

# Fonoaudiologia no primeiro ciclo de vida

Laura Davison Mangilli Toni  
Isabelle Santos Guerra  
Camila de Alencar Frois  
(organizadoras)



EDITORA



**UnB**



**Universidade de Brasília**

**Reitora  
Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB | BCE**

**UnB**

**Diretora da  
Editora UnB**

Germana Henriques Pereira

**Diretor da  
Biblioteca  
Central**

Fernando César Lima Leite

**Comissão de  
Avaliação e  
Seleção**

Alex Calheiros  
Ana Alethéa de Melo César Osório  
Ana Flávia Lucas de Faria Kama  
Ariuska Karla Barbosa Amorim  
Camilo Negri  
Evangelos Dimitrios Christakou  
Fernando César Lima Leite  
Maria da Glória Magalhães  
Maria Lídia Bueno Fernandes  
Moisés Villamil Balestro

# Fonoaudiologia no primeiro ciclo de vida



Laura Davison Mangilli Toni  
Isabelle Santos Guerra  
Camila de Alencar Frois  
(organizadoras)

EDITORA



**UnB**

**Coordenadora de produção editorial**  
**Projeto gráfico e capa**  
**Diagramação**

**Equipe editorial**

Luciana Lins Camello Galvão  
Wladimir de Andrade Oliveira  
Mara Karoline Lins Teotônio Osdoski

Portal de Livros Digitais da UnB  
Coordenadoria de Gestão da Informação Digital

Telefone: (61) 3107-2687

Site: <http://livros.unb.br>

E-mail: [portaldelivros@bce.unb.br](mailto:portaldelivros@bce.unb.br)



Este trabalho está licenciado  
com uma licença Creative Commons [Atribuição-  
NãoComercial-CompartilhaIgual4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

F675 Fonoaudiologia no primeiro ciclo de vida [recurso eletrônico] /  
Laura Davison Mangilli Toni, Isabelle Santos Guerra, Camila  
de Alencar Frois (organizadoras). \_ Brasília : Editora  
Universidade de Brasília, 2021.  
233 p. – (UnB livre).

Formato PDF.

ISBN 978-65-5846-012-1

1. Fonoaudiologia - Crianças. 2. Crianças - Desenvolvimento.  
3. Orientação profissional. I. Toni, Laura Davison Mangilli (org.).  
II. Guerra, Isabelle Santos (org.). III. Frois, Camila de Alencar  
(org.). IV. Série.

CDU 612.7

---

Dedicamos este livro aos pacientes e familiares  
que confiaram em nosso trabalho, depositando suas  
vidas em nossa ciência. O nosso muito obrigada!

# AGRADECIMENTOS

Agradecemos a confiança de todos os envolvidos em nosso trabalho  
– gestores, docentes e discentes desta instituição.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

09

### PARTE I

Conceitos essenciais

#### CAPÍTULO I

Ciclo de vida – definindo a primeira infância: Lei nº 13.257,  
de 8 de março de 2016

12

Isabelle dos Santos Guerra e Laura Davison Mangilli Toni

#### CAPÍTULO II

Como o bebê se torna uma criança: desenvolvimento físico  
nos três primeiros anos de vida

15

Camilla Delmondes Rocha Cipriano, Laura Davison Mangilli Toni,  
Rayane da Silva Santiago Lima e Soraya Lage de Sá Canabarro

#### CAPÍTULO III

Memória, inteligência, linguagem, emoções, personalidade  
e relações sociais na primeira infância: aspectos do  
desenvolvimento cognitivo e psicossocial

48

Gabriela Duarte Macedo, Soraya Lage de Sá Canabarro e  
Washington Dourado Ferreira

#### CAPÍTULO IV

Alimentação: desenvolvimento, avaliação e intervenção

81

Camila de Alencar Frois e Laura Davison Mangilli Toni

## CAPÍTULO V

### Audição no primeiro ciclo de vida

Anna Paula Sampaio Costa, Brenda Cardoso Silva de Souza,  
Camila Santana Lima, Isabella Monteiro de Castro Silva e Thaís  
Magalhães da Silva

**118**

## PARTE II

### Evidências científicas

## CAPÍTULO VI

### Atuação fonoaudiológica junto a recém-nascidos internados em unidade de enfermagem hospitalar: revisão de literatura

Beatriz Cerqueira Alves, Camila de Alencar Frois, Evellyn Layla  
Valoci, Laura Davison Mangilli Toni e Monique Marques Sampaio

**137**

## CAPÍTULO VII

### Alimentação do recém-nascido e lactente – orientação fonoaudiológica

Laura Davison Mangilli Toni e Raissa Karolyna Silveira Magalhães

**175**

## CAPÍTULO VIII

### Oficina teste sobre a alimentação do recém-nascido e lactente – orientação fonoaudiológica

Isabelle Santos Guerra, Laura Davison Mangilli Toni, Mariana  
Marques Oliveira e Raissa Karolyna Silveira Magalhães

**215**

**SOBRE OS AUTORES 230**

## **PARTE I – CONCEITOS ESSENCIAIS**

## CAPÍTULO III

# Memória, inteligência, linguagem, emoções, personalidade e relações sociais na primeira infância: aspectos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial

Gabriela Duarte Macedo, Soraya Lage de Sá Canabarro e  
Washington Dourado Ferreira

As mudanças que ocorrem na primeira infância, isto é, no período compreendido entre o nascimento e o terceiro ano de vida, podem ser classificadas como físicas, cognitivas e psicossociais, conforme elucidado no capítulo anterior, que explorou em detalhes o desenvolvimento físico. Este capítulo irá abordar as esferas cognitiva – linguagem, memória, inteligência e demais processos mentais; e psicossocial – personalidade, emoções e relações sociais – do desenvolvimento humano nos três primeiros anos de vida.

Quando estímulos ambientais são apresentados a uma pessoa, eles podem ser percebidos por meio dos órgãos sensoriais, representados mentalmente e selecionados para serem processados, de forma que as informações adquiridas sejam armazenadas e acessadas posteriormente para subsidiar os comportamentos desse indivíduo. Em situações como a mencionada acima, estão descritas diversas atividades mentais – tais como a percepção, a atenção, a representação, a memória e as funções executivas – que permitem a cognição. A cognição pode então ser

definida como tentativas de interpretar e transformar, isto é, processar informações (BECHTEL, 1994).

As atividades mentais envolvidas na cognição podem ser analisadas em dois níveis. Em um nível de análise físico são levadas em consideração as estruturas e os mecanismos do sistema nervoso, abordados no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, em um nível de análise funcional, essas atividades são subsidiadas pelo processamento de informações, que envolve a interpretação, o armazenamento e a transformação destas, permitindo que façamos associações entre observações, fatos e eventos em nosso dia a dia. Esses dois níveis de análise complementam um ao outro, sendo difícil compreender a cognição como um todo sem que ambos sejam levados em consideração (BECHTEL, 1994).

## Behaviorismo, aprendizagem e memória

Historicamente, os processos cognitivos foram estudados por diferentes correntes teóricas, sendo a abordagem behaviorista uma das pioneiras. No entanto, o objeto de estudo do behaviorismo, cujo nome deriva da palavra inglesa *behavior*, que significa comportamento, é o próprio comportamento observável gerado em resposta aos estímulos que a pessoa recebe (SKINNER, 1974). Essa abordagem define a aprendizagem como as mudanças de comportamento observadas em um sujeito, determinadas pelas suas experiências (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Sob a óptica behaviorista, a aprendizagem pode ocorrer por meio de dois processos dependentes da associação, o condicionamento clássico e o condicionamento operante.

