

# REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E JUVENIL NO CONTEXTO DE POBREZA URBANA NO BRASIL

Gary Barker  
Irene Rizzini

## Resumo

Neste capítulo, Barker e Rizzini discutem algumas das linhas teóricas sobre o desenvolvimento infantil e juvenil que informam as reflexões e ações do Projeto *Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes*, uma parceria entre as organizações dirigidas pelos autores: o Instituto PROMUNDO e o CIESPI (Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância). Os autores oferecem elementos de reflexão que lhes parecem fundamentais para subsidiar políticas e práticas direcionadas para a população infanto-juvenil e suas famílias, em especial as políticas públicas, em um sentido amplo e integrado.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil e juvenil; teorias, políticas e programas; bases de apoio familiares e comunitárias

## Summary

In this chapter, Barker and Rizzini discuss some theories on child and youth development which are present in the reflections and actions of the Project *Strengthening the Family and Community Support Bases for Children and Youth*, a partnership between the organizations directed by the authors: PROMUNDO Institute and CIESPI (International Center for Research and Policy on Childhood). The authors offer elements of reflection that seem to them fundamental to act as subsidy for policies and practices concerning the child and youth populations, as well as their families, particularly the public policies, in a wide and integrated sense.

**Key words:** child and youth development, theories, policies and programs; family and community developmental supports

### Introdução

Iniciamos este volume com uma série de perguntas que nortearão nossas reflexões e fundamentarão as idéias e proposições que os vários autores elaboram em seus capítulos.

O que as famílias que vivem nos bairros pobres do país desejam para seus filhos? O que poderia ser considerado como indicador de um bom desenvolvimento para crianças e adolescentes no contexto de pobreza urbana? Do que suas famílias dependem e com quem elas contam para cuidar de seus filhos e para promover o seu desenvolvimento? Como os jovens conseguem sobreviver e constituir identidades positivas em situações de pobreza, conflito familiar e violência em seu entorno? Como apoiar famílias e comunidades a expandir as oportunidades para suas crianças, adolescentes e jovens, valorizando-se o que elas já conseguiram construir para si próprias?

Estas indagações constituem o cerne das questões que abordaremos neste volume. Baseando-nos predominantemente nas lições aprendidas nos últimos anos na coordenação do projeto de pesquisa e ação *Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes*<sup>1</sup>, oferecemos ao leitor elementos de reflexão que nos parecem fundamentais para subsidiar políticas e práticas direcionadas para a população infanto-juvenil e suas famílias, em especial as políticas públicas, em um sentido amplo e integrado.

O projeto *Bases* tem como uma de suas principais metas identificar e compreender as bases de apoio existentes (ou não) para crianças e adolescentes no âmbito da família e da comunidade. A proposta é, em conjunto com a comunidade, fortalecer estas bases e estimular a criação de outras, a fim de ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral de sua população jovem<sup>2</sup>. A iniciativa engloba diversas atividades nesta direção, entre elas, várias formas de apoio, grupos de discussão e cursos de capacitação junto a organizações e indivíduos que atuam com crianças e adolescentes, incluindo educadores sociais, lideranças comunitárias, pais e professores.

Em publicações anteriores<sup>3</sup>, discutimos pressupostos, conceitos e definições que informam o projeto em questão e delimitam o escopo da proposta. Destacamos aqui a definição de *bases de apoio formais e informais* com a qual vimos trabalhando:

*“São os elementos fundamentais que compõem os alicerces do desenvolvimento integral da criança. São recursos familiares e comunitários que oferecem segurança física, emocional e afetiva a crianças e jovens. Referem-se tanto a atividades ou organizações formais (creches, escolas, programas religiosos, clubes, centros juvenis...), quanto a formas de apoio espontâneas ou informais (redes de amizade e solidariedade, relações afetivas significativas na vida das crianças e jovens, oportunidades disponíveis na própria comunidade que contribuam para o seu desenvolvimento...)”* (Rizzini, Barker e equipe, 2001, p. 5-6).

Há nesta definição e nas proposições deste projeto uma série de suposições sobre o desenvolvimento humano. Neste capítulo, vamos abordar diversos aspectos do desenvolvimento infantil e juvenil, com base no contexto brasileiro de pobreza urbana. Tomamos como referência alguns bairros de baixa renda no Rio de Janeiro, onde o projeto tem sua base. Porém, calcados em nossa experiência de trabalho nesta área e nas parcerias estabelecidas em outros estados e países, ressaltamos que estas reflexões também se aplicam a outros contextos urbanos.

