

UMA PROPOSTA INTEGRATIVA ENTRE PIAGET, WALLON, VYGOTSKY E BRONFENBRENNER, PARA APERFEIÇOAMENTO DOS ESTILOS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E FORMAÇÃO EMOCIONAL

RESUMO

As diferentes formas de educar os filhos evidenciam as características individuais dos pais, denominadas estilos parentais. Nesta direção, um problema observado nos estilos parentais é que, devido à complexidade do fenômeno, é necessário aprofundar estudos que agreguem outros sistemas além do comportamento dos pais ou cuidadores. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetivou propor uma interação entre os conceitos de afetividade defendidos por Piaget e Wallon, bem como as ideias de interação social defendidas por Vygotsky e Bronfenbrenner para complementar os estilos parentais, tendo como meta a formação intelectual e emocional dos filhos. De sorte que, como demonstrado, os estilos parentais, aplicados de forma equilibrada e em consonância com as teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon e Bronfenbrenner, podem ser uma ferramenta efetiva de ajuda aos pais, objetivando o desenvolvimento amplo dos seus filhos, nos aspectos intelectual, emocional e social.

Palavras-chave:

Desenvolvimento humano. Estilos parentais. Saúde da Criança.

Keywords:

Human development. Parenting styles. Child Health.

ABSTRACT

The different ways of educating children show the individual characteristics of parents, called parenting styles. In this sense, a problem observed in parenting styles is that, due to the complexity of the phenomenon, it is necessary to deepen studies that add other systems besides the behavior of parents or caregivers. In this perspective, the present work aimed to propose an interaction between the concepts of affectivity defended by Piaget and Wallon, as well as the ideas of social interaction defended by Vygotsky and Bronfenbrenner to complement parenting styles, having as a goal the intellectual and emotional formation of children. So, as demonstrated, parenting styles, applied in a balanced way and in line with the theories of Vygotsky, Piaget, Wallon and Bronfenbrenner, can be an effective tool to help parents, aiming at the broad development of their children, in aspects intellectual, emotional and social.

INTRODUÇÃO

As diferentes formas de educar os filhos evidenciam as características individuais dos pais, denominadas estilos parentais. Os resultados do estudo dos estilos parentais foram primeiramente estudados por Baumrind (1966) e posteriormente aperfeiçoados por diversos pesquisadores (DORNBUSCH et al., 1987; REPPOLD et al., 2002; GOMES, 2000).

Os estilos parentais básicos são denominados autoritário, autoritativo (com autoridade) e permissivo, e têm sido uma fonte benéfica de orientação para o relacionamento pais-filhos. No entanto, um problema observado nos estilos parentais é que, devido à complexidade do fenômeno, é necessário aprofundar estudos que agreguem outros sistemas além do comportamento dos pais ou cuidadores (DARLING; STEINBERG, 1993; DARLING, 1999). Dois desses sistemas são, por exemplo, a afetividade e a interação social das crianças.

Nessa perspectiva, uma interação entre os conceitos de afetividade defendidos por Piaget (1990) e Wallon (1989), bem como as ideias de interação social defendidas por Vygotsky (1994, 1995, 2001, 2004, 2008) e Bronfenbrenner (1996, 2002) serão indicados neste artigo para complementar os estilos parentais, tendo como meta a formação intelectual e emocional dos filhos.

A seguir, será feita uma breve descrição dos três tópicos mencionados acima, começando pelos estilos parentais, seguindo-se a afetividade e por fim as relações sociais na perspectiva da influência de cada um deles no desenvolvimento intelectual e emocional dos filhos.

OS ESTILOS PARENTAIS

Um estilo parental é uma referência a uma constelação de atitudes dirigidas e comunicadas à criança pelos pais ou cuidadores, que juntas criam um clima emocional no qual o comportamento parental é expresso. Baumrind (1971) considerou o controle parental como uma dimensão organizada em padrões, distinguindo três categorias de estilos de controle: (a) permissivo, (b) autoritário e (c) autoritativo (com autoridade), que serão explicados a seguir.

ESTILO PERMISSIVO

O padrão parental permissivo caracteriza-se pela associação de um baixo nível de controle/exigência parental, a um elevado nível de afeto (BAUMRIND, 1971). Pais permissivos são mais afetivos e menos controladores. Não se colocam na posição de agentes ativos e responsáveis para interferir ou alterar o comportamento presente e futuro dos filhos. Eles fazem poucas exigências à maturidade e permitem que as próprias crianças regulem suas atividades. Eles procuram usar a razão, mas não o poder, para atingir seus objetivos. Alguns pais permissivos são muito protetores e amorosos. Outros dão muita liberdade às crianças e não se envolvem o suficiente para assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento delas (CHAN; KOO, 2011).