No condicionamento clássico, essa associação ocorre entre dois estímulos que anteriormente não se encontravam associados. Em um experimento que se tornou clássico, o fisiologista russo Ivan Pavlov

(1927) demonstrou em cachorros a ocorrência do condicionamento clássico. Sempre que iriam ser alimentados, os cachorros escutavam um sinal sonoro. O alimento trata-se de um estímulo incondicionado, pois gera uma resposta fisiológica (salivação) automaticamente. No início do experimento, o sinal sonoro era um estímulo não condicionado, isto é, não gerava salivação nos cachorros. Porém após a apresentação pareada da comida com o som repetidas vezes, ao final do experimento, o sinal sonoro tornou-se um estímulo condicionado. Isso porque toda vez que os cachorros escutavam aquele sinal começavam a salivar, pois associaram o estímulo do som com o estímulo da comida, isto é, sabiam que seriam alimentados em breve. Essa modificação na resposta dos cachorros é considerada uma forma de aprendizagem por condicionamento (LENT, 2010; PAVLOV, 1927).

Já no condicionamento operante ocorre uma associação entre um estímulo, um comportamento e as suas consequências. Por exemplo, no experimento realizado pelo americano Edward Thorndike (1911), gatos presos em uma gaiola aprenderam por meio de tentativa e erro quais comportamentos eram eficazes para abrir a porta e possibilitar a sua alimentação do lado de fora. Com a repetição da tarefa, os gatos passaram a conseguir escapar cada vez mais rápido, descrevendo uma curva de aprendizagem observada em diversos animais, fazendo com que o pesquisador postulasse a Lei do Efeito (THORNDIKE, 1932). Essa lei estabelece que quando as consequências são agradáveis, como no experimento mencionado, há um reforço positivo que estimula a repetição dos comportamentos que as geraram. Consequências desagradáveis, por sua vez, tendem a ser evitadas e podem levar tanto ao aumento da frequência de um comportamento (reforço negativo) quanto a sua redução (punição). Um exemplo de reforço negativo no experimento citado poderia ser um choque constante no piso da

gaiola, o que possivelmente iria gerar um aumento na frequência de comportamentos que visassem abrir a porta para que o animal pudesse escapar, ou seja, com o objetivo de evitar o choque. De forma contrária, a punição ocorreria caso um choque fosse gerado toda vez que o gato tentasse abrir a porta, e dessa forma a consequência mais provável seria uma redução no comportamento de tentar escapar.

Os princípios de aprendizagem desenvolvidos por meio da abordagem behaviorista foram utilizados para compreender como ocorre um fenômeno muito comum em todas as pessoas durante a infância: a amnésia infantil. Esse fenômeno consiste na carência ou mesmo na ausência de memórias referentes aos primeiros anos de vida. Faça um exercício e tente lembrar qual é a sua memória mais antiga. Provavelmente você não vai conseguir se lembrar de muita coisa – e talvez não vai se recordar de nada – que aconteceu quando você era um bebê, a não ser que recorra para os registros fotográficos ou filmagens dessa época ou mesmo para as lembranças e os relatos das pessoas que conviviam com você nessa idade. Para os behavioristas, esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de o tempo de retenção das memórias ser mais curto nos bebês, sendo assim, não são formadas memórias duradouras o suficiente para que sejam lembradas após a primeira infância (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A equipe liderada pela pesquisadora Carolyn Rovee-Collier realizou vários estudos acerca da memória na primeira infância (HARTSHORN *et al.*, 1998; ROVEE-COLLIER, 1996, 1999). A ideia central dos experimentos consistia em condicionar os bebês a realizar um comportamento e verificar o tempo de manutenção da aprendizagem, sendo que, passado um intervalo variável, a não repetição do comportamento era interpretada como a extinção da resposta condicionada, isto é, esquecimento. As tarefas apresentadas foram

adaptadas à idade dos sujeitos experimentais, porém a interpretação é similar: os bebês foram capazes de repetir um comportamento condicionado após vários dias ou até mesmo semanas, caso fossem lembrados da situação em que aprenderam esse comportamento periodicamente, sendo que quanto mais velhos os bebês, maior o tempo de retenção da resposta condicionada (dois dias aos dois meses de idade; uma semana para três meses; duas semanas para seis meses e 13 semanas para 18 meses) (HARTSHORN *et al.*, 1998; ROVEE-COLLIER, 1996, 1999). Isso indica que conforme vamos amadurecendo conseguimos armazenar nossas memórias por mais tempo.

Outras explicações foram fornecidas para o fenômeno da amnésia infantil. Do ponto de vista da psicologia cognitiva, cujo principal representante é Jean Piaget (1896-1980), a imaturidade do cérebro impede ou pelo menos dificulta o armazenamento das memórias no início da vida, o que ajuda a explicar o aumento no tempo de retenção conforme as estruturas associadas à memorização, especialmente o hipocampo, vão amadurecendo (PIAGET, 1946). Para a psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), as primeiras memórias são emocionalmente perturbadoras e apesar de estarem armazenadas encontram-se reprimidas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). De acordo com uma perspectiva evolutiva, esquecemos aquilo que não utilizamos e, portanto, as lembranças dos primeiros anos não são retidas simplesmente porque rapidamente deixam de ser úteis na adaptação ao ambiente, em função do aumento constante na complexidade dos desafios que os bebês enfrentam e da necessidade de desenvolver novas estratégias em resposta (NELSON, 2005).

## Psicometria e inteligência

Outra abordagem teórica envolvida no estudo de questões que envolvem a mensuração dos processos cognitivos e que trouxe contribuições para a compreensão da inteligência consiste na abordagem psicométrica. A psicometria se dedica ao estudo da teoria e da técnica de medida dos processos mentais e, portanto, compreende a fundamentação teórica, construção, validação, precisão e normatização (ou padronização) dos instrumentos psicológicos (testes, escalas e questionários) utilizados para avaliar diferentes processos cognitivos, bem como a compreensão dos significados das respostas obtidas (PASQUALI, 2009). Nesse contexto, os testes psicométricos para avaliação da inteligência, alguns dos quais fornecem um quociente de inteligência (QI), talvez sejam os mais conhecidos.

Ao longo dos anos, inúmeros esforços científicos e filosóficos foram realizados para a definição da inteligência. Primi (2003) apresentou um apanhado histórico do estudo da inteligência pela psicometria e destacou: a) na primeira metade do século XX os estudos fatoriais da inteligência, contrários no que diz respeito à existência (SPEARMAN, 1927) ou não (THURSTONE, 1938) de um fator geral (g) que descrevesse a associação entre todas as capacidades intelectuais de um indivíduo; b) na segunda metade do século XX a elaboração da Teoria Gf-Gc por Cattell (1971) e Horn (1981), que diferenciava as habilidades da pessoa em processar informações e resolver problemas novos de forma criativa e flexível (inteligência fluida, Gf), daquelas utilizadas para resolver problemas habituais com base em conhecimentos adquiridos pelo indivíduo pela aprendizagem e experiência ao longo da vida (inteligência cristalizada, Gc); c) nos anos 1990, a Teoria dos Três Estratos desenvolvida por Carroll (1993); e d) nessa mesma década a

proposta feita por McGrew e Flanagan (1998) para a integração das duas últimas teorias mencionadas compondo-se a Teoria de Cattell-Horn-Carroll das Habilidades Cognitivas, conhecida como CHC, que subdivide a inteligência em um estrato geral que inclui o fator g de Spearman (nível III), um estrato médio (nível II) com dez fatores amplos e um estrato específico (nível I) com cerca de 70 fatores. Sendo assim, atualmente a teoria CHC tem sido bastante aceita nas explicações sobre a natureza da inteligência, na medida em que reconhece que as pessoas possuem uma capacidade intelectual geral ao mesmo tempo em que apresentam facilidades e dificuldades em habilidades específicas em cada um desses dez fatores, a saber, inteligência fluida e cristalizada, memorização de curto e de longo prazo, velocidade de processamento, rapidez de decisão, processamento visual e auditivo, habilidades matemáticas, leitura e escrita (PRIMI, 2003).

