

O PODER PARENTAL NA INFÂNCIA: Estilos, práticas e habilidades, uma revisão de literatura

PARENTAL POWER IN CHILDHOOD: Styles, practices and skills, a literature review

Angélica Bispo de Campos Alves Torres
Faculdade ENAU
(angelica.torres@alu.faculdadeenau.com.br)

Joana D'Arc Medeiros Oliveira
Faculdade ENAU
(joana.oliveira@alu.faculdadeenau.com.br)

Kelly Cristina dos Santos Silva
Faculdade ENAU
(kelly.silva@alu.faculdadeenau.com.br)

Paula Fernanda Silva Furtado
Faculdade ENAU
(paula.furtado@alu.faculdadeenau.com.br)

Thais Camila Ferreira dos Santos
Faculdade ENAU
(thais.santos@alu.faculdadeenau.com.br)

Fábia Cecília da Silva Amann
Faculdade ENAU
fabia.amann@pro.faculdadeenau.com.br

RESUMO

Este trabalho explora como a assistência e o alicerce do ensino transmitido pelos pais e cuidadores durante as etapas da infância, desempenham um papel fundamental na formação de atitudes que visam educar, transformar e incluir atribuindo estilos, práticas e habilidades sociais educativas parentais. Por fim, os estudos analisados destacam a importância dos estilos parentais e da interação familiar, incentivando a comunicação entre pais e filhos, e do envolvimento escolar entre pais e educadores, concluindo que estes elementos são cruciais para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Parentalidade - Influência parental - Infância.

ABSTRACT

This work explores how assistance and the foundation of teaching transmitted by parents and caregivers during the stages of childhood, play a fundamental role in the formation of attitudes that aim to educate, transform and include, attributing parenting styles, practices and social educative skills. Finally, the analyzed studies highlight the importance of parenting styles and family interaction, encouraging communication between parents and children, and school

involvement between parents and educators, concluding that these elements are crucial for the development of children.

Keywords: Parenting - Parental influence - Childhood

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre as influências parentais e a maneira como essas influências moldam a vida de uma criança, no sentido de como são tratadas e direcionadas. Segundo Bettencourt (2018 *apud* SANTOS, 2021) é no núcleo familiar que a criança desenvolve as competências cognitivas, sociais e afetivas necessárias para um crescimento harmonioso, daí o interesse primordial em analisar os processos através dos quais os pais influenciam nesse mesmo crescimento.

Nessa mesma linha de pensamento Coutinho (2004, *apud* SANTOS 2021), diz que o ambiente em que a criança nasce, cresce e se desenvolve, as respostas que obtém desse meio e a estimulação ambiental que recebe determinam o seu comportamento, o bom desenvolvimento, ou seja, os princípios e valores que guiam o desenvolvimento da criança são influenciados pelo contexto em que ela está inserida. Contribuir para esse processo pode ser alcançado através da melhoria das habilidades parentais.

Para Arendt (1961 *apud* VIANA 2019) na atualidade, os adultos parecem querer se ocupar cada vez menos das crianças e apresentam um movimento de deixar que as crianças escolham e decidam o que vestir, o que comer, o que consumir, o que estudar, deixando todas as decisões importantes para as crianças, os adultos se isentam da responsabilidade por sua educação. Nogueira (2005, *apud* VIANA 2019) reforça que há uma certa insegurança nas famílias modernas, havendo uma ideia de que, as crianças são consideradas projetos importantes para seus pais, pois hoje os filhos podem significar bem-estar afetivo e realização para os pais, o que implica que muitos genitores insistem muito mais em relações de amizade, e não de autoridade, abdicando de educar as crianças, criando, com isso, uma simetria das relações uma relação desprovida de qualquer tipo de autoridade ou hierarquia mora. O que é constatado em nossa sociedade, de acordo com, a terceirização da educação para instituições profissionais também pode ser uma forma de aumentar as chances das crianças se desenvolverem na concepção familiar. Essa situação é visível particularmente nas escolas privadas, nas quais “a família estabelece uma relação de cliente com a escola, exigindo satisfação contínua e imediata” (SILVEIRA, 2011, *apud* VIANA, 2019).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Parentalidade

De acordo com Souza e Fontella (2016), a parentalidade é o nome dado a uma política de gestão de populações é, em seguida, o termo empregado para designar a construção social e psíquica da relação entre pais e filhos, insistindo sobre seu caráter dinâmico e em constante mudança, de uma situação familiar à outra, de uma sociedade à outra e de uma época à outra.

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1990) preconiza, no seu artigo 27º, que é da responsabilidade parental e de outros cuidadores assegurar, de acordo com as suas competências e capacidades financeiras, as condições de vida necessárias para o desenvolvimento da criança. Historicamente e politicamente, é esperado que os progenitores facilitem o desenvolvimento dos seus descendentes ao nível físico, psicológico e social. É

dentro deste princípio que na comunidade científica se aborda o conceito de “parentalidade” e se desenvolve os estudos dos processos e atividades parentais (BARROSO e MACHADO, 2010). Diante deste exposto, surgem alguns conceitos diferentes sobre estilos parentais, práticas parentais e habilidades sociais educativas parentais.