ESTILO AUTORITÁRIO

O estilo autoritário resulta da combinação de altos níveis de controle/exigência e baixa aceitação/responsividade, segundo a classificação de Maccoby e Martin (1983). Para Baumrind (1966; 1967; 1971), o estilo parental autoritário é evidenciado quando os pais modelam, controlam e avaliam o comportamento dos filhos de acordo com regras de conduta estabelecidas e geralmente absolutas. A obediência é tida como virtude e referência para medidas punitivas ao lidar com aspectos do comportamento infantil que conflitam com o que os pais acham certo (Ibid). Pais autoritários são rígidos e autocráticos. Eles impõem regras rígidas, independentemente da participação da criança. Eles tendem a enfatizar a obediência por meio do respeito à autoridade e à ordem. Muitas vezes esses pais usam a punição como estratégia de controle do comportamento. Não valorizam o diálogo e a autonomia, reagindo com rejeição e baixa capacidade de resposta às questões e opiniões da criança (BAUMRIND, 1971). Eles são pais altamente exigentes e indiferentes que têm muitas regras e limites, mas mostram pouco afeto nos relacionamentos, bem como envolvimento limitado. Eles são egocêntricos, oferecendo assim baixos níveis de apoio e atenção emocional, mas alto controle. Eles valorizam a obediência relacionada à punição e repressão quando o conflito surge (CHAN; KOO, 2011).

ESTILO AUTORITATIVO

O estilo autoritativo resulta da combinação de exigência e responsividade em níveis elevados, segundo a classificação de Maccoby e Martin (1983). Wing e Koo (2011) definiram o estilo parental autoritativo como aquele em que se verifica a tentativa de direcionar as atividades dos filhos de

forma racional e orientada. Por outro lado, os pais estimulam o diálogo, onde o raciocínio por trás de como eles agem é compartilhado com os filhos. Pais autoritativos pedem as objeções dos filhos quando eles se recusam a concordar, abrindo o diálogo. Há também o exercício firme do controle nos pontos de divergência, onde se coloca a perspectiva do adulto, sem restringir a criança, reconhecendo que ela tem interesses próprios e formas particulares de pensar. No entanto, os pais não baseiam suas decisões no consenso ou no desejo dos filhos (BAUMRIND, 1966; 1967; 1971).

QUATRO TEORIAS EM PERSPECTIVA

Por ser a relação entre pais e filhos um fenômeno complexo, envolvendo mais do que o comportamento de pais e cuidadores, é necessário agregar outros sistemas que complementem a compreensão desse fenômeno e possam dar uma compreensão mais ampla dessa relação entre pais e filhos. O primeiro desses sistemas é a afetividade, baseada nas teorias de Piaget e Wallon sobre o assunto. Esses dois autores foram escolhidos por suas contribuições significativas no campo do desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

PIAGET: AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

Segundo Piaget (1999), a afetividade e a inteligência são indissociáveis e complementares ao longo do processo de desenvolvimento humano, pois existe um estreito paralelo entre o desenvolvimento da afetividade e as funções intelectuais. “Nunca há ação puramente intelectual... assim como não há atos que sejam puramente afetivos” (PIAGET, 1999, p. 36). Em toda relação que a criança tem, os dois elementos (afetividade e inteligência) intervêm, pois ambos dependem um do outro.

Na primeira infância (2 a 7 anos), o processo de afetividade ocorre em dois níveis: o primeiro é o sentimento interindividual, que se manifesta por meio de afetos, simpatias e antipatias nas relações sociais. O segundo nível é o sentimento moral demonstrado pela obediência em respeito aos pais. A moralidade na primeira infância depende de um aspecto externo, que Piaget (1999, p. 39) chama de “respeito unilateral”. A criança aceita e reconhece como verdadeira a regra de conduta imposta pelos pais.

Na segunda infância (7 aos 12 anos), a afetividade é caracterizada por uma organização da vontade, onde aparecem os sentimentos morais, integrando o eu da criança e regulando sua vida afetiva (PIAGET, 1999). Devido à obediência aprendida na primeira infância a partir do respeito unilateral dos filhos para com os pais, na segunda infância a afetividade já está mais madura e, como consequência, os filhos desenvolvem o respeito mútuo para com os colegas baseado na estima e colaboração, criando assim, novas formas de sentimentos morais distintos da obediência externa da primeira infância. Um exemplo dessa nova forma de sentimento moral é o desenvolvimento de um conceito de justiça, distinto do que ocorria na primeira infância. Enquanto na primeira infância a justiça era confundida com obediência unilateral, na segunda infância o respeito mútuo e o senso de igualdade geram o que Piaget (1999, p. 55) chama de “justiça distributiva entre pares da mesma idade”. Nesse caso, a criança leva em consideração não a autoridade imposta, mas o compromisso

com as regras que expressam a vontade comum do grupo. A criança passa a ter um compromisso moral com essas regras que são fruto da decisão do grupo, segundo a qual se fundamenta a justiça, e a vontade se consolida como força moral.