Neste texto, baseamo-nos na premissa de que certos aspectos do desenvolvimento podem ser melhores do que outros e que certas bases de apoio podem ser mais eficazes que outras. Partimos do pressuposto de que famílias e comunidades necessitam de suporte para que garantam condições adequadas para promover o desenvolvimento integral de suas crianças e adolescentes (Halpern, 1999; Chaskin et al, 2001). Temos identificado sistematicamente que apoios são estes, como, por exemplo, o apoio de grupos religiosos, da própria família, de grupos de parentesco, de amigos, de vizinhos, entre outros<sup>4</sup>. A partir de nosso trabalho empírico e de nosso envolvimento com as comunidades, temos observado que crianças e adolescentes contam com várias formas de apoio para o desenvolvimento de seus potenciais, habilidades e competências. Tendo em vista a situação de pobreza e adversidade na qual vive significativa parcela da população, este apoio é igualmente importante para que tenham melhores condições de vida e mais oportunidades de crescimento em todos os sentidos.

Discutiremos nas páginas a seguir alguns dos referenciais teóricos, autores e definições nos quais nos respaldamos. Cabe ressaltar que não se trata de uma revisão da literatura sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, mas uma reflexão sobre os referenciais e enfoques que informam nossa pesquisa e atuação em contextos de pobreza urbana<sup>5</sup>.

### **Definindo desenvolvimento infantil e juvenil**

A proposta é enfocarmos nesta seção algumas das abordagens teóricas que, internacionalmente, têm acrescentado importantes contribuições ao conhecimento existente sobre o desenvolvimento infantil e juvenil. Destacaremos, em particular, os elementos que nos parecem mais relevantes para analisarmos o contexto urbano pobre do Brasil contemporâneo, bem como os aspectos destas teorias que mais de perto informam nosso trabalho com crianças, adolescentes, famílias e comunidades. Temos plena consciência de que a escolha que aqui fazemos é totalmente subjetiva e que há, de certo, outras referências importantes. Porém, como afirmamos, a intenção é refletirmos sobre determinados aspectos do desenvolvimento infantil e juvenil, sem a pretensão de relacionarmos todas as possíveis fontes existentes.

Nesta reflexão, partimos do princípio de que não existem certezas ou verdades universais sobre o desenvolvimento infantil e juvenil. Há profundas variações em diferentes contextos e culturas. A literatura embasada em mui-

tos anos de pesquisa revela que a natureza do desenvolvimento humano é relativa. Concordamos com o pressuposto de que qualquer tipo de diagnóstico, avaliação e/ou intervenção devem estar fundados no contexto histórico e cultural da criança (Krammer, 1992; Krammer, Leite, 1996; Sarmiento, Pinto, 1997; Brito, Koller, 1999).

Popularmente, compreende-se que as pessoas estejam sempre em busca do que seria “certo” ou “errado” no cuidado à criança. Por séculos, antes que se criasse substrato teórico-científico sobre o desenvolvimento infantil, as pessoas basearam-se no que lhes parecia correto, de acordo com as crenças e mitos da época. São exemplos disso, o uso de amas-de-leite, muito em voga no Brasil no século XIX; como também as formas de vestir os bebês em diferentes épocas, e assim por diante. Eram práticas transmitidas de geração em geração, no próprio espaço da casa e da família.

Com o advento das teorias do desenvolvimento infantil, muito exploradas pela psicanálise e várias vertentes da psicologia, grande parte destas crenças e práticas foi substituída por outras, nem sempre seriamente respaldadas em conhecimento científico – ou seja, a partir da aplicação de métodos rigorosos de pesquisa, observação e análise. Acreditamos que a ciência deve informar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, porém, ao discorrermos sobre algumas destas teorias, é importante manter em mente que esta área é relativa e subjetiva, devendo ser contextualizada cultural e historicamente. É fundamental termos consciência de que as teorias que formulamos ou adotamos sobre o desenvolvimento infantil acabam criando as suas próprias verdades, como nos lembra o educador Jerome Bruner:

*“As teorias de desenvolvimento humano, uma vez aceitas na cultura predominante, não mais funcionam como simples descrições da natureza humana e do seu crescimento. Por sua natureza, como representações culturais aceitas, elas, na verdade, atribuem uma realidade social aos processos que buscam explicar.... Assim, as teorias científicas tornam-se tão definidoras da realidade, prescritivas e canônicas quanto as teorias psicológicas fundadas em meras crenças que elas haviam substituído”* (Bruner, 1996, p.134-135).