2.2 Estilos Parentais

Segundo Baumrind (1966) os estilos parentais, são definidos como o conjunto de atitudes e práticas dos pais em relação aos filhos que caracteriza a natureza da interação entre eles. Existem quatro estilos parentais, são eles: o autoritário, autoritativo, indulgente, e o negligente/permissivo descrito por Maccoby e Martin (1983).

A operacionalização de Baumrind (1966, 1967) subsidiou os estudos de Maccoby e Martin (1983), que estabeleceram como parâmetros de diferenciação dos estilos parentais duas dimensões chamadas de responsividade e exigência. A responsividade refere-se a atitudes compreensivas dos pais que visam, por meio do apoio emocional e da comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos filhos. Já a exigência inclui atitudes dos pais que buscam controlar os comportamentos dos filhos por meio de limites e regras. Pais com elevada responsividade e exigência são classificados como autoritativos; já aqueles que apresentam baixas responsividade e exigência são tidos como negligentes. Pais muito responsivos, mas pouco exigentes, são categorizados como indulgentes, enquanto os muito exigentes e pouco responsivos são considerados autoritários (MACCOBY e MARTIN, 1983 *apud*. LAWRENZ e col., 2020).

2.2.1 Estilo autoritário

Baumrind (1966 *apud* ROSING 2022) define o estilo parental autoritário como aquele no qual os níveis de exigência apresentam-se elevados, já a afetividade é reduzida. Ou seja, nesse modelo, os pais cobram e colocam limite de forma exagerada, adotando conduta mais restritiva, em contrapartida, são insuficientes no que diz respeito à entrega de afeto e às necessidades emocionais dos filhos. Em outras palavras, são pais rígidos e pouco carinhosos, não estimulam a autonomia da criança, e tendem a serem mais punitivos e seguem uma relação de poder.

Os filhos de pais autoritários possuem bom rendimento nos estudos, mas são pressionados a corresponder às expectativas dos pais com respeito à educação e à escolha profissional (KERKA, 2000). Os filhos de mães autoritárias possuem comportamento de externalização, como a agressão verbal ou física, destruição de objetos e mentiras; e de internalização, como a retração social, depressão e ansiedade (OLIVEIRA e col., 2002). Em outros estudos os filhos de pais autoritários foram descritos como tendo tendência para um desempenho escolar moderado, sem problemas de comportamento, mas eles possuem pouca habilidade social, baixa autoestima e alto índice de depressão (DARLING, 1999). Outro efeito encontrado do estilo parental autoritário é a transmissão deste estilo para os filhos. As filhas educadas por mães autoritárias tendem a adotar esse mesmo estilo parental com seus próprios filhos (OLIVEIRA e cols., 2002 *apud* WEBER, 2003).

2.2.2 Estilo autoritativo

Já no estilo denominado autoritativo, os pais adotam comportamentos educacionais firmes, estabelecendo limites e regras, ensinando sobre certo e errado, ao mesmo tempo que são amorosos, concedendo atenção e comunicação à criança, com atitudes favoráveis à individualidade. Ou seja, são pais presentes, preocupados e comprometidos com os filhos, dividem saberes e decisões, orientam de forma congruente, baseados em valores explícitos à criança (BAUMRIND, 1966; DARLING; STEINBERG, 1993, *apud* ROSING, 2022).

Para Baumrind e col., (1967 *apud* WEBER, 2003) os filhos de pais autoritativos têm sido associados sempre a aspectos positivos, como a assertividade, maturidade, responsabilidade social, já pela conduta independente e empreendedora, Lamborn e cols., (1991; STEINBERG e cols., 1994 *apud* WEBER, 2003), identifica um alto índice de competência psicológica e baixo índice de disfunção comportamental e psicológica. Além disso, filhos de mães autoritativas são mais propensos a levar em conta a perspectiva dos outros e a entender as ideias dos outros (KNIGHT, 2000 *apud* WEBER, 2003). Crianças com pais autoritativos são capazes de explorar a escolha de uma profissão por si mesmas (KERKA, 2000 *apud* WEBER, 2003). Enfim, para Darling e Steinberg, (1993 *apud* WEBER, 2003) filhos de pais autoritativos são vistos como social e instrumentalmente mais competentes do que os filhos de pais não autoritativos.

2.2.3 Estilo indulgente

O estilo permissivo indulgente é caracterizado como um conjunto de atitudes tolerantes, não havendo condição de poder sobre os filhos. (BAUMRIND, 1971 *apud* ROSING, 2022).

Os filhos de pais permissivos tendem a possuir um pior desempenho nos estudos, a envolver-se com problemas de comportamento, como agressividade, e são menos independentes. Apresentam, no entanto, boas habilidades sociais, boa autoestima e baixo índice de depressão (DARLING, 1999 *apud* WEBER, 2003).

2.2.4 Estilo Negligente

Da mesma forma são os estilos parentais negligentes, porém, apresentam além de baixos níveis de exigência, responsividade também baixa, caracterizando-se como pais pouco participativos e comprometidos, de forma que não controlam e nem correspondem suficientemente às necessidades emocionais e morais, suprindo, por vezes, apenas as necessidades básicas dela (MACCOBY e col., 1983, *apud* ROSING, 2022).