Segundo Piaget (1999, p. 57), a adolescência é o “último período da evolução psíquica”, que, devido aos desequilíbrios temporários causados pelo amadurecimento do instinto sexual, resulta em um colorido afetivo único dessa fase. Nesta fase, a vida afetiva concretiza-se através da conquista da personalidade e da entrada na sociedade adulta (PIAGET, 1999). A personalidade é entendida como “um programa de vida, funcionando ao mesmo tempo como fonte de disciplina da vontade e como instrumento de cooperação” (PIAGET, 1999, p. 61). Os sistemas ou planos de vida do adolescente são responsáveis por criar sentimentos de generosidade, projetos altruístas e, em certa medida, engajamento em causas que construam justiça, mesmo que pareçam utópicas, o que Piaget chama de “megalomania perturbadora e egocentrismo consciente” (PIAGET, 1999, p. 62).

Em relação à entrada na vida adulta, que é o segundo elemento da vida afetiva do adolescente, Piaget (1999, p. 64) considera que “se os estudos especializados nem sempre são suficientes, o trabalho profissional, uma vez superada a crise adaptativa, restabelece o equilíbrio e assim marca o acesso definitivo à maioridade”. Nesse caso, as paixões e megalomanias adolescentes servem de preparação para sua atuação futura, pois a afetividade característica desse período serve como mola de ações futuras atribuindo valor e regulando a força de vontade.

WALLON: AFETIVIDADE COMO BASE DE ENSINO

Assim como Piaget, Wallon também se deteve para investigar a importância da afetividade no processo de desenvolvimento infantil. Para Wallon (1989), a afetividade é a base do ensino e da aprendizagem, que partem dos vínculos entre as pessoas e se iniciam no seio familiar. Na relação familiar, o bebê se comunica com o adulto por meio de uma forma de comunicação emocional, garantindo assim os cuidados de que necessita.

Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a fase inicial do processo de aprendizagem. Para o autor, afetividade e inteligência estão sincronicamente interligadas no início da vida humana, e a afetividade predominaria sobre a inteligência nessa fase do desenvolvimento. Quando bebês, as crianças reagem aos estímulos ou solicitam algo por meio de suas emoções (WALLON, 1989). Por exemplo, quando as crianças estão com fome, frio ou sentindo outro desconforto, elas choram e a mãe ou cuidador responde à sua ansiedade. A emoção resulta de disposições psicológicas e incidentes externos que não são divididos, ou seja, os eventos externos têm o poder de desencadear emoções em menor ou maior grau, dependendo da personalidade e dos hábitos da pessoa. Além disso, uma emoção é desencadeada de acordo com reflexos condicionados que foram adquiridos nas relações sociais com os pais, cuidadores, professores ou outras pessoas que desempenharam um papel significativo na vida da criança, o que muitas vezes pode parecer contrário à lógica e à evidência.

Wallon (1986) afirma que na família existe o mesmo campo de ação e percepção; há um tipo primordial de consonância e concordância ou oposição que se estabelece entre as atitudes

emocionais dos familiares. Essa relação familiar em que havia trocas incessantes e onde se baseavam as primeiras cooperações proporcionava a instalação da afetividade. Wallon (1986) afirma ainda que as crianças estão envolvidas em relações afetivas desde o berço e que essas relações têm uma ação determinante na sua evolução mental. Por exemplo, as crianças aprendem a sorrir porque há a presença do rosto da mãe ou de outro cuidador que elas frequentemente observam e, assim, automaticamente aprendem a sorrir. Esse aprendizado vem acompanhado do carinho que surge junto com o ato de sorrir.

Por isso, Wallon (1989) defende que o ensino e a aprendizagem acontecem a partir dos vínculos entre as pessoas e começam no seio da família. A base dessa relação de vínculo é afetiva, pois é por meio de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados de que necessita. Dessa forma, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a fase inicial do processo de aprendizagem. Para o autor, afetividade e inteligência estão sincronicamente interligadas no início da vida humana, e a afetividade predominaria sobre a inteligência nessa fase do desenvolvimento.

