Neste contexto, Mazzetto-Betti (2007) objetivou verificar aspectos do ambiente familiar que possam estar relacionados com o desenvolvimento escolar de crianças encaminhadas para o Sistema Único de Saúde (SUS) devido a problemas de aprendizagem. Especificamente, pretendeu-se caracterizar, quanto a variáveis do contexto familiar, subgrupos que apresentam interesse clínico quanto ao desempenho escolar e problemas de comportamento.

Com base nos estudos de D'Avila-Bacarji et al. (2005a, 2005b), são descritas como características do ambiente familiar: escolaridade dos pais, bens de consumo, recursos e adversidades em que as crianças são expostas no ambiente. Foram consultados 200 prontuários de crianças de seis a 12 anos de idade, encaminhadas para o SUS devido ao baixo rendimento escolar, a partir dos quais se formaram quatro grupos: IC = desempenho acadêmico inferior à média da população geral e problemas de comportamento (n = 40); INC = desempenho acadêmico inferior à média da população geral e sem problemas de comportamento (n = 34); MC = desempenho acadêmico dentro da média da população geral e problemas de comportamento (n = 13); MNC = desempenho acadêmico dentro da média da população geral e sem problemas de comportamento (n = 14).

Para a composição dos grupos, foram utilizados dois instrumentos: Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994), utilizado para medir a variável desempenho escolar e a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI (Graminha, 1994), utilizada para verificar problemas de comportamento das crianças. Para a investigação de características do ambiente familiar, foram empregados os seguintes instrumentos: Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (Marturano, 2006), utilizado para a sondagem dos recursos do ambiente familiar e a Escala de Eventos Adversos – EEA (Marturano, 1999), que contém uma lista de 37 itens descritivos de eventos adversos que podem ter ocorrido nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança.

Os resultados apontaram que a escolaridade da mãe e do pai e os bens de

consumo dispostos pelas famílias assemelhavam-se em todos os grupos. Porém, com relação aos recursos do ambiente, verificou-se que o ambiente familiar das crianças com desempenho acadêmico inferior à média da população geral e que tinham problemas de comportamento (IC) mostrou-se com menos recursos que o ambiente das crianças dos demais grupos. As comparações entre grupos quanto aos indicadores de adversidade ambiental apontaram que as crianças que apresentavam problemas de comportamento eram expostas em maior frequência e intensidade a eventos adversos. Os resultados não indicaram diferenças significativas quanto à instabilidade ambiental entre as crianças com desempenho acadêmico compatível com a série escolar e crianças que apresentam baixo desempenho acadêmico.

Esses resultados sugerem que os recursos presentes no ambiente familiar funcionam como fatores protetores do desenvolvimento escolar. Entretanto, o número elevado de adversidades e os poucos recursos podem contribuir para a vulnerabilidade das crianças, dificultando o ajustamento escolar. Ademais, denotou-se a importância de uma avaliação cuidadosa junto às famílias por parte dos profissionais ligados aos serviços de saúde, a fim de determinar o nível de complexidade das ações requeridas caso a caso, evitando o encaminhamento desnecessário ao atendimento psicopedagógico de crianças que têm as habilidades esperadas para sua série escolar e que não apresentam problemas de comportamento. A preocupação dos adultos com eventuais dificuldades no processo de adaptação à escola comporta apoio informativo à família na própria comunidade. Quando a família está inserida em um contexto adverso, é preciso estar atento ao bem estar psicológico do principal cuidador da criança, oferecendo escuta para alívio das tensões e suporte para enfrentamento dos problemas do dia a dia, pois este adulto pode ser o principal mediador do processo de ajuda em grande parte dos casos de encaminhamento a serviços de saúde. Outra questão importante e que merece destaque refere-se à possibilidade de assessorar a família em seus esforços de apoio ao desenvolvimento dos

filhos, a fim de otimizar os recursos do ambiente familiar que facilitam a aprendizagem escolar e o desenvolvimento global da criança.

Intervenção precoce com famílias de baixa renda e prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares

Rios (2006) realizou um estudo cujo objetivo consistiu em desenvolver e avaliar os efeitos de um programa de intervenção precoce para famílias de baixa renda, visando prevenir o surgimento de problemas de comportamento em crianças pré-escolares, por meio do aprimoramento de práticas educativas parentais associadas ao desenvolvimento de condutas pró-sociais e minimização do uso de práticas educativas parentais associadas ao desenvolvimento de problemas de comportamento.