Os resultados mais negativos estão relacionados com os filhos de pais negligentes, que possuem o menor desempenho em todos os domínios. Eles têm dificuldade em desenvolver autoconhecimento e de diferenciar seus próprios objetivos profissionais dos objetivos dos pais (KERKA, 2000), possuem baixo rendimento escolar, baixa autoestima (DARLING, 1999), podem ter um desenvolvimento atrasado, problemas afetivos e comportamentais (QUINTIN, 2001 *apud* WEBER, 2003).

Sobre o comportamento tão permissivos por parte dos pais nos tempos atuais, Rinhel Silva, Constantino e Rondini (2012, *apud* ROSING, 2022) justificam que, tem-se notado que estes passaram a apresentar certa preocupação em traumatizar os filhos ao se imporem mais firmemente, não sabendo contrabalancear afeto e limites, dando lugar apenas para a afetividade, fruto de uma nova perspectiva educativa que expõe as práticas rigorosas como prejudiciais à criança.

Para Baumrind (1967 *apud* ROSING, 2022), tanto o estilo permissivo quanto o autoritário não desenvolvem maturidade e possuem uma comunicação impotente. Ou seja, de acordo com a autora, o estilo autoritativo sugere maior eficácia, justificado pelo emprego das duas dimensões, controle e afeto.

2.3 Práticas Parentais

As práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios seja ele acadêmico, social, ou afetivo sob determinadas circunstâncias e contextos. O uso de explicações, de punições ou de recompensas constitui exemplo dessas práticas (HART, e col., 1998).

Práticas parentais são consideradas ferramentas-chave no estabelecimento de comportamentos com seus filhos, os pais que se comunicam regularmente ouvindo suas preocupações e oferecendo orientação, apoio expressam amor de forma consistente, criando um ambiente emocionalmente seguro e saudável. Pais que monitoram o comportamento e as atividades de seus filhos para garantir sua segurança e bem-estar estabelecem limites claros para seus filhos, definindo o que é aceitável e o que não é, e ensinando seus filhos a respeitar (PACHECO e col., 2008).

O conjunto de práticas educacionais parentais utilizadas pelos pais pode ser dividido em duas categorias distintas: as práticas indutivas e as práticas coercitivas (HOFFMAN, 1975).

A disciplina indutiva envolve práticas educativas que comunicam à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, induzindo-a a obedecer-lhes (HOFFMAN, 1975). Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as consequências de seu comportamento às outras pessoas e para as demandas lógicas da situação, ao invés das consequências punitivas para ela mesma. Práticas deste tipo envolvem explicações sobre as consequências do comportamento da criança, explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança e ao amor que ela sente pelos pais, explicações sobre as possíveis implicações maléficas ou dolorosas das ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas (GRUSEC e LYTTON, 1988).

Já as estratégias de força coercitiva caracterizam-se, segundo Hoffman (1975), pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégios e afeto ou pelo uso de ameaças dessas atitudes. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas tais como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir ainda mais a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação de comportamento. Ou seja, o controle do comportamento da criança tenderá a depender de intervenções externas porque ela não adquire a capacidade de compreender as implicações de suas ações. Nesse sentido, as estratégias de força coercitiva não favorecem a internalização das regras sociais e padrões morais. Além de não contribuir para a aquisição de padrões adequados de comportamento, o uso frequente de estratégias coercitivas tende a fazer com que crianças se comportem de forma coercitiva com seus pares (HART e cols., 1990).

No entanto, é importante destacar que a indução não garante certeza ou verdade absoluta. A partir de um número finito de observações, é impossível ter certeza de que uma generalização é verdadeira em todos os casos. Por isso, as práticas indutivas são frequentemente complementadas com outros métodos de raciocínio, como a dedução e a abdução, para aumentar a confiabilidade das conclusões. As expressões de afeto, carinho, atenção, opiniões e direitos, bem como a redução do uso de punições, são comportamentos relacionados às Habilidades

Sociais Educativas Parentais (HSE-P). Além disso, outras habilidades importantes incluem estabelecer regras e dizer não para pedidos que não são razoáveis. Educar as crianças por meio das habilidades sociais parentais possibilita que elas adquiram independência, autoconfiança e responsabilidade (DEL PRETTE e col., 2005).

2.4 Habilidades sociais educativas parentais (HSE- P)

O termo Habilidade social aplica-se a um conjunto de comportamentos sociais que apresentam características específicas. Uma definição adequada desse conceito deve incluir pelo menos três características interdependentes: Habilidades sociais refere-se a um conjunto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. (DEL PRETTE, 2017).

Segundo Caballo (1996), comportamentos socialmente habilidosos abrangem a demonstração de comportamentos, sentimentos, pontos de vista e interesses pessoais e coletivos. Assim, as habilidades sociais envolvem as facilidades em iniciar e manter interações verbais, articular perante as pessoas, fazer comentários positivos sobre as pessoas, mostrar sentimentos, proteger as próprias garantias, saber pedir, saber dizer não, manifestar o que pensa, reconhecer seus erros e buscar reparo, e estar aberto a críticas.