Os estudos realizados por Howard Gardner (1983) também foram muito importantes para o avanço na compreensão da inteligência. A teoria das múltiplas inteligências de Gardner procura superar as críticas feitas às demais teorias de inteligência em relação à baixa validade ecológica dos testes empregados, isto é, o quanto eles realmente medem as habilidades intelectuais necessárias no cotidiano, levando em consideração a importância do contexto; e à priorização da inteligência lógica e do raciocínio, em detrimento dos outros tipos de inteligência, que incluem habilidades artísticas, emocionais e corporais/cinestésicas, entre outras (ALMEIDA, 2009).

Apesar das diferentes teorias, há uma concordância entre os autores de que a inteligência reflete a capacidade da pessoa em se adaptar ao ambiente, uma vez que permite o seu ajuste às situações enfrentadas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Entretanto, tendo em vista a variabilidade teórica em que se baseiam as baterias de avaliação

psicométrica da inteligência, é importante destacar que o QI obtido a partir de diferentes instrumentos, quando calculado, pode refletir significados diferentes (PRIMI, 2003).

Nesse sentido, Theuer e Flores-Mendoza (2003) relataram que o desempenho sensório-motor costuma ser o foco dos instrumentos clássicos de avaliação da inteligência na primeira infância, conhecidos como “testes de bebês”, mas que essas medidas apresentam baixa validade preditiva em relação ao desempenho cognitivo dos avaliados em idades mais avançadas. De fato, um estudo indicou falhas na validade preditiva de quatro testes de bebês amplamente utilizados no mundo inteiro, nas versões disponíveis à época, sendo eles, Escala de Desenvolvimento de Gesell, Escala de Inteligência de Bebês Cattell, Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley e Escala de Desenvolvimento Psicológico Infantil de Uzgiris e Hunt (NUNES; SISDELLI; FERNANDES, 1994). Resultados como esses influenciam na crescente crença de descontinuidade do desenvolvimento da inteligência ao longo do ciclo de vida; portanto, na tentativa de evitar essa concepção, recomenda-se o uso complementar de medidas de processamento de informação para avaliação cognitiva em bebês e crianças até 3 anos de idade, como os índices de habituação visual e de preferência pela novidade, cujas pontuações no início da vida e em momentos posteriores tem sido bem correlacionadas (THEUER; FLORES-MENDOZA, 2003).

Entretanto, pelo menos em relação às versões mais recentes e revisadas da Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley (BAYLEY, 2005), tem se argumentado que foram incorporados itens para a avaliação do desenvolvimento nas áreas cognitiva, da linguagem, motora, socioemocional e no comportamento adaptativo/inteligente; e sendo assim, ela tem sido usada em estudos sobre o impacto da

prematuridade e do baixo peso ao nascer e das condições sociais sobre o desenvolvimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

No contexto da saúde pública brasileira, dispomos do instrumento de vigilância do desenvolvimento infantil para a avaliação das crianças do nascimento aos nove anos de idade, integrante da caderneta de saúde da criança distribuída pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2013), que baseia-se nos marcos esperados para cada faixa etária em questões relativas ao desenvolvimento motor, sensorial, social, cognitivo, emocional e psicológico, sendo necessária a realização de estudos longitudinais para avaliar a sua validade preditiva no que diz respeito à inteligência.

## Psicologia cognitiva e os estágios de Piaget

Os estudos realizados com crianças pelo biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget são considerados um marco no avanço da psicologia cognitiva e resultaram na formulação de uma teoria que subdividiu o desenvolvimento cognitivo em estágios, cada um apresentando importantes limitações e avanços nas habilidades mentais de crianças e adolescentes (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Do nascimento aos dois anos de idade, boa parte das crianças encontram-se no estágio sensório-motor – que recebe esse nome justamente porque o relacionamento da criança com o mundo e as descobertas que ela realiza por meio dessa interação são possíveis mediante as suas habilidades motoras e suas capacidades sensoriais – subdividido em seis subestágios (PIAGET, 1996). São eles: uso de reflexos (1), reações circulares primárias (2), reações circulares secundárias (3), coordenação de esquemas secundários (4), reações circulares terciárias (5) e combinações mentais (6).

O primeiro subestágio consiste na interação do bebê com o mundo por meio de reflexos, sendo caracterizado pelo aprimoramento, do nascimento até aproximadamente um mês de idade, na coordenação e no controle dos reflexos inatos (descritos em detalhes no capítulo anterior) (PIAGET, 1996). Nesse momento, o bebê é capaz de distinguir grupos estáveis no mundo, denominados de quadros (objetos, pessoas, animais etc.), mas ainda não tem maturidade para entender que eles continuam a existir, mesmo quando estão ausentes de seu campo visual (COLE; COLE, 2003).

Nos estágios seguintes, as chamadas “reações circulares” passam a desempenhar um papel importante e consistem na repetição contínua, incessante e frequente de ações que provocam sensações agradáveis no bebê (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Nas reações circulares primárias (1º ao 4º mês), as ações são focadas no próprio corpo do bebê (PIAGET, 1996), por exemplo, no estágio anterior o reflexo de sucção faz com que ele chupe o dedo de forma aleatória e diante do bem-estar proporcionado por essa ação, ela se torna voluntária no segundo estágio, isto é, o bebê passa a sugar o dedo porque gosta da sensação que isso lhe provoca. Sendo assim, existem várias ações dos bebês que são tipicamente observadas nos primeiros meses, por exemplo, eles “descobrem” o pezinho e gostam de manipulá-lo.

As reações circulares secundárias (4º ao 8º mês), por sua vez, envolvem o ambiente de forma mais explícita, pois nesse estágio aumenta o interesse do bebê pela interação com objetos do meio externo e a repetição das interações que trazem resultados interessantes (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Por exemplo, eles aprendem que agitar um chocalho produz um som agradável ou que a vocalização (emissão de sons) pode gerar comportamentos consistentes em seus

pais e sendo reforçados pelas consequências de suas ações passam a repeti-las cada vez mais, o que indica a ocorrência de aprendizagem.

De forma similar ao que foi discutido em relação ao condicionamento operante, Cole e Cole (2003) afirmam que essas ações são inicialmente acidentais e gradualmente se tornam intencionais. Sendo assim, o bebê chega ao quarto subestágio, a coordenação de esquemas secundários (8º ao 12º mês), conforme aprende a ter mais controle sobre a manipulação do ambiente e aumenta a intencionalidade de suas ações, o que é favorecido pelos avanços no desenvolvimento motor (PIAGET, 1996). Por exemplo, o bebê pode deliberada e propositalmente coordenar os seus sistemas sensoriais e o sistema motor simultaneamente para agarrar um objeto, para atravessar um cômodo a fim de alcançar um brinquedo e para se encaminhar na direção de um som que lhe chamou a atenção.