VYGOTSKY: RELAÇÕES SOCIAIS

O outro sistema relacionado a este artigo são as relações sociais baseadas nas teorias de Vygotsky e Bronfenbrenner, que serão discutidas a seguir. Vygotsky (1998) considerou que as interações sociais são a base para a constituição da pessoa dentro da cultura. Para ele, as crianças incorporam instrumentos culturais por meio da interação com os outros. A qualidade dessas experiências interpessoais determina seu desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento afetivo. Vygotsky (2004) afirma que o comportamento do ser humano é moldado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais de seu desenvolvimento. Os determinantes biológicos das reações humanas naturais estão na base do desenvolvimento humano e servem de base para a constituição das reações e funções psicológicas adquiridas por meio da interação com o meio em que a criança cresce e se desenvolve. Para o autor, funções psicológicas superiores não são atribuídas à criança ao nascer. Sendo mais complexas e abrangentes, são de ordem social e só podem ser constituídas por meio das relações travadas no ambiente histórico e cultural do sujeito em desenvolvimento. Assim, tais funções são construídos ao longo da história social do ser humano em constante interação com o mundo (VYGOTSKY, 2004).

O papel que o ambiente desempenha no desenvolvimento infantil varia muito, dependendo da idade da criança. À medida que se desenvolve, sua forma de relacionamento com esse ambiente muda. Segundo Vygotsky (2004), o ambiente começa a se expandir gradativamente à medida que as crianças crescem, mesmo sendo ainda um ambiente restrito, incluindo a sala da casa onde moram, o bairro e a rua onde a casa está situada, etc. À medida que o ambiente se expande, novas relações são formadas entre as crianças e as pessoas ao seu redor. Portanto, o meio ambiente não é uma entidade estática e periférica ao desenvolvimento humano, mas é mutável e dinâmico. No meio ambiente encontram-se as fontes necessárias para o desenvolvimento humano e para que ele ocorra de forma positiva. É necessário que a natureza, organização e conteúdos mais desenvolvidos encontrados no ambiente estejam relacionados com a natureza, organização e

conteúdo desenvolvimentais elementares e de origem filogenética que as crianças apresentam (VYGOTSKY, 1994). Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é passível a partir da inserção do humano na cultura. Para tornar-se humano, uma pessoa depende da outra (VYGOTSKY, 1994), o que se realiza por meio da construção de significados, ou seja, no processo de significação. Nesse contexto, uma ação que a princípio é significada pelo outro, ou seja, nascida de uma interação entre os indivíduos, transforma-se em ação do sujeito de forma ressignificada.

Marcas externas apreendidas por meio da mediação tornam-se processos psicológicos internos que permitem ao humano tornar-se humano por meio do processo de internalização. É a apropriação dos instrumentos simbólicos e culturais da sociedade; mediada pelo outro social que permite à criança um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico (VYGOTSKY, 1994). A importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, principalmente nas relações interpessoais, também foi defendida por Vygotsky (1994) ao afirmar que a influência do ambiente no desenvolvimento infantil, entre outras influências, também deve ser avaliada levando em consideração o grau de compreensão, a consciência e percepção do que está acontecendo no ambiente em questão.

BRONFENBRENNER: SISTEMAS

Assim como Vygotsky, Bronfenbrenner (1979) também trabalhou o tema das relações sociais, fazendo uma ligação entre meio ambiente e desenvolvimento humano. Segundo ele, existem conexões sociais entre os diversos ambientes onde as crianças se situam (casa, escola, creche, bairro, contexto etc.), que ele chama de sistemas. Para o autor, as conexões entre os sistemas produzem uma intercomunicação e a transmissão de informações de forma que um ambiente influencia o outro, permitindo que as pessoas do microsistema familiar, por exemplo, sejam influenciadas por todos os outros sistemas e se desenvolvam integralmente. Neste caso, os vários processos psicológicos (cognitivos, afetivos, emocionais, motivacionais e sociais) relacionam-se de forma integrada e coordenada entre si (BRONFENBRENNER, 1979). Para ele, “A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades mutáveis dos ambientes imediatos em que vive a pessoa em desenvolvimento, pois esse processo é afetado pelas relações entre essas configurações e pelos contextos mais amplos nos quais as configurações estão inseridas” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 21).

Segundo Bronfenbrenner, o primeiro ambiente do qual as crianças participam ativamente é a família, espaço em que as interações acontecem face a face. Tais interações ocorrem inicialmente de forma diádica, na relação da mãe com os filhos. Com o tempo, as relações vão se expandindo, alterando a relação pais-filhos e a relação entre irmãos, formando vários subsistemas inter-relacionados (BRONFENBRENNER, 1979).

Em sua teoria sobre a ecologia do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner explica a importância dos contextos. Nessa perspectiva, ele destaca o papel central da família para o desenvolvimento humano, bem como para o equilíbrio entre o ser humano e seu ambiente. O autor defende uma visão sistêmica e integrada do homem, buscando entender como vários níveis ou subsistemas sistêmicos (microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema) interagem

de forma complexa e dinâmica e exercem influência sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, ou mesmo como a pessoa em desenvolvimento pode retroalimentar os sistemas modificando-os (BRONFENBRENNER, 1979).