Durante a infância, é crucial adquirir essas habilidades. Os pais desempenham um papel fundamental no estabelecimento de relações educativas para que de fato seja efetiva a promoção do desenvolvimento social dos filhos (DEL PRETTE 2006, *apud* HABIGZANG e cols., 2020).

No entanto, HSE-P são maneiras como o indivíduo se relaciona com o ambiente ao seu redor, com o outro. Esses comportamentos dentro de um convívio social, estão ligados a afeto, determinação, confiança, ousadia e empatia. A atuação da parentalidade são indispensáveis para a instituição de relações educativas para que verdadeiramente propicie a promoção social dos filhos, tendo em vista que HSE-P está ligado às habilidades que a parentalidade/pais detém e aplicam/praticam sobre a vida e educação dos filhos/das crianças. (DEL PRETTE e DEL PRETTE 2002, *apud* HABIGZANG e cols., 2020).

2.5 Infância

Fernandes e Kuhlmann (2004), apontam que: Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis que o definem.

Até o século XII não existia um parecer de infância, os estudos mostram que este período da vida ficou encoberto. Até mesmo, as reproduções gráficas relacionadas à iconografia que ilustrava as crianças, com suas particularidades, não eram conhecidas (NIEHUES e COSTA, 2012).

Áries (1981) evidencia que "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, já ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes".

O autor também afirma que o mundo medieval desconsiderava a infância. O que faltava era qualquer consciência da particularidade infantil, o que distingue essencialmente a criança do adulto. A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade

adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala (ÁRIES, 1981 *apud* HEYWOOD, 2004).

Na Roma Antiga, nota-se que o nascimento de uma criança não era somente um acontecimento biológico, mas também a ocorrência de aceitação paterna, pois quando o pai levava a criança do chão ele estava aceitando criá-la, sendo este um ato de adoção, de cuidado parental (NIEHUES e COSTA, 2012).

Durante este período da história a contracepção, o aborto, o abandono e morte de crianças eram atitudes rotineiras e consideradas legítimas, sendo estes abandonados raramente sobreviviam. A criança que o pai não levantar será exposta diante da casa ou num monturo público; quem quiser que a recolha. Rejeitavam ou afogavam crianças malformadas, compreendido que era preciso separar o que é bom do que não pode servir para nada. Entretanto, o abandono dos filhos legítimos tinha como causa principal a miséria de uns e a política patrimonial de outros. Contudo mesmo os mais ricos podiam rejeitar um filho indesejado cujo nascimento pudesse perturbar disposições testamentárias já estabelecidas (VEYNE, 1989).

Áries (1981), aponta que a associação criança/infância foi se modificando a partir da difusão de novos pensamentos e condutas da Igreja Católica. Surgindo então novos modelos familiares que destacavam o valor do laço de sangue.

Foi somente no século XVIII com o surgimento do sentimento de infância, que a concepção de infância se efetivou. A partir daí elas passam, do ponto de vista biológico, a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios (NIEHUES e COSTA, 2012).

De acordo com Áries (1981) o sentimento da infância desenvolveu-se lado a lado ao sentimento da família, se revelando por meio da intimidade e diálogo familiar de modo que a família se inclina para a criança.

O sentimento de infância não se mostrou de maneira regular, surgindo a individualização da criança (GÉLIS, 1991). Essa individualização do ser criança se refere, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a com um mundo próprio. Os pais iniciaram então a preocupar-se com a educação dos filhos (NIEHUES e COSTA, 2012).

Segundo Áries (1981) nesse momento a criança passa a ser o centro da família devido a sua associação com a figura dos anjos que são tidos como seres puros e divinos.

A partir disso, buscou assegurar na infância um local extraordinário e singular, propiciando felicidade e contato com a natureza, e deste modo era incumbência do adulto, valorizar, priorizar e proteger por esta. A infância não é mais sinal de desonra de nossa natureza corrupta, mas sim o depoimento inestimável de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido. (GAGNEBIN, 1997).

Sendo assim, a sociedade passou a criar instituições próprias para as crianças, com a intenção de educar e disciplinar moralmente (NIEHUES e COSTA, 2012).

A escola aparece com a ideia de que a infância é um momento da vida que precisa ser cuidada e ajustada (COSTA, 2009).

A criança é tida como um ser capaz, com características próprias. Todavia, as compreensões de infância variam conforme a disposição da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário, na sociedade em geral (NIEHUES e COSTA, 2012).

De acordo com Gagnebin (1997) a palavra infância não diz respeito instantaneamente a uma faixa etária, mas sim aos anos iniciais de sua vida, que se caracteriza pela incapacidade e

pela carência de fala. Oriunda do latim *fari* – falar, dizer, e do complemento *fans*, a criança é *in-fans*, ou seja, aquele que não fala.

Sarmento (2005) ressalta que etimologia da palavra infância propõe um sentido negativo, ao caracterizar infância como a idade do não-falante, remetendo a ideia do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Através do entendimento do mesmo autor, a infância significa uma classe social de uma determinada geração e criança é o indivíduo que participa desta classe, sendo ele o ator social da classe pertencente.