As primeiras teorias do desenvolvimento infantil tendiam a ser universalistas, isto é, desconsideravam especificidades de indivíduos e sociedades em seus contextos e tempos históricos. Eram, em geral, teorias que se baseavam em observações a partir de grupos específicos de crianças em alguma parte do mundo e pressupunham que todas as crianças se desenvolviam da mesma maneira. Algumas destas teorias foram extremamente valiosas para a humanidade. O trabalho de Piaget é um bom exemplo. Há cerca de cem anos, ele observou durante anos seus próprios filhos na Suíça, em um contexto de classe média, bastante tranquilo. Seu material de investigação produziu incríveis “insights” sobre o desenvolvimento cognitivo, seus estudos sobre a inteligência, o raciocínio e as estruturas de pensamento. Durante muitas décadas de trabalho, Piaget tornou-se conhecido internacionalmente e ele procurou estabelecer comparações com base em observações realizadas em inú-

meros países<sup>6</sup>. Suas teorias têm impacto ainda hoje e parecem ser aplicáveis quase que universalmente. No entanto, ao utilizarmos suas teorias a crianças em uma favela no Brasil contemporâneo, requer que levemos em consideração que nem todas as crianças têm um quintal tranqüilo em sua casa, uma família estável, pessoas para cuidar delas e recursos materiais.

Da mesma forma, muito do que Freud nos legou em termos do desenvolvimento psicosssexual e emocional ainda tem validade após mais de um século. Porém, como Piaget, suas teorias foram geradas a partir de um número relativamente pequeno de casos e em um contexto histórico-cultural<sup>7</sup> que pode ou não ter relevância em outras partes do mundo.

Desde os referenciais teóricos de Freud e Piaget, grande parte da pesquisa em desenvolvimento infantil enfatizou o uso de um rigor científico respaldado na psicologia experimental, através de laboratórios, uso de animais em experimentos e aplicação de testes psicológicos, que podem, ou não, reproduzir os contextos nos quais as crianças crescem e aprendem. Este tipo de pesquisa também produziu importante conhecimento e alimentou diversas teorias no decorrer do século XX.

Autores como Bronfenbrenner, conhecido por sua teoria ecológica do desenvolvimento infantil, vieram alertar que é preciso cuidado ao se tentar generalizar os resultados deste tipo de pesquisa para realidades específicas em que as crianças vivem e se desenvolvem. Segundo este psicólogo: *"Pode-se dizer que muito da psicologia do desenvolvimento hoje existente é a ciência do comportamento estranho de crianças, em situações estranhas, com adultos estranhos, no período de tempo mais breve possível"* (Bronfenbrenner, 1979, p.19).

A partir do reconhecimento e da valorização das especificidades histórico-culturais da natureza do desenvolvimento humano, diversos especialistas no Brasil e no exterior vêm adotando uma abordagem ecológica e interacionista para a compreensão do desenvolvimento infantil. Esta abordagem reafirma a coexistência de múltiplos fatores e dimensões que contribuem para o desenvolvimento infantil, incluindo os aspectos biológicos individuais, como a bagagem genética, a família, instituições sociais e o contexto social, político, cultural, étnico e histórico mais amplo. Neste sentido, crianças e adolescentes são também situados em suas realidades individuais específicas.

Urie Bronfenbrenner, que muito contribuiu para esta perspectiva ecológica, sugere que vejamos o desenvolvimento humano como uma série de esferas e dimensões que interagem. No espectro mais central destas esferas, está o indivíduo (criança ou adulto). A partir do centro, outros sistemas com os quais o indivíduo se relaciona irradiam-se (como, por exemplo, a família, os amigos) e expandem-se para outros sistemas de relação (na comunidade, na escola...), até atingirem esferas mais amplas (como a sociedade, a cultura, etc). Este sistema ecológico modifica-se constantemente e a ele é acrescentada a dimensão do contexto histórico.