Participaram do estudo cinco mães e seus respectivos filhos com idade entre seis meses e três anos de idade. O estudo foi realizado no Centro Comunitário do Bairro e nas casas das famílias. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com os pais e aplicação dos seguintes instrumentos: Escala de Senso de Competência Parental (Johnston & Mash, 1989), Escala Parental (Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993), Inventário de Potencial para Abuso Infantil (Milner, 1986), Questionário de Avaliação do Temperamento (Cameron & Rice, 2005) e Questionário de Satisfação do Cliente (desenvolvido a partir de modelo de Moura, 2001). Além disso, foram realizadas observações da interação mãe-filho com uma família. Com os dados das observações, os estilos de interação da família foram avaliados por meio do Protocolo Revisado de Observação da Família (FOS-RIII; Sanders, Waugh, Tully & Hynes, 1996).

A fase de intervenção consistiu em 10 sessões semanais com uma hora e meia de duração que abordaram os seguintes temas: desenvolvimento infantil, habilidades de comunicação parental, técnicas de disciplina adequadas, violência doméstica, monitoria parental positiva e comportamento moral. Para isso foram utilizadas as seguintes estratégias: vídeos, dinâmicas, discussões, role-play, técnicas de relaxamento, manejo de raiva, solução de problemas, tarefas de casa, entre outros.

De forma geral, os resultados indicaram que a intervenção foi eficaz em aprimorar práticas educativas parentais, além de ter sido uma oportunidade de expansão da rede social para as famílias participantes, tornando-se um fator protetivo para o surgimento de problemas de comportamento infantil. As mães com maior frequência, no programa parental, foram as que alcançaram resultados mais positivos com a intervenção, demonstrando empoderamento de suas práticas parentais.

Adicionalmente, os resultados apontaram que todos os participantes estavam inseridos em um contexto de alto risco para desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças, caracterizadas por baixa escolaridade, alto índice de desemprego, baixo nível educacional, baixo nível socioeconômico, rede social pouco desenvolvida, violência doméstica, maus-tratos na infância e abuso de drogas e álcool.

Sugere-se para futuros programas a aplicação de um questionário antes do início da intervenção, a fim de identificar reforçadores para a população-alvo do estudo, a oferta de serviços conjugados, tais como consultas com fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos (esses profissionais poderiam criar uma rede de informações sobre a família, gerando uma atuação profissional mais relevante para as necessidades da família e aumentando os ganhos para esta) e uso de mais fases de *follow-up* com intuito de verificar a manutenção dos ganhos obtidos com a intervenção ao longo do tempo.

Considerações finais

Com base no que foi exposto, fica evidente a relevância da identificação de variáveis da família que têm influência sobre o desenvolvimento das crianças, posto que pode permitir a compreensão da dinâmica familiar bem como a especificidade do processo de desenvolvimento dos indivíduos. Tal identificação oferece também a possibilidade de se delinear intervenções que favoreçam um adequado desenvolvimento infantil.

É possível perceber que, além de a análise da família como contexto de desenvolvimento poder ser considerada um fenômeno complexo, a fase de

desenvolvimento escolar da criança, mais especificamente, também salienta a importância da família, ao ressaltar a influência de seus fatores, possibilitando ou prejudicando a adaptação a esse contexto.

Considerando diferentes aportes teóricos, atribuir à família caráter de sistema complexo, composto por vários subsistemas, cuja qualidade das interações depende de coesão e adaptabilidade é essencial, assim como a apreciação do papel dos fatores culturais.

Da mesma forma, conhecer quais fatores de risco operam na diminuição da probabilidade de a criança se tornar competente e ter senso de bem estar e, portanto, no aumento da probabilidade de ocorrência de resultados negativos e indesejáveis é parte do processo de conhecimento da família e do desenvolvimento das crianças. E parte disso, é a descrição dos fatores de proteção que têm servido ou podem vir a servir como barreira contra o impacto dos fatores de risco e aumentar as possibilidades da criança tornar-se competente e ter senso de bem estar.

Diante dos principais resultados de alguns estudos, percebe-se que: diminuído o apoio referente à atividade de ser mãe ou pai, irmãos mais novos têm maiores chances de assumirem o papel de ajudante de seus irmãos deficientes; níveis sócio-econômico e educacional podem influenciar no comportamento dos pais quando em interação com seus filhos com necessidades especiais; o homem pode interagir de forma mais amistosa com os filhos em situações de brincadeiras do que as mães; recursos presentes no ambiente familiar podem funcionar como fatores protetores do desenvolvimento escolar, enquanto, o número elevado de adversidades e poucos recursos podem contribuir para a vulnerabilidade das crianças, dificultando o ajustamento escolar; faz-se necessário aperfeiçoar recursos do ambiente domiciliar de famílias de crianças com problemas no desenvolvimento escolar; intervenções programadas podem ser eficazes em aprimorar práticas educativas parentais e expandir a rede social de famílias, tornando-se um fator protetivo para o surgimento de problemas de comportamento infantil.