Para Fernandes e Júnior (2004), a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiologia referenciada ao indivíduo.

Acredita-se que a noção de infância como um momento sem igual e singular da vida, exímio pela falta de apreensão e obrigações e pela oportunidade de brincar livremente, que nem sempre houve na história, sobretudo antes da Idade Moderna. A infância teve uma perspectiva ampla desde o século XVI até meados do século XX, de grandes lutas pelos direitos da criança e um bom panorama social emergiu, permitindo que toda uma geração vivesse efetivamente a liberdade da infância. As décadas de 60, 70 e 80, por exemplo, ficaram registradas pela forte presença das crianças nas ruas (VIANA, 2018).

Neste período, meninos e meninas de diversas idades e classes sociais realizavam jogos de grupo, brincadeiras de aventura e faz de conta, subiam em árvores, brincavam na areia, praticavam esportes, e faziam muito barulho nas comunidades. Quando a bola caía no quintal dos vizinhos, era preciso bater palmas na casa deles e pedir a bola de volta. As ruas eram riscadas com marcas de amarelinha, garrafão, labirinto e outras brincadeiras que uma criança ensinava para outra, sem a necessidade de intermediação dos adultos. Os motoristas, com frequência, precisavam desviar das crianças que ocupavam as ruas sem se importar muito com os perigos do trânsito. Havia discussões e brigas calorosas para negociar as regras e as brincadeiras. Volta e meia uma criança ficava “de mal” com a outra, mas logo a briga era resolvida e as crianças voltavam a ser amigas. A maioria dessas brigas nem chegavam ao conhecimento dos pais. Esse retrato certamente tem uma parcela de idealização, pois não se trata de um relato científico, mas apenas lembranças compartilhadas por muitos adultos que viveram suas infâncias nesse contexto. Tais lembranças certamente ignoram ou deixam em segundo plano os aspectos áridos e difíceis da infância dessa época: as privações, os castigos físicos, os problemas escolares (VIANA, 2018).

Viana (2018), diz que houve uma mudança efetiva na maneira de vivenciar a infância: não se ouve mais os burburinhos das crianças se divertindo nas ruas, que são consideradas perigosas. E o lema “retirar as crianças da rua” transformou-se numa política pública das mais prioritárias. Outras mudanças que ocorreram na infância nas últimas décadas, especificamente a partir dos anos 90: poucas eram as vezes que crianças usavam o telefone, hoje muitas possuem seu próprio aparelho de celular, com fácil acesso à internet; se as crianças ficavam por horas ao ar livre, hoje temos um grupo de crianças que fica em espaços fechados (como apartamentos e salas de aula) a maior parte do tempo; se no passado alguns males como estresse, obesidade e depressão eram relacionados ao adulto, hoje as crianças também são atingidos por estas problemáticas de modo preocupante.

A concepção de infância que possuímos hoje foi uma invenção da modernidade, sendo constituída historicamente pelas condições socioculturais determinadas. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES e JÚNIOR, 2004).

Pode-se considerar que a infância é mutável, sendo que as crianças de hoje não são iguais às dos anos passados, nem serão as mesmas que virão nos próximos anos (NIEHUES e COSTA, 2012).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Justificativa e objetivo

Este estudo busca evidenciar como a parentalidade e suas influências podem modificar a infância de uma pessoa, com o objetivo de trazer reflexões e compreensão sobre a singularidade de cada indivíduo.

Analisar como as possíveis influências parentais, podem afetar positivamente ou não a aprendizagem das crianças, discutir sobre um possível modelo educacional parental, que permita que a criança seja protagonista do seu saber.

3.2 Método

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma revisão literária através de artigos científicos, dos últimos dez anos, em língua portuguesa, disponíveis integralmente e gratuitamente na base de dados Scielo, utilizando as palavras-chaves: influência parental, parentalidade, parentais e infância. Foram encontrados 56 artigos, sendo que 51 foram descartados por não fazerem parte dos critérios de inclusão. Foram descartados por tratarem dos seguintes tópicos: Vacina, adolescência, hábitos alimentares, obesidade, gestação, depressão, espectro autista, adoção, homoafetividade, tabagismo, uso de álcool e drogas. Restaram 05 artigos para análise relacionados na tabela a seguir.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Autores	Ano	Artigo	Revista	Resumo
Meneses, G. DE O., Santos, W. S DOS., Biermann, M.C., Farias M.G., Plutarco L.W.	2022	Influência dos Valores e Estilos Parentais Percebidos pelas Crianças na Transmissão Valorativa.	Psicologia: Teoria e Pesquisa.	A transmissão de valores pode ser influenciada pela percepção dos filhos em relação ao estilo dos responsáveis. A eficácia na transmissão de valores é maior entre os pais ou responsáveis que adotam um estilo parental considerado positivo em comparação com aqueles que possuem um estilo parental mais negativo.
Benites, M.R., Cauduro, G. N., Vaz, L. V., Borges, E. P. K., Selau, T., Yates, D. B.	2021	Orientação a Práticas Parentais: Descrição de um Programa de Intervenção Individual Breve.	Psicologia Ciência e Profissão.	Mediações através de encontros com intuito de auxiliar aqueles que têm responsabilidade pela criança/filho, a reconhecer e estimular comportamentos apropriados na criança/filho.