Esta e outras teorias contemporâneas, calcadas num mundo crescentemente consciente das relações que se processam em âmbito global, marcado pela diversidade, definem desenvolvimento como crescimento, movimento e mudança<sup>8</sup>. Sugere movimento, porém sem uma direção ou fim necessariamente determinado. No entanto, quando falamos de desenvolvimento infantil positivo, saudável, integrado e harmonioso – termos que encontramos tanto na Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – está implícito que existem algumas metas a serem atingidas no desenvolvimento. Não estamos atribuindo aqui uma conotação de valor, nem sugerindo que este desenvolvimento se processe em evolução contínua ou uniforme. Significa simplesmente dizer que o indivíduo ao nascer tem certos potenciais que podem ou não se desenvolver. E que algumas crianças, dependendo das circunstâncias, podem se desenvolver melhor que outras. Mas quem decide o que é “melhor” e o que é melhor para quem?

Algumas considerações são importantes a este respeito. Observamos que muito dos esforços para medir o desenvolvimento infantil foi feito de forma relativamente limitada. Vejam o uso de testes psicológicos, como, por exemplo, os de inteligência (QI), testes para medir a auto-estima, para avaliar o desenvolvimento de personalidade, entre outros. A maior parte destes testes só se aplica a um domínio restrito do desenvolvimento. Assim, por exemplo, quando uma criança obtém um resultado alto no teste de QI, isso pode refletir apenas um aspecto de seu desenvolvimento cognitivo, e, na verdade, nada diz sobre seu desenvolvimento emocional ou social. Da mesma forma, os testes de personalidade podem dimensionar certos aspectos do desenvolvimento e totalmente desconsiderar as múltiplas habilidades e as demais esferas do desenvolvimento de um indivíduo. O que medidas desta natureza acabam fazendo, mesmo não sendo esta a intenção, é reduzir o indivíduo a uma única ou pequena dimensão do seu ser. Porém, com base nisso, classificam os indivíduos de acordo com estes resultados limitados, como “melhores” ou “piores” que outros. Aqueles que não se situam entre parâmetros considerados “normais”, são automaticamente taxados de “inferiores” e não como “diferentes”.

Desta forma, procuramos adotar uma definição de desenvolvimento que fosse sensível às múltiplas especificidades aqui apontadas e que fosse ampla o suficiente para englobar a diversidade humana, sem, no entanto, categorizar os indivíduos por suas limitações e deficiências. Achemos que a definição de Bronfenbrenner preenche estes requisitos<sup>9</sup>:

*“Desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do meio ecológico e torna-se motivada e apta para se engajar em atividades que revelam as propriedades deste ambiente, mantendo-o ou reestruturando-o em níveis de igual ou maior complexidade em forma e conteúdo” (1979, p.27).*

A definição de Bronfenbrenner é consistente com alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, como, por exemplo, suas reflexões sobre conscientização, sobre a capacidade do indivíduo de compreender, analisar, construir e desconstruir criticamente, de agir e interagir em seu mundo (Freire, 1984, 1996). Ela é igualmente compatível com as noções contemporâneas de direitos e cidadania – noções que implicam em promover as habilidades do indivíduo de apreender e compreender, analisar e refletir sobre seu mundo, constituindo-se como um agente participativo e criativo de seu mundo e do mundo ao seu redor<sup>10</sup>.

Gostamos desta definição porque ela se refere aos potenciais e às competências do indivíduo, ao invés de enfatizar ou comparar as suas faltas ou deficiências. Ela, na verdade, oferece interessante instrumental para se mensurar e avaliar o desenvolvimento: os elementos que contribuem para que o indivíduo aumente sua capacidade de agir/atuar em seu mundo são melhores do que aqueles que não promovem esta possibilidade. Outro aspecto importante é que a definição refere-se a múltiplas dimensões do desenvolvimento, seja cognitiva, emocional, social, artística, ou qualquer outra.