O subsistema denominado microsistema é definido como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento em um determinado ambiente com características físicas e materiais particulares” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22). Uma casa, uma creche, um parque de diversões estão disponíveis onde as pessoas podem facilmente interagir cara a cara. Com base nessas características, a família é um microsistema que a criança necessita como fonte de segurança, proteção, afeto e apoio. Nele as crianças exercitam, vivenciam situações, sentimentos e atividades, além de desenvolver a noção de permanência e estabilidade.

Para Bronfenbrenner, no microsistema ocorre a experiência dos processos ou a participação direta das pessoas em desenvolvimento, e as características relevantes do ambiente envolvem não apenas suas propriedades objetivas, mas também as formas como são percebidas pelas pessoas envolvidas (BRONFENBRENNER, 1979). Significa que nem todas as influências externas afetam significativamente o comportamento e o desenvolvimento humano, mas aquelas que têm significado para a pessoa em determinada situação, influenciando a formação do curso de seu crescimento psicológico (BRONFENBRENNER, 1979).

Quanto ao mesossistema, Bronfenbrenner define como um conjunto de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento se torna um participante ativo. Para o adulto, o mesossistema configura as relações entre contextos familiares, trabalho e na vida social. Essas interconexões são representadas pelos links e comunicações entre os ambientes, fazendo com que as pessoas envolvidas sejam afetadas pela influência de ambos os ambientes (BRONFENBRENNER, 1979). Um exemplo de exossistema é o que ocorre com a influência do emprego do pai na vida da família ou com a rede de amigos dos pais. Embora as crianças não participem diretamente desses ambientes, elas as afetam indiretamente por meio de seus pais.

O macrosistema, por sua vez, “refere-se à consistência observada dentro de uma determinada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micros, meso e exossistemas constituintes, bem como quaisquer sistemas de crença ou ideologia subjacentes a tais consistências” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 258). Em outras palavras, é uma referência ao nível da cultura como um todo, ou seja, sistemas de crenças, ideologias mais amplas, entre outras, influenciando o desenvolvimento das pessoas envolvidas na cultura. Assim, até certo ponto, as pessoas são produto da cultura em que estão presentes (BRONFENBRENNER, 1979).

Finalmente, Bronfenbrenner propõe “o termo cronossistema para designar um modelo de pesquisa que permite examinar as influências que afetam o desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo nos ambientes em que está vivendo” ((BRONFENBRENNER, 1986, p. 724). Assim, o cronossistema amalgama as mudanças temporais e históricas relativas às características da pessoa, seu ambiente e as determinações macroestruturais que definem o curso da vida. As alterações na estrutura da família ou na sua situação econômica são exemplos deste contexto (BRONFENBRENNER, 1986).

Para Bronfenbrenner (1979) o desenvolvimento humano se estabelece nesse contexto ecológico e é produto dos diversos ambientes com os quais a pessoa se relaciona. Ele define o desenvolvimento humano como “o processo pelo qual a pessoa em crescimento adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e se torna motivada e capaz de se envolver em atividades que revelam as propriedades, sustentam ou reestruturam esse ambiente em níveis de complexidade similar ou maior em forma e conteúdo” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 288, 289). Ele afirma ainda que as mudanças no desenvolvimento ocorrem não apenas em crianças, mas também em adultos, que podem ser os cuidadores primários, como mães, pais, netos, avós, professores e outros (BRONFENBRENNER, 1979).

Neste contexto de desenvolvimento humano no seio da família, Bronfenbrenner acrescenta que, se os pais pretendem ser eficazes na educação dos filhos, é necessário ter em conta um conjunto de fatores como as exigências do papel, o stress e o apoio de outros meios, as crenças, valores e práticas que variam de acordo com cada cultura e subcultura (BRONFENBRENNER 1979; 1986).

AS TEORIAS EM PERSPECTIVA APLICADAS AOS ESTILOS PARENTAIS

O estudo dos estilos parentais tem contribuído significativamente para a relação entre pais e filhos ao mostrar que a atitude dos pais ou a forma como agem ou não respondem ao comportamento dos filhos tem grande influência sobre eles. Essa influência é sentida não apenas no comportamento das crianças, mas principalmente no seu desenvolvimento como um todo, nos aspectos intelectual, emocional e social.

Os estudos de Baurim (1966; 1967; 1971) e estudos posteriores concluíram que o estilo parental autoritativo é o mais eficaz para alcançar resultados positivos para a criança (DORNBUSCH; LAMBORN; STEINBERG, 1991). Chan e Koo (2011) investigando pais autoritativos demonstraram que as crianças dão informações sobre suas atividades: comunicam aonde vão quando saem; respeitam os limites de quanto assistem à TV; falam sobre tabagismo, saúde e drogas, além de relatar como estão e o que acontece na escola. Por outro lado, o estilo parental negligente, um desmembramento do estilo permissivos (MACCOBY; MARTIN, 1983) tem se mostrado o mais negativo no desempenho das crianças (DARLING, 1999; RADZISZEWSKA et al., 1996).