Continua

Continuação do Quadro.

García, V. E. C., Gómez, V. L. A., Gómez, D. S. M., Marín, I. P. G., Rodas, A. M. C.	2016	Madres, padres y profesores como educadores de la resiliência en niños colombianos	Psicologia Escolar e Educacional.	A idade escolar é crucial para o desenvolvimento das crianças, assim como identificar fatores de risco e proteção é importante para prever resultados positivos ou negativos. Os aspectos psicoafetivos dos professores são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças. A resiliência é fundamental em contextos adversos, e as práticas educativas dos pais e professores podem promovê-la.
Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., Kristensen, C. H.	2015	Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais	Psicologia, Saúde & Doenças.	Mostra as influências no desenvolvimento empático, evidenciando os estilos parentais e a ligação entre pais e filhos.
Nogueira, C. M. M., Resende, T. D. F., & VIANA, M. J. B.	2015	Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar.	Revista Brasileira de Educação.	Aprofundar a compreensão da influência familiar no desempenho escolar, objetivando a localizar as diferenças relacionadas a atitudes do comportamento e a mobilização parental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Meneses e colaboradores (2022) e Justo e colaboradores (2015), discutem sobre os estilos parentais, acerca de como sucede a influência. Garcia e colaboradores (2016) e Nogueira e colaboradores (2015), abordam sobre a importância do trabalho escolar, professor, família e criança, o quanto essa interação pode auxiliar na promoção do desenvolvimento do aprendiz.

O estudo de Benites e colaboradores (2021) expõe um modelo de programa de orientação de práticas parentais, que visa ajudar o responsável pela criança, a incentivar comportamentos adequados na mesma.

Meneses e colaboradores (2022) mostra que a influência dos valores e os estilos parentais percebidos pelas crianças na transmissão valorativa, refere-se ao modo como os pais influenciam a formação e internalização dos seus valores nas crianças por meio de sua orientação e comportamento. Os autores apontam que é pela transmissão valorativa que os pais compartilham seus valores com os filhos e tentam inculcar esses valores nas crianças, para que eles os adotem como próprios. A transmissão valorativa é uma parte importante do desenvolvimento moral e social das crianças. Notasse que a influência dos valores e estilos parentais percebidos pelas crianças na transmissão valorativa pode ser moldada por outros fatores, como o contexto cultural, social e os próprios traços de personalidade das crianças. Além disso, as interações entre pais e filhos são bidirecionais, o que significa que as crianças também podem influenciar os valores e comportamentos dos pais.

Enquanto Meneses e colaboradores (2022) abordam estilos parentais na influência de valores, o trabalho realizado por Justo e colaboradores (2015) trata estilos parentais na socialização, como um fator externo no desenvolvimento da empatia, visto que também existem fatores internos, como genética e temperamento. O desenvolvimento da empatia ocorre gradualmente ao longo de quatro etapas evolutivas relacionadas à idade. Destacando a

influência da genética, biologia e temperamento nos primeiros anos de vida. Além disso, a socialização e a interação com os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento da empatia. Os estilos parentais, como permissivo, autoritário e com autoridade, têm impacto na capacidade de empatia das crianças. Identificado que uma relação equilibrada entre pais e filhos promove respostas mais empáticas. No entanto, é necessário considerar também a interação entre genética, temperamento e desenvolvimento cognitivo para uma compreensão abrangente do desenvolvimento da empatia. A empatia é fundamental para uma sociedade empática, e é responsabilidade de todos trabalhar para promover um mundo mais empático.

Já no estudo de Garcia e colaboradores (2016) o objetivo consistiu em analisar a contribuição das práticas educativas de mães, pais e professores no desenvolvimento da resiliência em crianças. Visto que a idade escolar é crucial para o desenvolvimento das crianças, assim como identificar fatores de risco e proteção é importante para prever resultados positivos ou negativos. Os aspectos psicoafetivos dos professores são importantes para o desenvolvimento emocional das crianças. A resiliência é fundamental em contextos adversos, e as práticas educativas dos pais e professores podem promovê-la, analisando essas práticas e sua relação com a resiliência infantil em contextos desafiadores. Foram investigadas diferenças na resiliência de acordo com o sexo da criança, diferenças nas práticas educativas dos pais e

professores, associações entre essas práticas e características da criança, e a contribuição dos fatores familiares e escolares para essas características. Utilizando uma abordagem transversal com análise correlacional e explicativa, com uma amostra de crianças de escolas rurais de baixo nível socioeconômico, juntamente com mães, pais e professores. Os resultados destacaram a importância do apoio e aceitação dos pais e professores na promoção da resiliência nas crianças, além de ressaltar a importância do envolvimento de ambos na educação dos filhos. Essas descobertas têm implicações significativas para o desenvolvimento saudável das crianças em contextos desafiadores.