Outro autor que teve grande impacto internacional em repensar o desenvolvimento humano nas direções acima apontadas foi o psicólogo russo Lev Vygotsky. Ele aprofundou suas idéias durante a curta vida que teve na União Soviética, na primeira metade do século XIX. Vygotsky argumentava que os seres humanos são participantes ativos de seu próprio desenvolvimento e, na verdade, co-constroem sua realidade e seu desenvolvimento em interação constante com seu meio social – o que, na sua época, constituía uma ótica absolutamente inusitada. De acordo com seu pensamento, todas as funções mentais mais sofisticadas (ligadas ao desenvolvimento psicossocial) movem-se da esfera social, externa ao indivíduo, para esferas internas do indivíduo. Assim, os indivíduos incorporam, desconstroem e reconstroem o mundo social à sua volta.

Assim como Bronfenbrenner, Vygotsky nos oferece uma definição importante sobre o desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem em inter-relação com outros indivíduos que estão mais avançados em certos domínios ou dimensões do desenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento acontece quando o indivíduo consegue definir e atingir seu potencial em alguma habilidade específica, em companhia de alguém ou com a ajuda de alguém mais experiente. Nesse sentido, ele vai trabalhar com a noção de *zona proximal do desenvolvimento*<sup>11</sup>, por ele definida como:

*“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado por resolução de conflito independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por resolução de conflito sob a supervisão de um adulto ou em colaboração com outras crianças que estejam mais desenvolvidas... A zona proximal do desenvolvimento define estas funções que ainda não amadureceram, mas encontram-se em processo de*

*maturação; funções que irão amadurecer amanhã, mas ainda estão em estágio embrionário*" (Vygotsky, 1978, p. 86)<sup>12</sup>.

Como se pode ver, Vygotsky enfatiza o papel do meio na estruturação da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, porém também como propulsor de todo o desenvolvimento. Seu trabalho se diferencia do de outros teóricos no sentido de que ele não desenvolveu qualquer tipo de evidência empírica como suporte à sua teoria. Entretanto, a importância que atribuiu ao contexto sociocultural, descrevendo o processo subjetivo de construção, desconstrução e reconstrução do mundo interno e externo ao indivíduo, foi fundamental para a continuidade de suas idéias e sua influência no trabalho de outros pesquisadores e teóricos.

Tal qual em Bronfenbrenner, ao aplicarmos as idéias de Vygotsky, estamos focalizando o contexto e a natureza específica do desenvolvimento de um indivíduo, assim como também o seu potencial em atingir outras dimensões de seu desenvolvimento. Em ambas as definições, o desenvolvimento não é visto como uma mera aquisição de habilidades ou de conhecimento, como simples apreensão de informações, ou como algo que se aprende. Para ambos os autores, as intenções e os papéis de outras pessoas constituem parte inerente do desenvolvimento infantil: pais, familiares, professores, demais relações que são parte da vida das crianças possibilitam as interações sociais que criam os espaços nos quais as crianças (e os adolescentes ou adultos) experimentam novas habilidades, internalizam sistemas de normas e crenças de sua cultura e gradualmente assumem o papel de ensinar a outrem.

Ao utilizarmos os referenciais teóricos de Bronfenbrenner e de Vygotsky é importante levarmos em consideração a vida emocional e afetiva da criança – seus elos junto a pessoas significativas que lhe dão uma “base segura”, como concluiu Bowlby, apoiado em décadas de estudo (Bowlby, 1988). Os processos que estes autores descrevem pressupõem um ambiente estável e afetivo. Este é um aspecto postulado como da maior relevância por diversos teóricos, sobretudo aqueles que trataram das relações objetais, no escopo da teoria psicanalítica (Ainsworth, 1967; Mahler, Pine, Bergman, 1977; Rizzini, 1978; Greenberg & Mitchell, 1983). Outro autor que se destacou foi o pediatra e psicanalista Winnicott. Ele tratou de desmistificar vários conceitos correntes na época sobre o que seria um “indivíduo saudável”, afirmando que a criança apenas necessita de alguém que lhe seja emocionalmente disponível - uma mãe (ou quem exerça junto à criança um papel parental) “suficientemente boa” (Winnicott, 1978, 1996).