Tendo experimentado o papel da aprendizagem, a criança passa a explorar as consequências de seu comportamento no quinto subestágio, as reações circulares terciárias (12º ao 18º mês), demonstrando curiosidade e experimentação para resolver os problemas com os quais se depara por meio do método de tentativa e erro (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Isso se torna visível quando observamos a interação da criança nesse subestágio com brinquedos de encaixe: elas experimentam uma peça em cada uma das formas possíveis até que finalmente consegue encaixá-la e passa para a próxima peça. Nesse momento se inicia o desenvolvimento do pensamento simbólico (PIAGET, 1996), o que permite no nosso exemplo que a criança represente mentalmente o formato do espaço que corresponde a cada peça do seu brinquedo. Sendo assim, gradualmente a criança aprende a resolver problemas com base nessas representações e, portanto, passa a contar menos com a tentativa e o erro, pois já consegue antecipar quais serão as consequências das suas ações, sabe fingir e usar

símbolos, gestos e palavras, o que caracteriza o subestágio terminal do estágio sensório-motor, as combinações mentais (18º ao 24º mês) (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Essa jornada de desenvolvimento cognitivo foi descrita de forma abrangente, mas obviamente depende do amadurecimento da criança em diversas habilidades cognitivas aprimoradas tipicamente na primeira infância (quadro 1).

**Quadro 1:** Descrição e exemplificação das habilidades cognitivas aprimoradas durante a primeira infância, com explicações sobre o seu desenvolvimento e as implicações que delas derivam

Habilidade cognitiva	Descrição	Exemplo	Desenvolvimento	Implicações
<b>Imitação</b>	Capacidade de repetir uma ação por meio da observação de outras pessoas.	O bebê coloca a língua para fora, imitando seu pai.	Inicia-se nos primeiros meses de vida e se encontra completa ao final da primeira infância.	Permite o aprendizado de ações por meio da socialização e portanto, é importante para o desenvolvimento da linguagem e da cognição social.
<b>Permanência do objeto</b>	Capacidade de entender que uma pessoa ou objeto ainda existe quando está fora do campo de visão.	A criança chama pela avó, pois sabe que ela não deixou de existir só porque saiu da sala.	Se desenvolve gradualmente durante o estágio sensório-motor, estando finalizado no sexto subestágio.	Fundamental ao desenvolvimento da imagem mental e da representação.
<b>Pensamento simbólico</b>	Capacidade de representar mentalmente a realidade de forma intencional. Pode ser realizada por meio de palavras, imagens, números, etc.	A criança se lembra de um brinquedo e sinaliza para a mãe que o deseja.	Começa a se desenvolver no subestágio das combinações mentais, mas os principais avanços ocorrem no estágio pré-operatório.	Permite compreender como o mundo funciona. A representação mental é fundamental para outros processos cognitivos (como a memorização, por exemplo) e para a ação intencional.

<b>Categorização</b>	Capacidade de dividir, classificar e agrupar tudo o que se conhece em categorias significativas com base em semelhança.	O bebê diferencia intuitivamente objetos com vida (pessoas, animais) e sem vida (objetos inanimados).	É bastante primitiva nos primeiros meses de vida e gradualmente vai se tornando mais complexa, ao longo de toda a vida.	Possibilita a formação de conceitos e compreensão das relações entre eles e por isso é fundamental para o raciocínio, a linguagem e a resolução de problemas de memória.
<b>Causalidade</b>	Capacidade de compreender que os eventos possuem causas identificáveis em função das ações do indivíduo ou de forças externas.	O bebê sabe que a comida vai se mover se ele a empurrar com o dedo.	Progride durante o primeiro ano de vida.	Permite que a criança possa prever e controlar o seu mundo.

Fonte: elaborado com base em Papalia e Feldman (2013).

Esse recorte permite compreender o estado em que a criança se encontra ao final da primeira infância, porém o desenvolvimento é contínuo e, portanto, dos dois aos sete anos de idade, espera-se que as crianças com desenvolvimento normal estejam no estágio pré-operatório de Piaget (1996). Nesse estágio, a criança vai aprimorar o uso dos símbolos, da linguagem e do jogo imaginativo para compreender e interpretar o mundo à sua volta, porém ainda apresentará dificuldades para o uso do pensamento lógico, seja concreto, seja abstrato (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Outro avanço cognitivo importante para a criança é a capacidade de se comunicar. A comunicação ocorre por meio da linguagem e de acordo com Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) deve ser estimulada desde o período pré-natal, pois conversar com os bebês pode facilitar o reconhecimento das vozes ao nascimento, possibilitando que o neonato se acalme ao ouvir a mãe, visto que desde o útero eles depositam emoções no que escutam. Antes mesmo da produção da fala, o bebê

utiliza outros recursos para se comunicar, como gestos e expressões faciais (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

A aquisição da linguagem se inicia na fase pré-linguística (11-12 meses), caracterizada pelo choro, emissão de sons (balbucio) e uso de gestos pela criança, seguida pela fase linguística, na qual aparecem as primeiras palavras, inicialmente apresentadas isoladamente ou em sentenças simples, e posteriormente (18-24 meses) progredindo para frases com mais elementos, como um sujeito e um verbo (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Esse processo depende não só das capacidades biológicas inatas, mas também da interação com o ambiente e acontece com o desenvolvimento de quatro sistemas independentes: fonológico – percepção e produção de sons para formar palavras –, semântico – qual é o sentido/significado do que está sendo produzido –, gramatical – regras sintáticas e morfológicas para produzir frases com as palavras, de forma organizada – e pragmática – uso social da linguagem (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Os fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem podem ser circunstanciais e constitucionais: o primeiro está relacionado com a baixa renda familiar, o grau de instrução dos pais e as condições de moradia; já os constitucionais são os fatores que englobam as condições do nascimento da criança, como prematuridade e baixo peso neonatal, que podem levar a paralisia cerebral, retardo mental, deficiência auditiva e visual e até mesmo a distúrbios específicos de linguagem (HERNANDEZ, 2003). Além disso, outros fatores de risco para o desenvolvimento da linguagem e que são mais suscetíveis em prematuros são hemorragia peri-intraventricular, broncodisplasia pulmonar, internação por um longo período e mãe com menos de 18 anos (SOARES; SILVA; ZUANETTI, 2017).

## Psicanálise e personalidade

As pessoas que convivem com muitas crianças percebem como são evidentes as características individuais e peculiares de cada uma, pois elas apresentam personalidades diferentes que as tornam únicas. A personalidade pode ser conceituada como a combinação de fatores emocionais, comportamentais, temperamentais e dos pensamentos, particular para cada indivíduo, e que permite o seu ajuste e adaptação ao mundo e ao relacionamento com os outros (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Sendo assim, a forma como a pessoa reconhece e expressa as emoções são fundamentais para sua personalidade. Sob o ponto de vista das neurociências, as emoções podem ser definidas como estados psicofisiológicos complexos que atribuem valor a determinados episódios, eventos e estímulos (DOLAN, 2002). Desses estados, derivam experiências mentais subjetivas, manifestações autonômicas, comportamentais e expressões faciais e corporais (LENT, 2010) reconhecíveis e estereotipadas e que possuem efeitos em processos cognitivos, tais como a percepção, a atenção, a memória e a tomada de decisões (DOLAN, 2002).