Nogueira e colaboradores (2015) também versam a respeito da importância do trabalho família e escola, o artigo discute resultados de uma pesquisa para compreensão da influência da família no desempenho escolar dos filhos. Tendo em vista que a escola é um importante estabelecimento de ensino, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional dos estudantes. No entanto, o desempenho escolar não é determinado apenas pelas atividades e ensinamentos oferecidos pela escola, mas também pela mobilização familiar, que se refere ao envolvimento ativo dos pais ou responsáveis no processo educacional dos alunos. Quando os pais demonstram interesse, apoio e participação nas atividades escolares de seus filhos, isso pode ter um impacto significativo em seu desempenho acadêmico. Alguns dos benefícios da mobilização familiar para o desempenho escolar incluem: Motivação e incentivo, estabelecimento de expectativas, apoio acadêmico, comunicação com os professores, ambiente familiar favorável à aprendizagem. Sendo importante ressaltar que a mobilização familiar não deve ser confundida com pressão excessiva sobre os estudantes ou interferência indevida no processo educacional. O equilíbrio entre apoio, incentivo e autonomia é fundamental para promover um ambiente saudável de aprendizado. Tanto a escola quanto a mobilização familiar desempenham papéis complementares no desempenho escolar dos alunos. A colaboração entre pais, responsáveis e educadores pode criar uma base sólida para o sucesso acadêmico, proporcionando um ambiente de apoio, motivação e estímulo ao aprendizado.

No entanto o estudo de Benites e colaboradores (2021), apresenta um breve modelo de programa de orientação de práticas parentais (Propap), intervenção com o intuito de ajudar pais e cuidadores a desenvolver práticas parentais saudáveis e adequadas, tendo em vista que a parentalidade não está ligada apenas aos pais da criança e sim ao cuidador responsável. Apresentado métodos usados no Propap, procedimentos e descrição das sessões que são

divididas em 7 temas: apresentação da intervenção e definição dos objetivos; experiência dos pais com seus cuidadores; rotina e autonomia; práticas parentais e comportamentos adequados; comportamentos inadequados; sessão livre; encerramento. Identificado que a rotina, regras e limites são fonte de dificuldade para muitas famílias, assim como a coparentalidade e a divisão de tarefas entre os pais é uma das problemáticas apontadas. Detectado também a necessidade de melhor medição da qualidade do programa antes e depois dele, a fim de identificar eficácia com avaliação da intervenção a longo prazo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos estudados demonstram que o poder da influência parental na infância tem um impacto significativo na formação moral e social das crianças, e a relação entre pais e filhos é bidirecional, mas não é um fator determinante para o desenvolvimento de uma pessoa. Os estilos parentais influenciam a capacidade de empatia e a resiliência, sendo que uma relação equilibrada promove respostas empáticas e ajuda a lidar com os desafios da vida.

Os estudos sugerem que as classificações autoritárias e permissivas tendem a formar sujeitos que não possuem um referencial familiar afetivo e nem um referencial escolar autônomo pois apenas os seguem sem um real motivo. O estilo parental autoritativo pode ser o mais apropriado, pelo ponto de vista pedagógico, cognitivo e social, os estudos analisados mostram que neste modelo temos a parentalidade de uma forma mais congruente no aprendizado e no desenvolvimento do sujeito.

Desta forma entende-se que a construção pessoal de um ser humano, se passa por diversas esferas, mas o momento de infância é primordial, e não se pode determinar uma vida em “caixas” para as nossas crianças, o estudo revela que a afetividade e o amor pelas crianças está se esvaecendo e o que importa para alguns é apenas formar um cidadão duro e para a batalha da vida como visto em outrora, para outros formar cidadãos conscientes e pensantes e para os demais apenas humanos.

Por fim, a pouca quantidade de artigos encontrados, demonstra a necessidade de mais estudos na área da parentalidade e de como esta atua de forma positiva ou negativa na aprendizagem da criança e na totalidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSEMANY, N.M. Superestimulação na infância: uma questão contemporânea. **Caderno psicanal**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 34, p. 231-243, jun. 2016.
- BAUMRIND, D. *Effects of authoritative parental control on child behavior*. **Child Development**, v. 37, n., p. 887-907, 1996.
- BARROSO, R. G., MACHADO, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. **Psychologica**, v. 1, n. 52, p. 211-229, 2010.
- BEM, L.A de, Wagner A. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em estudo**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan/abr. 20116.
- BENITES, M. R., CAUDURO, G. N., Vaz, L. V., BORGES, É. P. K., SELAU, T., & YATES, D. B. (2021). Orientação a Práticas Parentais: Descrição de um Programa de Intervenção Individual Breve. **Psicologia: Ciência E Profissão**, Porto Alegre, v. 41, p.1-15, 2021.
- BOLSONI, S.A.T, SILVEIRA, F.F, MARTURANO, E.M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitivo**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 125-142, dez. 2008.
- CABALLO, V. E. O Treinamento em habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), **Manual de Técnicas de Terapia e Modificação do Comportamento**, p. 361- 398. São Paulo: Santos, 1996.
- CIA F, Pereira C. de S, Del Prette ZAP, Del Prette A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. **Psicologia em estudo**, v.11, n. 1, p. 73-81, jan./abr. 2006.
- COSTA, M. de O. **Infâncias e "artes" das crianças**: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FARIA, L. C.; PINTO, J. C.; VIEIRA, M. Construção da carreira: o papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 1, p. 194–203, jan. 2015.