Mais do que discutir as diversas teorias que abordam a questão, nossa intenção aqui é destacar alguns aspectos relevantes para aprofundarmos nosso conhecimento sobre crianças e adolescentes no contexto brasileiro, em particular aqueles em situação de pobreza. Como promover o desenvolvimento saudável e harmonioso de crianças que nascem em condições tão adversas como tantas no país? Lembremos que o Brasil, considerado a nona eco-

nomia mundial, apresenta uma distribuição de renda altamente desigual, que resulta em indicadores sociais pobres e numa enorme distância entre pobres e ricos. Para se ter uma noção de como este quadro afeta diretamente os mais vulneráveis, basta citar que o Brasil tem atualmente 6.3 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade em famílias pobres (Young, 2002). Sabemos que esse é um dado genérico e que a pobreza não explica todos os problemas referentes ao cuidado das crianças, particularmente no que se refere, como vimos antes, à disponibilidade emocional dos pais, no entanto, sabemos também que as chances de que essas famílias disponham de recursos de qualquer natureza para se dedicarem aos filhos são mais reduzidas quanto mais pobres forem. Além disso, nossas pesquisas junto a famílias em comunidades pobres têm demonstrado que os pais contam com muito pouco suporte na criação dos filhos – seja de natureza financeira, educacional ou de qualquer outra.

Gostaríamos de apontar que as teorias que trabalham com uma perspectiva interacionista, como as que aqui citamos (representadas por Bronfenbrenner e Vygotsky) ressaltam o papel fundamental da interação humana para o desenvolvimento. Estas teorias professam uma relação de intersubjetividade entre agentes que aprendem e se desenvolvem no processo de interação (Rey, 1997; Peres, 2001; Carvalho, Salles, Guimarães, 2002). Intersubjetividade implica respeito à individualidade e aos direitos do outro. Inspirados nesta linha teórica, particularmente influenciada pelas idéias originais de Vygotsky, podemos afirmar que os “mais experientes” – seja um adulto, como pais, professores; ou instituições do meio social, como o governo, precisam compreender e respeitar as características e as necessidades específicas de cada criança ou adolescente. Estas idéias estão igualmente presentes na Convenção dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Elas representam um dos marcos centrais de toda a concepção de direitos da criança.

### **Promovendo o desenvolvimento: visões críticas**

A partir das definições acima indicadas, o que podemos concluir sobre o que promove o desenvolvimento, como ele se processa e quais seriam as condições mais favoráveis para sua promoção? De certa maneira, voltamos ao ponto anteriormente mencionado, à maneira pela qual o desenvolvimento é descrito como ideal: um desenvolvimento saudável e harmonioso, que levaria ao *desenvolvimento integral* do indivíduo. Este conceito ficou popularizado com a aprovação da Lei 8.069 (1990), sem que se tenha aprofundado seu significado. Para todos os fins, o uso do termo no Brasil parece referir-se ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo – o que se pressupõe, deveria ocorrer garantidos os direitos básicos da criança. Esta é obviamente uma questão que não pode ser vista como restrita à legislação e diz respeito a toda a esfera das políticas públicas do país. Em âmbito internacional, Howard Gardner, da Universidade de Harvard, constitui referência interessante ao discutir o que denomina de *inteligências múltiplas*. Ele postula que os seres hu-

manos se desenvolvem em múltiplos níveis e que este desenvolvimento precisa ser integral e integrado para que o indivíduo alcance o potencial humano máximo (Gardner, 1993).

Muitas das teorias de desenvolvimento humano propõem que este se processa em fases ou estágios evolutivos. A teoria do psicanalista Erik Erikson, por exemplo, postula que cada estágio engloba um conflito central e que a resolução daquele conflito seria o elemento propulsor do desenvolvimento. Em se tratando da criança ao nascer, a primeira fase seria a da confiança versus desconfiança básica. Ele argumenta que a criança, ao estabelecer uma relação de afetividade e segurança com um adulto que efetivamente se importe com ela, desenvolveria um sentimento de confiança em si própria e no mundo que a circunda, favorecendo o aflorar do desenvolvimento gradual de seus potenciais. Erikson elaborou em profundidade o que denominou de um mapeamento do *ciclo de vida*, constituído por oito fases do desenvolvimento humano – da primeira infância até o final da vida. Para ele, estas fases se interpõem ao longo da vida do indivíduo, interagindo sempre com os diversos elementos que compõem o seu entorno histórico e cultural.

O modelo de Erikson foi, sem dúvida, uma importante contribuição e é ainda hoje muito valorizado. Contudo, uma das limitações apontadas seria a noção de que o desenvolvimento se processa em estágios que seguem uma determinada ordem. A crítica a este tipo de concepção estaria em que estes estágios sugerem uma progressão linear que não daria conta de apreender toda a complexidade e a individualidade do ser humano.