Lent (2010) classifica as emoções em primárias, secundárias e de fundo. De acordo com o autor, admite-se a existência de seis emoções primárias ou básicas – alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa – que possuem valor adaptativo e são consideradas universais e inatas, uma vez que são reconhecidas de forma semelhante em qualquer lugar do mundo e até mesmo em diferentes espécies. As emoções secundárias – também chamadas de emoções morais, avaliadoras ou autodirigidas, tais como vergonha e culpa – são aprendidas e por isso dependem da cultura dos indivíduos e do contexto em que estão inseridos. Por fim, as emoções de fundo são aquelas sentidas de forma

contínua e duradoura pelas pessoas de modo a caracterizar estados que influenciam as outras duas categorias de emoções como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão (LENT, 2010).

As experiências emocionais também podem ser classificadas de acordo com dois “eixos” ou dimensões: alertamento e valência (DEAK, 2011). A dimensão de alertamento (em inglês, *arousal*) se relaciona com a intensidade em que a experiência é percebida, variando em um contínuo cujos extremos são “muito alertante” e “pouco alertante” (KESINGER, 2004). Já a valência diz respeito ao valor que se atribui à emoção sentida, podendo ser “negativa”, “neutra” ou “positiva”, de acordo com a classificação que o indivíduo faz da experiência emocional e dos estímulos em função de eles serem mais ou menos desejáveis, o que pode ser inato em alguns casos e dependente da experiência em outros (DOLAN, 2002).

Do ponto de vista neurobiológico, a gênese e a expressão das emoções depende de um conjunto de estruturas corticais e subcorticais conhecido como sistema límbico, formado pelo tálamo, hipotálamo, corpos mamilares, amígdala cerebral, hipocampo, núcleo accumbens e córtices cingulado e orbitofrontal (DEAK, 2011). Estudos sugerem que o córtex cingulado anterior fornece a base para a experiência subjetiva das emoções e para a avaliação e monitoramento de estímulos emocionais; o hipotálamo controla as manifestações fisiológicas que acompanham as emoções, por meio da ação do sistema nervoso autonômico (SNA), do sistema endócrino e do sistema imunológico; o hipocampo é modulado pela amígdala para consolidação de novas memórias com conotação emocional e o córtex pré-frontal é responsável por interpretar as emoções nas faces dos outros e por integrar as informações sensoriais e límbicas para a produção de comportamentos socialmente aceitos (LENT, 2010). Em relação à interação entre memória e emoções, a

amígdala possui papel central na atribuição de significância emocional e motivacional aos estímulos e eventos e na modulação da consolidação de memórias emocionais por meio de sinapses diretas e indiretas com o hipocampo (DEAK, 2011; LEDOUX; PHELPS, 2008; LENT, 2010).

Papalia e Feldman (2013) descrevem como as emoções se desenvolvem na primeira infância. Ao nascer, o bebê já apresenta sinais reflexos de contentamento, interesse ou aflição em respostas às informações que recebe do meio interno e externo, que serão a base para a elaboração das emoções primárias durante os primeiros seis meses de vida. Dos nove aos dez meses, ocorre o estabelecimento de sinapses entre o córtex pré-frontal e as demais estruturas límbicas, bem como o crescimento do hipocampo, o que favorece a utilização das emoções para subsidiar processos cognitivos. As emoções secundárias dependem do desenvolvimento da autoconsciência – compreensão do “eu” como distinto do restante do mundo – que ocorre por volta dos 15 a 24 meses e é indispensável para a internalização dos padrões éticos estabelecidos culturalmente acerca do que é certo e errado. Essa noção é fundamental para que a criança possa se sentir constrangida ou orgulhosa de suas ações, sendo assim, as emoções autodirigidas costumam se desenvolver apenas ao final do terceiro ano. A autoconsciência também permite que a criança desenvolva a empatia, que consiste na capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, por meio da compreensão das emoções, intenções e desejos delas. A empatia é a base para a cognição social e para o comportamento altruísta e alguns de seus sinais já podem ser observados nos primeiros anos, porém ela só irá se desenvolver por completo na terceira infância (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Evidências sugerem que o incentivo à expressão emocional e à adoção do ponto de vista do outro são práticas parentais que favorecem o desenvolvimento da empatia (JUSTO; CARVALHO; KRISTENSEN, 2014).

Outro fator preponderante para o desenvolvimento da personalidade é o temperamento, que consiste na forma característica, individual e singular com a qual uma pessoa lida com as situações cotidianas por meio da regulação dos seus sentimentos particulares e dos seus comportamentos e que possui uma forte base genética e neurobiológica (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Sendo assim, já quando nascem, os bebês costumam apresentar estilos de comportamento que se enquadram em um de três padrões de temperamento, definidos com base em seu nível de atividade e ritmos biológicos, adaptabilidade a situações novas e qualidade de humor, entre outros fatores: a) o temperamento fácil é caracterizado por regularidade nas funções biológicas (sono, fome, evacuação), maior suscetibilidade em aceitar estímulos e experiências novos e humor positivo com intensidade de leve a moderado; b) o temperamento difícil, pela irregularidade nas funções biológicas, afastamento em resposta a novos estímulos, dificuldade na aceitação de mudanças e humor negativo e intenso; e c) o temperamento “lento para agir”, por níveis de atividade biológica moderados, aceitação de pessoas e situações novas apenas após insistência e contatos repetidos e um humor geralmente intenso tanto negativo, quanto positivo (THOMAS; CHESS, 1977).

Apesar de muitas crianças se encaixarem em uma dessas categorias, podem haver combinações entre elas (PAPALIA; FELDMAN, 2013), em virtude da complexidade do temperamento humano. Do ponto de vista psicobiológico, a criança possui uma constituição genética que determina sua reatividade aos estímulos em nível comportamental e fisiológico, porém as experiências do indivíduo o ajudam a desenvolver estratégias para a autorregulação de sua atenção e do seu comportamento, de forma que o temperamento é formado por meio dessa interação entre

hereditariedade e ambiente e, portanto, pode sofrer alterações profundas ao longo do ciclo vital (KOHNSTAMM; BATES; ROTHBART, 1989).

Um estudo longitudinal realizado por Kagan e Snidman (2004) classificou as reações de 500 crianças com quatro meses diante de objetos ou situações não familiares como muito (crianças inibidas) ou pouco (crianças desinibidas) reativas. Quando foram avaliadas novamente aos 11 anos de idade, evidenciou-se uma tendência de manutenção do temperamento observado na primeira infância em 33% das crianças, tendo sido influenciada não só por características biológicas e anatômicas, mas também pela postura dos pais em resposta ao temperamento da criança, do encorajamento que estes forneciam para o enfrentamento das situações, da ordem de nascimento da criança na família, da cultura e do relacionamento com professores e com os pares (KAGAN; SNIDMAN, 2004).