No entanto, embora muito úteis, os estilos parentais por si só se mostraram insuficientes para fornecer aos pais e filhos todas as informações e ferramentas para um desenvolvimento amplo e completo. Sendo um fenômeno complexo, a relação entre pais e filhos envolve mais do que o comportamento dos pais e cuidadores, mas também outros sistemas que estão por trás e além do comportamento. Algumas sugestões para completar os estilos parentais serão apresentadas neste tópico com base no tema do afeto defendido por Piaget e Wallon, bem como com base nas interações sociais abordadas por Vygotsky e Bronfenbrenner. A tese defendida por este artigo é que a interação entre esses dois conceitos e os estilos parentais resultará em um instrumento completo para auxiliar no desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças.

Em seu estudo sobre a influência da afetividade no desenvolvimento humano, Piaget (1999) concluiu que afetividade e inteligência são indissociáveis e complementares em todo o processo de desenvolvimento humano, porque existe um estreito paralelo entre o desenvolvimento da afetividade e as funções intelectuais. Assim, na primeira infância (2 a 7 anos), o processo afetivo ocorre em dois níveis: o primeiro é o sentimento interindividual, que se manifesta por meio de afetos, simpatias e antipatias nas relações sociais. O segundo nível é o sentimento moral demonstrado pela obediência no respeito aos pais.

Nessa perspectiva, fica evidente a importância da expressão de carinho e afeto por parte dos pais e cuidadores para com as crianças nessa fase. Sentindo-se cercados por uma atmosfera de amor e carinho, os filhos tenderão a desenvolver um senso moral de respeito que se manifestará na obediência. A obediência dos pais não é apenas algo imposto pela autoridade das regras, mas sobretudo pela autoridade conquistada pelo respeito quando os filhos se sentem amados incondicionalmente.

Quando as crianças atingirem a segunda infância completando a moralidade manifestada pelo respeito aos pais, fruto de um ambiente de afeto amoroso na primeira infância, estarão prontas para desenvolver o que Piaget chama de “justiça distributiva entre pares da mesma idade” (PIAGET, 1999, p. 55). É um sentimento de igualdade e respeito mútuo que se desenvolve entre as crianças e seus pares. Aqui o sentimento de justiça é evidenciado pelo compromisso moral com as regras que são fruto da decisão do grupo. A vontade se consolida como força moral.

Cabe aos pais e cuidadores lançar as bases para o desenvolvimento da moralidade das crianças, criando um ambiente de afeto amoroso já na primeira infância e mantendo e reforçando-o na segunda infância por meio do apoio a relacionamentos respeitosos e compromisso moral nas crianças com seus pares. A moral do “respeito unilateral” (PIAGET, 1999, p. 39), dos filhos para com os pais na infância, dá lugar à “justiça distributiva entre camaradas” (PIAGET, 1999, p. 55) na segunda infância.

Segundo Piaget (1999), na adolescência a afetividade se manifesta e se realiza pela conquista de dois fatores: a personalidade (projetos de vida, sentimentos de generosidade, altruísmo e engajamento em causas de justiça) e a entrada na sociedade adulta (pela consolidação da formação profissional e trabalho).

As paixões e mesmo as megalomanias próprias dos filhos nessa fase devem ser tratadas com paciência e respeito, pois, conforme Piaget (1999, p.64), são características afetivas que servem de preparação para a atuação futura dos adolescentes, atribuindo valor e regulação à vontade deles.

Wallon, por sua vez, segue um pensamento semelhante ao de Piaget, ao explicar que é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a fase inicial do processo de aprendizagem (WALLON, 1986). Para ele, a evolução mental, o ensino e o aprendizado procedem dos vínculos entre as pessoas e começam no seio da família (Ibid.).

Portanto, seguindo a visão de Piaget e Wallon, fica clara a importância de um ambiente afetivo dentro da família para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos. Nesta perspectiva, ao aplicar os estilos parentais, os pais devem lembrar que a afetividade é fundamental para criar um

espírito de moralidade respeitosa, primeiro para os pais, depois para os pares da mesma idade e, finalmente, para as pessoas em geral e, porque não, para Deus, porque a imagem que os filhos têm de Deus depende muito da imagem que eles têm dos pais (WHITE, 1903, p. 287, 288). Esse ambiente afetivo e amoroso dá às crianças a segurança emocional de serem amadas incondicionalmente. Por outro lado, quando essa garantia afetiva de amor incondicional não é fornecida nos primeiros anos, e “seu filho sai da primeira infância com suas necessidades de amor pela metade, provavelmente passará o resto de sua vida tentando satisfazer essas necessidades profundas, sedes e fomes não saciadas” (HABENICHT, 1994, p. 10).