Especificamente, no Brasil, há uma carência de estudos que procurem estudar intervenções com famílias de risco e de aspectos relevantes para a formulação de modelos de intervenção que sejam mais eficazes para a realidade brasileira. Mas isto pode ser possível, visto que há modelos que apontam fatores relevantes a se considerar e estudos já conduzidos indicam algumas dicas e caminhos que podem ser interessantes no processo de intervir junto a famílias.

Referências

- Aiello, A. L. R. (2005). Instrumentos para avaliação do ambiente familiar visando à inclusão. *CD de Resumos da 57ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza, CE.
- Arnold, D. S.; O'Leary, S. G.; Wolff, L.; & Acker, M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5 (2), 137-144.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention* (pp 147-170). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Baruffi, A. M. Z. (2000). *Família e Socialização: Um estudo das implicações da situação de presença/ausência paterna*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Baumann, S. L.; Dyches, T. T. & Braddick, M. (2005). Being a sibling. *Nursing Science Quarterly*, 18 (1), 51-58.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17 (1), 3-23.
- Bradley, R. H.; Caldwell, B. M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.

- Bradley, R. H.; Corwyn, R. F.; McAdoo, H. P. & Coll, C. G. (2001). Os ambientes domiciliares das crianças nos Estados Unidos - Parte I: Variações por idade, etnia e status de pobreza. *Child development*, 72 (6), 1844-1867.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Buonadio, M. C. (2003). *Análise da interação de mães com deficiência mental e seus filhos: Intervenção domiciliar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: A Q-set study. *Fathering: A Journal of Theory, Research and Practice*, 2, 191-210.
- Cameron, J. & Rice, D. (2005). *Create an image of your child*. Recuperado em 24 de abril, 2007, de <http://www.preventiveoz.org>.
- Chazan, M.; Laing, A. F. & Davies, D. (1994). *Emotional and behavioral difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school*. Washington: The Falmer Press.
- Coatsworth, J. D.; Pantin, H. & Szapocnik, J. (2002). Familias Unidas: a family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for problem behavior among hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2), 113-132.
- Colnago, N. A. S. (1991). *Pares "mães bebês síndrome de Down": Estudo da Estimulação e dos aspectos qualitativos da interação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- D'Affonseca, S. M. & Williams, L. C. A. (2003). Clubinho: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas ou em risco de violência física intrafamiliar. *Temas em Desenvolvimento*, 12 (67), 33-43.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M. & Elias, L. C. dos S. (2005a). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15, 43-55.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G.; Marturano, E. M. & Elias, L. C. dos S. (2005b). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10, 107-115.
- Dessen, M. A. & Pereira-Silva, N. L. (2004). A família e os programas de intervenção: tendências atuais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial – Avanços recentes* (pp.85-89). São Carlos: EDUFSCar.
- Dunst, C. J. & Leet, H. E. (1994). Measuring the adequacy of resource in households with young children. In C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. Deal (Orgs.). *Supporting and Strengthening Families: Methods, strategies and Practices* (pp. 105-113). Cambridge: Brookline Books.
- Engle, P. L. & Breaux, C. (1998). Father's involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 12 (1), 1-24.
- Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. (G. Amado, Trad.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erikson, M. P. e Kurz- Riemmer, K. (1999). *Infants, toddlers and families: a framework for support and intervention*. New York: The Guilford Press.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 9 (2), 77-92.

- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 15, 35-44.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children 's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Gil, E. (1996). *Systemic treatment of families who abuse*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Glat, R. (1996). O papel da família na integração do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2 (4), 111-118.
- Graminha, S. S. V. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência e, função do sexo e idade. *Psico*, 25, 49-74.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hassall, R. & Rose, J. (2005). Parental cognition and adaptation to the demands of caring for a child with na intellectual disability: A review of the literature and implications for clinical interventions. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33, 71-88.
- Hastings, R. P. (2003). Behavioral adjustment of siblings of children with autism engaged in applied behavior analysis early intervention programs: The moderating role of social support. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 33 (2), 99-104.
- Jablonski, B. (1999). Identidade masculina e o exercício da paternidade: De onde viemos e para onde vamos. In T. Féres-Carneiro (Org.). *Casal e família: Entre a tradição e a transformação* (pp. 55-69). Rio de Janeiro: Nau.
- Johnston, C. & Mash, E. J. (1989). A measure of parent satisfaction and efficacy. *Journal of clinical child psychology*, 18 (2), 167-175. Traduzido por A. L. R. Aiello & L. C. A. Williams.
- King, A. K. (1998). Family Environment Scale predictors of academic performance. *Psychological Reports*, 83, 1319-1327.
- Lamb, M.E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In M.E. Lamb (Org.). *The role of the father in child development* (pp. 1-18). New York: Wiley.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.61-82). Campinas, SP: Alínea.
- 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. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (3), 710-718.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In A. W. Zuardi; E. M. Marturano; M. A. de C. Figueredo & S. R. Loureiro (Orgs.). *Estudos em Saúde Mental* (pp.132-151). Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (mai./ago), 135-142.
- Marturano, E. M. (2005). A criança, a família e a aprendizagem escolar. In C. A. Funayama. (Org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar* (pp. 77-94), 2 ed. Campinas: Alínea, v. 1.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 19, 498-506.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento sócio-emocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Campinas: Alínea.

- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The developmental of competence in favorable and unfavorable environments – Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Mazzetto-Betti, M. C. M. (2007). *Procura de atendimento psicológico por dificuldades escolares: um estudo das características da criança e seu ambiente familiar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Milner, J. S. (1986). *The Child Abuse Potential Inventory: Manual* (2a. ed). Dekalb, IL: Psytec.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. (J.A.A. Cunha, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minuchin, P.; Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moura, C. B. (2001). *Orientação profissional sob enfoque da Análise do Comportamento*. Londrina: Editora UEL.
- Novak, G. (1996). *Developmental psychology: Dynamical systems and Behavior Analysis*. Reno, Nevada: Context Press.
- Nunes, C. C. & Aiello, A. L. R. (2008). Interação entre irmãos: Deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21_(1), 42-50.
- Omote, S. (1996). Conclusões do Grupo de Trabalho (GT3): A Família do Deficiente. In C. Goyos, M.A. Almeida & D. de Souza (Orgs.). *Temas em Educação Especial 3* (pp.516-525). São Carlos: EDUFSCar.
- Pereira-Silva, N. L. (2003). *Famílias de crianças com e sem síndrome de Down: Um estudo comparativo das relações familiares*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília - DF.
- Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 503-514.
- Pleck, J.H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M.E. Lamb (Org.). *The role of the father in child development* (pp. 66-103). New York: Wiley.
- Pruett, K.D. (2000). *Fatherneed: Why father care is as essential as mother care for your child*. New York: Broadway Books.
- Reppold, C. T.; Pacheco, J.; Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In C. S. Hutz (Orgs.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Sanders, M. R.; Waugh, L.; Tully, L.; & Hynes, K. (1996). *The Revised Family Observation Schedule* (3a. ed). Brisbane, Queensland, Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Sharpe, D. & Rossiter, L. (2002). Siblings of children with a chronic illness: A metaanalysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (8), 699-710.
- Sigolo, S. R. R. L. (2004). Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp.189-195). São Carlos: Edufscar.

- Silva, N. C. B. (2007). *Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: Interação e envolvimento paterno e materno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. (colocar tbm faculdade, instituto)
- Stein, L. M. (1994). *TDE: Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educacionais familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia*, 21 (maio/agosto), 5-16.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support process: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, (Extra Issue), 53-79.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals and exceptionality: Collaboration for empowerment*. Columbus: Merrill Publishing Company (4ª ed.).
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent Training with low-income families. In J. Lutzker (Org.). *Handbook of Child Abuse Research and Treatment* (pp.183-210). New York: Plenum Press.
- Williams, L. C. A. & Aiello, A. L. (2004). Empoderamento de Famílias: o que vem a ser e como medir. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial* (pp.197-202). São Carlos: Edufscar.

*Enviado em Maio de 2008
Revisado em Agosto de 2009
Aceite final Janeiro de 2010
Publicado em Maio de 2010*

Nota das autoras:

Nancy Capretz Batista da Silva – Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Célia Cristina Nunes – Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Michelle Cristine Mazzeto Betti – Mestre em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Karyne de Souza Augusto Rios – Mestre em Educação Especial, Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.