Esse tipo de estudo demonstra a importância de reconhecer que os bebês podem apresentar dificuldades, mas que existem formas de superá-las e de contornar as tendências de temperamento da criança com o propósito de facilitar o seu ajuste ao meio e de evitar desfechos negativos. Isso se torna importante, especialmente à luz de uma revisão sistemática da literatura que indicou maior suscetibilidade a problemas no desenvolvimento em crianças com o temperamento definido por alto nível de humor negativo, raiva, medo e timidez; enquanto que desfechos positivos foram associados a crianças cujos temperamentos eram caracterizados por altos níveis de autorregulação, que permitiam o controle dos comportamento e das emoções com a finalidade reprogramar as ações necessárias para o ajuste às situações (KLEIN; LINHARES, 2010).

Após nos debruçarmos sobre as emoções e o temperamento, podemos nos aprofundar no estudo da personalidade, que sofreu

fortes influências do neurologista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), fundador da psicanálise. De forma resumida, Freud (1917) classificou as representações mentais do “eu” em três componentes: o id é o elemento inconsciente governado por nossos impulsos e desejos primitivos; o superego é caracterizado pela incorporação inconsciente das regras de convívio social que definem o certo e o errado; e o ego é o elemento que busca conciliar o atendimento às necessidades do id dentro das limitações impostas pelo superego e, portanto, depende tanto de fatores inconscientes, quanto da ação consciente. Durante a infância, a conciliação inconsciente dos conflitos entre id e superego possibilita a formação permanente da personalidade (FREUD, 1917).

Erik Erikson (1902-1994) foi um psicanalista alemão naturalizado americano que fez importantes remodelações na teoria freudiana ao conjecturar que o desenvolvimento do ego e, portanto, da própria personalidade, ocorre durante todo o ciclo vital por meio do enfrentamento de crises (conflitos ou tendências competitivas) específicas para cada faixa etária e distribuídas em oito estágios de desenvolvimento psicossocial, que se forem superadas permitem ao indivíduo a aquisição de virtudes que o auxiliam na manutenção de um ego saudável (ERIKSON, 1998).

O primeiro estágio é caracterizado pelo conflito entre a tendência positiva de confiança básica e a tendência negativa de desconfiança básica, emergente no início da primeira infância e estendido até cerca de 18 meses (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

De acordo com Erikson (1987), nesse período o bebê depende do estabelecimento das primeiras relações sociais com seus cuidadores para satisfazer suas necessidades e garantir seu conforto. O autor defende que na ausência dos cuidadores, o bebê fica em dúvida se eles irão retornar para atendê-lo quando necessitar, sendo assim, se estabelece o conflito

entre a confiança (crença no retorno) e a desconfiança (descrença). Quando resolvida, essa crise permite ao bebê a aquisição da virtude da esperança, isto é, a capacidade de aguardar e confiar que alguém virá ao seu encontro, mesmo que temporariamente esteja fora de seu campo de visão (ERIKSON, 1987; 1998).

Essa virtude extrapola eventualmente para outras instâncias: a confiança básica se relaciona com a noção de que o mundo pode ser previsível e confiável; ao contrário, a desconfiança básica dificulta o estabelecimento de relações sociais, pois para a pessoa é fortalecida a noção de que as suas expectativas não serão atendidas (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Entretanto, uma parcela de desconfiança e frustração é importante na formação da personalidade, pois desempenha um papel protetivo (ERICKSON, 1987). Nesse caso fica evidente a relação entre o desenvolvimento psicossocial e o cognitivo, pelo subsídio que a habilidade cognitiva de permanência do objeto oferece para a superação da primeira crise enfrentada pelo bebê.

De acordo com a Teoria do Apego concebida pelo psicanalista britânico John Bowlby (1907-1990), essa primeira relação social estabelecida entre o bebê e o seu cuidador principal, geralmente a mãe, possibilita o desenvolvimento do apego, um vínculo duradouro e recíproco que proporciona a segurança e a sobrevivência da criança do ponto de vista evolutivo e é demonstrado por emoções, comportamentos e expressões faciais positivas manifestadas pelo bebê na presença da mãe e em manifestações negativas diante de sua ausência (BOWLBY, 1989).

A psicanalista norte-americana Mary Ainsworth (1913-1999) descreveu a existência de três padrões de apego, por meio da realização de pesquisas baseadas na “situação estranha”, isto é, em episódios manipulados de separação e reunião da mãe e do bebê repetidamente, por vezes, com o retorno de uma pessoa desconhecida no lugar da

mãe. Os padrões são descritos com base na reação das crianças após a separação e após o retorno do cuidador e/ou do estranho. Crianças com apego seguro (1) normalmente se desagradam pela ausência da mãe, mas são flexíveis e conseguem se acalmar. Ao retorno, procuram ativamente a mãe e não demonstram sinais de raiva. Os demais padrões são tipos diferentes de apego inseguro. O apego inseguro-evitativo (2) é observado em crianças que não costumam chorar com a separação, nem procuram estabelecer contato após o retorno, demonstrando poucas emoções. Crianças com apego inseguro-ambivalente (3) já ficam ansiosas quando percebem que o cuidador pode se afastar, se incomodam bastante com sua ausência e manifestam raiva, aflição e por vezes, até mesmo agressividade, no momento do reencontro, apesar de buscarem ativamente o contato (AINSWORTH, 1978). Mais tarde, foi identificado o apego inseguro-desorganizado (4), o mais inseguro e bastante frequente em situações de maus-tratos ou abuso infantil, caracterizado pela ausência de uma estratégia consistente para lidar com a situação estranha e pela demonstração de apreensão durante o contato com o cuidador (MAIN; HESSE, 1990). Na primeira infância são observados os índices mais altos de morte e vitimização em função de maus-tratos, sendo comuns o déficit de crescimento não orgânico e a síndrome do bebê sacudido, especialmente em situações em que vigoram condições financeiras desfavoráveis, falta de instrução, alcoolismo, frequência alta de situações estressantes da família e lares desorganizados (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Dois tipos de ansiedade bastante comuns na primeira infância são explorados na situação estranha: a ansiedade de separação consiste na resistência em ser afastado do cuidador e na apreensão decorrente do afastamento; enquanto a ansiedade diante de estranhos é caracterizada por comportamentos cautelosos na presença de pessoas ou lugares

desconhecidos; ambas as quais, de forma alarmante e controversa, não costumam ser demonstradas no apego desorganizado, no qual o bebê pode inclusive buscar o contato com a pessoa estranha (PAPALIA, FELDMAN, 2013). O apego pode ser um importante preditor das habilidades sociais e da qualidade dos relacionamentos das crianças e mesmo dos adultos, sendo o apego seguro o que costuma se associar melhor com consequências positivas (AINSWORTH, 1989).