Vygotsky (1994) argumentou que as funções psicológicas superiores não são dadas às crianças no nascimento, mas são complexas e profundas, requerem relações sociais para serem adquiridas. Para isso, a linguagem como um sistema de comunicação e pensamento, garante a seus usuários o poder de interagir e compreender o mundo (VYGOTSKY, 1986). Segundo Vygotsky, a internalização, que também é chamada de aprendizado, é um processo que ocorre pelo menos por dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento atual, ou o ciclo de desenvolvimento já concluído pela criança, que pode ser observado pelo que ela consegue realizar sozinha (VYGOTSKY, 1994, p. 85). Este nível determina as funções que amadureceram nas crianças. Se eles podem fazer algo sozinhos, sem a intervenção ou ajuda de alguém, significa que a capacidade de realizar a atividade já está amadurecida neles.

O segundo nível de desenvolvimento é o chamado desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança pode fazer, mas com a ajuda de outras pessoas (VYGOTSKY, 1994). Esse possível crescimento pode ocorrer quando são oferecidas pistas à criança sobre como resolver determinado problema, ou quando os pais e professores iniciam a solução e a criança a completa, ou ainda quando realizam a tarefa com a ajuda de outras crianças.

Com base na necessidade de interação social para o desenvolvimento das habilidades mentais superiores das crianças, conforme preconizado por Vygotsky, os pais podem aprimorar as habilidades do estilo parental por meio desses dois componentes apresentados pelo autor. Em primeiro lugar, todo o uso da linguagem como ferramenta de interação e comunicação. Os pais que exploram o estilo autoritativo são os que mais estimulam o diálogo com os filhos, deixando um canal aberto para a comunicação. É fundamental fortalecer os laços de confiança e amizade, o que resultará na segurança e no desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças.

Além disso, Vygotsky mostra como é vital que pais e educadores percebam o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram (através do que elas podem fazer sozinhas), e seu nível de desenvolvimento potencial (o que elas podem fazer, se estimuladas e orientadas). Em seguida, os pais devem ajudar seus filhos a atingir esses níveis potenciais de desenvolvimento, dando-lhes o apoio e a ajuda de que precisam para fazê-lo. O resultado será não apenas um alto índice de desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento emocional e social resultante dessa relação segura entre pais e filhos.

Assim como Vygotsky, Bronfenbrenner defendia as relações sociais como fator de desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento ocorre à medida que as crianças são influenciadas pelos diversos ambientes ou sistemas em que convivem direta e indiretamente. As conexões entre os sistemas

produzem uma intercomunicação e a transmissão de informações de tal forma que um ambiente influencia o outro, permitindo que as pessoas do microsistema familiar, por exemplo, sejam afetadas por todos os outros sistemas e se desenvolvam como um todo funcional (BRONFENBRENNER, 1979). Para ele, a família é um microsistema no qual a criança interage e onde deve receber a mais significativa fonte de segurança, proteção, afeto e apoio. É o lugar simbólico e físico no qual a criança exerce papéis, vivencia situações, sentimentos e atividades, além de desenvolver um senso de permanência e estabilidade (BRONFENBRENNER, 1979).

Levando em consideração o pensamento de Bronfenbrenner, os pais podem implementar o estilo parental criando no lar, ou no microsistema familiar, um ambiente de segurança, proteção, afeto e apoio, dando aos filhos a possibilidade de desenvolver um senso de estabilidade e permanência. Outro fator crítico é estar atento à influência dos vários outros subsistemas na formação das crianças como escola, creche, igreja, vizinhos, televisão e até mesmo aqueles subsistemas que trazem impactos indiretos como trabalho e amigos dos pais. Pensando nisso, os pais podem, na medida do possível, proteger seus filhos de influências nocivas e conduzi-los por ambientes e impactos os mais positivos possíveis. É fundamental ter em conta que o desenvolvimento da criança e o produto da educação transmitida dependem não só de um estilo parental adequado, mas de todas essas influências diretas e indiretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Baurim, Steinberg, Koo e outros mostraram que os estilos parentais primários são o estilo autoritário, autoritativo e permissivo. Marccoby e Martin mais tarde desmembraram o estilo permissivo em estilo negligente e indulgente. Como demonstrado, os melhores resultados em relação ao desenvolvimento das crianças estão associados ao estilo parental autoritativo e os piores efeitos ao estilo negligente.