FERNANDES, R, KUHLMANN, J, e col. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FILHO, Luciano M de Faria. **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAGNEBIN, J.M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, p. 83 – 100, 1997.

GARCIA, V., GÓMEZ, V., GÓMEZ., MARIN, I., RODAS, A. *Madres, padres y profesores como educadores de la resiliência en niños colombianos*. **Psicologia escolar educ**, v.20, n 3, p. 569-579, set./dez. 2016.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: História da Vida Privada. v. 3. São Paulo: **Companhia das Letras**, p. 311 – 329, 1991.

GRUSEC, J. E, LYTTON, H. *Social development: history, theory and research*. New York, **Springer-Verlag**, 1988.

HABIGZANG, L.F, CORTE, F.D, HATZENBERGER, Avaliação Psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescente. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 32, n. 2, p. 338-344, 2020.

HART, C. H., NELSON, D. A., ROBINSON, C. C., OLSEN, S. F., & MCNEILLY-Choque, M. K. *Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting styles and marital linkages*. **Developmental Psychology**, v. 34, p. 687-697 1998.

HEYWOOD, C. Uma história da infância. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, vol. 35, nº 125, maio/2005.

HOFFMAN, M. L. *Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction*. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.

JUSTO, A. R., e cols. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. **Psicologia, saúde e doenças**, v. 15, n 2, p. 510- 523, set/ 2013.

KERKA, S. *Parenting and career development*. ERIC digest. N. 214. ERIC **Clearinghouse on adult, career, and vocational education**, Columbus, OH. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. (ED 99 CO 0013), 2000.

LAWRENZ, P. et al. Estilos, práticas ou habilidades parentais: como diferenciá-los? **Revista brasileira de terapias cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 02-09, jun. 2020.

MACCOBY, E. & MARTIN, J. Socialização no contexto da família: Interação pais-filhos. Em Hetherington (Ed.), PH Mussen (Ed. Série), Manual de psicologia infantil: Vol 4: **Socialização, personalidade e desenvolvimento social**, p. 1-101. Nova York: Wiley, 1983.

MENESES, G. de. O. et al. Influência dos Valores e Estilos Parentais Percebidos pelos Filhos na Transmissão de Valores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, 2022.

NIEHUES, M. R, COSTA, M. de. O. concepções de infância ao longo da história, **SIMPOI**, p. 284-289, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M., RESENDE, T. D. F., & VIANA, M. J. B. (2015). Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 62, p. 749–772, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, E. A., MARIN, A. H., PIRES, F. B., FRIZZO, G. B., RAVANELLO, T. & ROSSATO, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p.1-11.

PACHECO, J. T. B., SILVEIRA, L. M. B., & SCHNEIDER, A. M. A. **Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes**. *Psicologia*, v. 39, n. 1, p. 66-73, 2008.

PRETTE, A. D, PRETTE, Z. A.P.D. **Competência social e habilidades sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ROSING, A. I. **A relação entre estilos parentais e problemas de comportamento em crianças: uma revisão bibliográfica**. 2022. *Psicologia da Unisul*, 2022.

SANTOS, E. B, WACHELKE, J. Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: uma revisão da literatura. **Pesquisa e prática psicossociais**, São João Del Rei, v. 14, n. 1, p. 1-15, mar. 2019.

SANTOS, L. B. et al. Parentalidade e educação positiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, n. 1, p. 57-64, 2019.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361 – 378, 2005.

SOUZA, F. H. O, FONTELLA, C. **Diga, Gérard, o que é parentalidade?** *Clínica e Cultura*, v. 5, nº 1, p. 107-120, 2016.

STAVISKI, G., SURDI, A., KUNZ, E. **Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física**. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 35, n 1, p. 113–128, 2013.

VEYNE, P. **O Império Romano**. In: *História da Vida Privada*. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, p. 19 – 43, 1989.

VIANA, M A. **Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento**. Revista Psico. FAE: Pluralidades em Saúde Mental, v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2018.

WEBER, L. N.D, BRANDENBURG, O. J, VIEZZER, A. P. **A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança**. Psico. USF, v. 8, n. 1, p. 71-79, jun. 2003.

APÊNDICE

Torres, Angélica Bispo de Campos Alves

O poder parental na infância: estilos, práticas e habilidades, uma revisão de literatura / Angélica Bispo de Campos Alves Torres... [et. al]. – Ribeirão Pires: FacEnau, 2023.

25 f.

Orientadora: Fabia Cecília da Silva Amann

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Enau, Ribeirão Pires, 2023.

1. Parentalidade. 2. Influência parental. 3. Infância. I. Joana D´Arc M. Oliveira. II. Amann, Fabia Cecília da Silva. III. Título.

CDD 371.192

Bibliotecária Lucy Ap. Souza Silva CRB 8/9398