Papalia e Feldman (2013) discorrem sobre as consequências do estabelecimento de um apego seguro. Quando isso ocorre, bebê e cuidador são sensíveis aos estados emocionais e mentais um do outro – uma capacidade conhecida como regulação mútua. Ela depende de quão bem o cuidador interpreta os sinais do bebê e responde adequadamente, demonstrando sincronia interacional. O bebê pode enviar sinais para os pais com o objetivo de corrigir a interação e assim acaba aprendendo um tipo de comunicação emocional. Com o tempo, a criança passa a buscar pistas nas expressões emocionais faciais e corporais dos pais quando encaram situações novas ou complicadas e assim conseguem perceber qual a melhor forma de se comportar. Esse fenômeno, conhecido como referenciação social, torna-se cada vez mais dependente da linguagem, conforme a criança avança para os próximos períodos do ciclo vital (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Apesar de fazer uso dessas estratégias, a criança busca gradualmente a sua independência. Erikson (1998) identificou que por volta dos 18 meses de idade a criança costuma enfrentar a segunda crise de formação da personalidade, que persiste até cerca de três anos e consiste no conflito entre a autonomia e dúvida/vergonha. Nesse estágio de desenvolvimento psicossocial a criança precisa aprender a ter autocontrole e a depender menos do controle externo exercido por seus responsáveis. A conquista da autonomia depende

da exploração ativa do ambiente pela criança e, portanto, crianças tímidas e reprimidas possuem dificuldade em superar esse conflito, pois tendem a priorizar a vergonha e a dúvida sobre qual é a forma de agir socialmente adequada. Alguma vergonha é importante para que a criança consiga aprender sobre as regras de sua cultura, porém em excesso, ela dificulta o desenvolvimento da autonomia. A superação dessa crise possibilita o surgimento da virtude da “vontade” que consiste na compreensão das regras sociais pela criança a fim de que consiga julgar o que pode ou não fazer e se torne mais independente para satisfazer seus desejos e necessidades. Para que isso ocorra, ela precisa que os pais equilibrem a dose de controle que exercem, pois em excesso, a criança pode desenvolver autoestima baixa por achar que não consegue lidar com as situações sozinha; em contrapartida, quando o controle é insuficiente a criança pode se sentir abandonada, duvidar de suas capacidades e até mesmo se comportar de forma inadequada (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

## Relações sociais na primeira infância

As primeiras relações sociais estabelecidas pelos bebês ocorrem com os seus cuidadores e estas foram bastante exploradas no tópico anterior. Para Papalia e Feldman (2013), a mãe é uma figura que propicia sensações de bem-estar, conforto, segurança e afeto nos bebês por meio do contato físico íntimo, da atenção e do cuidado. Diversos estudos demonstram como a ausência de responsividade da mãe e do estabelecimento do apego nos primeiros meses de vida podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da criança como um todo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O retorno da mãe ao trabalho pode ser bastante traumático tanto para ela, quanto para a criança, já tendo sido demonstrados efeitos

negativos no desenvolvimento cognitivo em crianças de 15 meses a três anos cujas mães trabalhavam 30 horas semanais ou mais. A ausência materna pode ser compensada, no entanto, por uma boa qualidade no ambiente doméstico, pelo grau de sensibilidade materno e pelo tipo de cuidado recebido nesse período longe da mãe. As crianças que ingressam em creches apresentam diferentes tipos de adaptação em função do padrão de apego que possuem com a mãe, sendo que as crianças com apego seguro são mais propensas a serem sociáveis, enquanto as de apego inseguro, tímidas e retraídas. O impacto da creche depende de outras variáveis, como a renda familiar, a qualidade do cuidado, a idade de ingresso e o tempo que a criança passa nesse ambiente, o tamanho da equipe e a estabilidade do serviço (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O papel do pai, por sua vez, varia bastante de acordo com a cultura em que a criança está inserida e alguns estudos demonstram a importância preponderante do progenitor do sexo masculino no processo de tipificação de gênero, que se trata da compreensão por parte da criança do que é esperado socialmente das pessoas de cada sexo em termos anatômicos e comportamentais (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Bustamante e Trad (2005) acompanharam a rotina de seis famílias de baixa renda de Salvador durante nove meses, sendo duas nucleares e as demais extensas com a presença de três gerações. O estudo evidenciou que a frequente ausência dos homens na vida dos filhos muitas vezes se dá para que possa ser mantida a divisão sexual do trabalho tradicionalmente difundida nesses meios sociais, mas que possivelmente não ocorre por falta de interesse. Parece haver um consentimento entre os homens e as mulheres de que a responsabilidade principal pelo cuidado é das mães, e que, ao cuidar dos filhos, os pais estariam “ajudando”. De forma contraditória, apesar de se colocarem em uma posição secundária, alguns pais cuidavam muito dos filhos. Os cuidados

com a criança pequena foram divididos pelos pesquisadores em três dimensões: a educação (1), os cuidados básicos de alimentação, higiene, sono e abrigo (2) e a preservação da integridade física e emocional da criança (3). O papel do pai foi considerado fundamental para a primeira, como a autoridade no estabelecimento de limites; a segunda foi atribuída majoritariamente à mãe; e a terceira foi considerada como de responsabilidade de todos. Evidenciou-se ainda maior participação ativa dos pais de famílias nucleares do que dos pais de famílias extensas no contato físico e emocional próximo com os filhos cotidianamente (BUSTAMANTE; TRAD, 2005).

A estimulação do contato entre crianças na primeira infância, seja com irmãos ou não, é importante para a socialização e para o desenvolvimento de ambos os envolvidos. Uma pesquisa realizada por Anjos *et al.* (2004) acompanhou 21 bebês (quatro a 14 meses de idade) em uma creche universitária de São Paulo e evidenciou um número bastante elevado de interações entre as crianças, principalmente nas atividades realizadas em duplas de forma fluida, entrecortada e duradoura, nas quais havia interesse pelo outro, direcionamento de comportamentos a eles e regulação das ações de uma criança pela ação da outra. Características físicas dos ambientes foram determinantes para propiciar e prolongar ou não a interação (ANJOS *et al.*, 2004).

O relacionamento entre irmãos apresenta grande probabilidade de ser o laço familiar mais duradouro que a pessoa terá durante a vida. No que compete à relação fraterna, Goldsmid e Férrez-Carneiro (2011) destacam que os estudos tradicionais evidenciam seus aspectos negativos relativos à competitividade, à rivalidade e à violência entre os irmãos, porém que aspectos positivos, como a solidariedade e o companheirismo, podem potencialmente advir dessa relação, o que possibilita a constituição de um importante laço social. Os autores destacam que esse laço geralmente é

estabelecido ainda na primeira infância, pelo menos para o irmão mais novo (GOLDSMID; FÉREZ-CARNEIRO, 2011).

Papalia e Feldman (2013) argumentam que a chegada de um irmão pode abalar a estrutura familiar e a criança precisa de um tempo para se adaptar, mas que a construção de relacionamentos saudáveis é desejável e deve ser estimulada pelos pais, visto que os irmãos costumam compartilhar princípios, origens e conhecem bem uns aos outros desde quando eram mais novos e sendo assim podem fornecer um importante apoio social na vida adulta. Apesar de existir rivalidade, os bebês costumam se apegar a seus irmãos; o apego seguro com os pais aumenta a propensão da existência de boa convivência. Mesmo os conflitos entre irmãos podem ser uma importante fonte para a compreensão das relações sociais, o aprendizado de formas de negociação e reconciliação e o desenvolvimento da empatia, o que pode ser aproveitado em outros relacionamentos fora do ambiente doméstico (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

É importante ressaltar que a qualidade dos relacionamentos sociais na primeira infância, seja com os pais, com irmãos ou com pares, pode ser influenciada pelo ambiente em que eles ocorrem. Um estudo de casos múltiplos realizado no Brasil por Amorim *et al.* (2012) em três contextos – ambiente doméstico, creches e serviços de acolhimento institucional/abrigos – explorou as relações sociais estabelecidas pelas crianças com os adultos e com outras crianças, com enfoque em emoções negativas expressas por meio do choro. Os resultados indicaram que as particularidades desses contextos fornecem significados diferentes ao choro, que são percebidos pela criança. Por exemplo, o número de adultos com os quais a criança interage em ambiente doméstico apresenta a proporção de um adulto (ou mais) por criança, nas creches de um para seis e nos abrigos, uma proporção ainda menor. Desta forma, nas creches e nos abrigos a referência social por vezes pode ser direcionada aos adultos,

mas em vários outros momentos precisa ser direcionada a crianças da mesma idade ou mais velhas, pois estas são os parceiros mais disponíveis nesses ambientes. Sendo assim, apesar de o choro ter um significado inato, a experiência pode moldar e transformar o seu significado, por vezes com sentidos opostos, visto que o choro não é atendido da mesma forma em diferentes contextos. Por exemplo, no ambiente familiar, a mãe costuma pegar o bebê no colo e procurar exaustivamente cessar o choro pelo atendimento imediato às necessidades do bebê que o originaram. Nos abrigos, em contrapartida, as funcionárias são instruídas a não pegar o bebê no colo para evitar o estabelecimento do apego e conseqüentemente o sofrimento delas e da criança após a sua ruptura, sendo assim, lidam com o choro tentando acalmar a criança à distância (AMORIM *et al.*, 2012).