Embora os estilos parentais se mostrem uma ajuda valiosa na orientação das relações pais-filhos, estudos relacionados às teorias de Vygotsky, Piaget e outros demonstram que, devido à complexidade do envolvimento parental, os estilos parentais por si só são insuficientes para oferecer todas as ferramentas e orientações necessárias para a construção de uma relação ampla e profunda entre pais e filhos. O objetivo final é o desenvolvimento completo do ser humano nos aspectos intelectual, emocional e social. Nessa perspectiva, este artigo demonstrou que a teoria do afeto defendida por Piaget e Wallon, bem como a teoria das relações sociais defendida por Vygotsky e Bronfenbrenner, oferecem elementos valiosos que podem ser integrados aos estilos parentais para fornecer o desenvolvimento intelectual, emocional e social formação dos filhos.

Piaget propõe a construção de um ambiente de afeto amoroso entre pais e filhos, capaz de dar a segurança do amor incondicional aos filhos. Para ele, isso é fundamental porque considera que o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais são indissociáveis e complementares e devem ser cultivados paralelamente no seio familiar. Além disso, defende que o conceito de

moralidade e justiça, que resulta na obediência aos pais e posteriormente aos acordos construídos entre pares e até mesmo às regras sociais, são outro fruto dessa segurança emocional de um ambiente de afeto amoroso.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio, Wallon propõe que a evolução mental e o processo ensino-aprendizagem se dão a partir dos vínculos afetivos entre pais e filhos no contexto familiar. Para ele, existe uma relação direta entre segurança afetiva e desenvolvimento mental.

Por sua vez, os estudos de Vygotsky demonstram a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção) e as relações sociais. Para ele, essas estruturas evoluem mediadas pela atividade prática do homem, por meio dos laços sociais. Entre outras coisas, ele defende a linguagem como sistema de comunicação e instrumento de interação com o mundo e a mediação de um adulto para ajudar a criança a passar de seu nível de desenvolvimento habitual para o nível de desenvolvimento potencial (o que não aconteceria sem a intervenção de alguém mais maduro intelectualmente do que eles).

Bronfenbrenner também defendeu a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, mostrando que os vários sistemas com os quais as crianças convivem direta e indiretamente (escola, creche, TV, vizinhos, trabalho e amigos dos pais) influenciam seu microsistema básico, que é a família e afetam seu desenvolvimento. Cabe aos pais e cuidadores proteger seus filhos das influências negativas desses diversos sistemas. Ele enfatiza também que a mediação e ajuda de pessoas com maior maturidade intelectual permitirão às crianças atingir um nível de desenvolvimento potencial, o que só ocorre com apoio.

Portanto, como demonstrado, os estilos parentais, aplicados de forma equilibrada e em consonância com as teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon e Bronfenbrenner, podem ser uma ferramenta efetiva de ajuda aos pais, objetivando o desenvolvimento amplo dos seus filhos, nos aspectos intelectual, emocional e social.

REFERÊNCIAS

- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior, **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.
- BAUMRIND, D. Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, p. 43-88, 1967.
- BAUMRIND, D. Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monograph**. California, v. 4, n. 1, p. 1-103, 1971.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.
- BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development-Experiments by Nature And Designs**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- CARVALHO, R. S. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHAN, T. W.; KOO, A. Parenting style and youth outcomes in the UK. **European Sociological Review**. Oxford, v. 27, n. 3, 2011. Retrieved April 11, 2018, from <http://www.esr.oxfordjournals.org>
- DARLING, N. **Parenting style and its correlates**. Parenting style and its correlates.
- ERIC/EECE Publications Digests, 1999. Retrieved April 9, 2018, from <http://ericeece.org/pubs/digests.html>
- DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 113, p. 487-496, 1993.
- DORNBUSCH, S. M.; RITTER, P. L.; LEIDERMAN, P. H.; ROBERTS, D. F.; FRALEIGH, M. J. The relation of parenting style to adolescent school performance. **Child Development**, v. 58, 1244-1257, 1987.
- HABENICHT, D. **How to Help Your Child Really Love Jesus**. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 1994.
- LAMBORN, S. D.; MOUNTS, N. S.; STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S. M. Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. **Child Development**, v. 62, p. 1049-1065, 1991.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. **Socialization in the context of the family**: Parentchild interaction. In: HETHERINGTON, E. M. (Org.). Handbook of child psychology, v. 4. Socialization, personality, and social development. New York: Wiley, 1983.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1990.

REPPOLD, C. T.; PACHECO, J.; BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. **Problem Prevention of Behavior and Development of Psychosocial Competences in Children and Adolescents**: An Analysis of Educational Practices and Parental Styles. In HUTZ, C. S. (Org.). Situations of risk and vulnerability in childhood and adolescence: Theoretical aspects and intervention strategies. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. **Fundamento da defectologia**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Obras completas, Tomo V, 1995.

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WHITE, E. **Education**. Boise, Idaho: Pacific Press Publishing Association, 1903.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento**. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.