## Conclusão

As diferentes correntes teóricas que se propõem a estudar os processos cognitivos nos permitem compreender como ocorre o desenvolvimento da memória e da inteligência na criança. É interessante observar os avanços cognitivos conquistados por ela ao longo do estágio sensório-motor e no início do estágio pré-operatório, especialmente em relação às habilidades de imitação, permanência do objeto, pensamento simbólico, categorização, causalidade, empatia e linguagem. Do ponto de vista psicossocial também são observados progressos na medida em que a criança adquire a virtude da esperança e passa a confiar no mundo, principalmente por meio do apego a outra pessoa e posteriormente alcança cada vez mais independência e vontade ao superar a crise entre autonomia e vergonha/dúvida. Toda essa trajetória só é possível mediante a interação com o ambiente, principalmente por meio das relações sociais estabelecidas com os pais, os familiares e os pares e das conseqüências positivas advindas

da socialização. Sendo assim, são visíveis as diferenças entre um recém-nascido e uma criança aos três anos de idade, o que evidencia o progresso alcançado durante a primeira infância.

## Referências

AINSWORTH, M.S. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

AINSWORTH, M. S. Attachments beyond infancy. *American psychologist*, v. 44, n. 4, p. 709-716, 1989.

ALMEIDA, L. S. *et al.* Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g? *Psychologica*, n. 50, p. 41-55, 2009.

AMORIM, K.S. *et al.* O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 309-326, 2012.

ANJOS, A. M. *et al.* Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004.

BAYLEY, N. *Bayley Scales of Infant Development*. 3. ed: Bayley-III. New York: Harcourt Brace, 2005.

BECHTEL, W. Levels of description and explanation in cognitive science. *Minds and Machines*, v. 4, n. 1, p. 1-25, 1994.

BOWLBY, J. *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Caderneta de Saúde da Criança: menina*. 8. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BUSTAMANTE, V.; TRAD, L. A. B. Participação paterna no cuidado de crianças pequenas: um estudo etnográfico com famílias de camadas populares. *Cad. Saúde Pública*, v. 21, n. 6, p. 1865-1874, 2005.

CARROLL, J. B. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Nova York: Cambridge University Press, 1993.

CATTELL, R. B. *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEAK, A. Brain and Emotion: Cognitive Neuroscience of Emotions. *Review of Psychology*, v. 18, n. 2, p. 71-80, 2011.

DOLAN, R. J. Emotion, Cognition, and Behavior. *Science*, v. 298, p. 1191-1194, 2002.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ERIKSON, E. H. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREUD, S. Conferências introdutórias à psicanálise. In: OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD, v. 15. Rio de Janeiro: Imago, 1969. Trabalho original publicado em 1917.

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GOLDSMID, R.; FÉREZ-CARNEIRO, T. Relação fraterna: constituição do sujeito e formação do laço social. *Psicologia USP*, 2011.

HARTSHORN, K. *et al.* The ontogeny of long-term memory over the first year-and-a half of life. *Developmental Psychobiology*, v. 32, p. 69-89, 1998.

HERNANDEZ, A. M. *O Neonato*. São Paulo: Ed. Pulso, 2003.

HORN, J. L.; DONALDSON, G.; ENGSTROM, R. Apprehension, memory and fluid intelligence decline in adulthood. *Research on Aging*, v. 3, p. 33-84, 1981.

JUSTO, A. R.; CARVALHO, J. C. N.; KRISTENSEN, C. H. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 15, n. 2, p. 510-523, 2014.

KAGAN, J; SNIDMAN, N. *The long shadow of temperament*. Cambridge: Belknap Press, 2004.

KESINGER, E. A. Remembering emotional experiences: the contribution of valence and arousal. *Reviews in the Neurosciences*, v. 15, p. 241-251, 2004.

KLEIN, V. C.; LINHARES, M. B. M. Temperamento e desenvolvimento da criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 821-829, 2010.

KOHNSTAMM, G. A.; BATES, J. E.; ROTHBART, M. K. (Eds.) *Temperament in childhood*. Oxford: John Wiley & Sons, 1989.

LEDOUX, J. E.; PHELPS, E. A. Emotional Networks in the Brain. In: LEWIS, M. et al. (Eds.). *Handbook of Emotions*. 3. ed. New York: The Guildford Press, 2008, p.159-179.

LENT, R. *Cem Bilhões de Neurônios*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MAIN, M.; HESSE, E. Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In: GREENBERG, M. T.; CICCETTI, D.; CUMMINGS, E. M. (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press, p. 161-182.

MCGREW, K. S.; FLANAGAN, D. P. *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

NELSON, K. Evolution and development of human memory systems. In: ELLIS, B. J.; BJORKLUND, D. F. (Eds.) *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*. New York: Guilford Press, 2005, p. 319-345.

NUNES, L. R. D. P.; SISDELLI, R. O.; FERNANDES, R. L. C. O valor dos testes de bebês e suas implicações para a Psicologia do Desenvolvimento e Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 107-125, 1994.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PASQUALI, L. Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, v. 43, p. 992-999, 2009. Edição especial.

PAVLOV, I. P. *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press, 1927.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultura, 1946.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1996.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Aval. psicol.*, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

ROVEE-COLLIER, C. Shifting the focus from what to why. *Infant Behavior and Development*, v. 19, n. 4, p. 385-400, 1996.

ROVEE-COLLIER, C. The development of infant memory. *Current Directions in Psychological Science*, v. 8, n. 3, p. 80-85, 1999.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da Aquisição da Linguagem e Aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SKINNER, B. F. *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf, 1974.

SOARES, A. C. C.; SILVA, K.; ZUANETTI, P. A. Variáveis de risco para o desenvolvimento da linguagem associadas à prematuridade. *Audiol Commun Res*, v. 22, p. 1-7, 2017.

SPEARMAN, C. The measurement of intelligence. *Nature*, v. 120, n. 3025, p. 577-578, 1927.

THEUER, R. V.; FLORES-MENDOZA, C. E. Avaliação da inteligência na primeira infância. *Psico-USF*, v. 8, n. 1, p. 21-32, 2003.

THOMAS, A.; CHESS, S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.

THORNDIKE, E. L. *Animal intelligence: experimental studies*. New York: The Macmillan Company, 1911.

THORNDIKE, E. L. *The Fundamentals of Learning*. New York: AMS Press Inc, 1932.

THURSTONE, L. L. *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.