Outra crítica existente seria relativa ao que se almeja no desenvolvimento humano. Erikson, por exemplo, sugere que o desenvolvimento bem-sucedido estaria representado no indivíduo adulto independente e autônomo. Este ideal de adulto, embora valorizado em certas culturas, não é percebido como apropriado em outras. Desta forma, este tipo de modelo estaria subvalorizando a importância da identidade de grupo que prevalece em diversas culturas.

Um outro alvo de crítica tem sido dirigida a modelos vistos como determinísticos, como, por exemplo aqueles que depositam grande ênfase nos três primeiros anos de vida como predeterminando o desenvolvimento humano (Bruer, 1999). Embora se reconheça que este período seja crucial, autores como Bruer e o próprio Erikson, sugerem que não se pode subestimar a importância das experiências subsequentes na vida de um indivíduo.

Outros enfoques recentes têm igualmente enfatizado a importância da subjetividade do indivíduo na apreensão do mundo, bem como na construção da sua realidade individual, processo que está relacionado às condições em que as crianças vivem, como afirmam os sociólogos portugueses Manuel Sarmiento e Manuel Pinto: "*A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem... Em simultâneo, é necessário considerar os fatores dinâmicos que*

*possibilitam que cada criança, na interação com os outros, produza e reproduza continuamente essa estrutura”* (Sarmiento, Pinto, 1997, p. 22-23).

O ponto que gostaríamos de destacar é que, considerando-se a diversidade cultural das sociedades humanas e a subjetividade do indivíduo, nem todas as crianças passariam necessariamente pelos mesmos estágios (e na ordem proposta) e, ainda assim, poderiam se desenvolver de forma saudável. Posto isso, fica a pergunta: em se tratando de desenvolvimento humano, haveria um fim almejado? Que atributos são necessários para nos desenvolvermos como indivíduos saudáveis, felizes e produtivos, algumas das características tidas como ideais, pelo menos nas culturas ocidentais? Existem certos atributos que todas as culturas valorizam para suas crianças e adolescentes? Argumentamos que, embora há marcantes diferenças culturais, tanto no Brasil quanto internacionalmente, há a probabilidade de identificar expectativas e atributos comuns às diversas culturas. Em publicação anterior (Costello, Barker et al, 2000), sugerimos que na maior parte das sociedades, espera-se que a criança desenvolva habilidades e competências em pelo menos quatro áreas básicas:

1. Vitalidade física: significa a capacidade de manter sua vitalidade física, incluindo o cuidado consigo própria, o cuidado com a saúde, escolhas saudáveis na vida e busca de ajuda quando necessário;
2. Desenvoltura: engloba habilidades cognitivas e sociais que fazem com que o indivíduo cresça com desenvoltura, tendo a capacidade de aplicar o que aprende de forma criativa e com uma perspectiva crítica: *“inclui o desenvolvimento das funções cognitivas, físicas, sociais e de auto-equilíbrio, além da habilidade de solucionar problemas que possibilitam o desenvolvimento de um sentido de competência e capacidade para sobreviver em períodos de estresse”* (Costello, 2001).
3. Capacidade para relacionamentos: implica na capacidade de interagir com outros em relacionamentos de respeito mútuo; de estabelecer vínculos, manter amizades e, posteriormente, na adolescência e fase adulta, estabelecer relações íntimas e resolver conflitos de maneiras pacíficas.
4. Vínculos sociais: significa a habilidade de se conectar socialmente, ou seja, de estabelecer e manter relacionamentos com pessoas e instituições para além do âmbito restrito da família e da escola – o desenvolvimento de valores morais, espirituais, cívicos, culturais, bem como um sentido de compromisso. Poderia incluir, também, habilidades e atributos necessários para o envolvimento na vida social e política, tornando-se um cidadão ativamente engajado.

No livro intitulado *As necessidades irredutíveis das crianças*, Brazelton e Greenspan (2000), fazem uma ampla revisão da literatura norte-americana sobre crianças entre 0 e 3 anos, chegando a seis necessidades fundamentais: (1) de relacionamentos afetivos; (2) de proteção física e segurança; (3) de experiências talhadas de acordo com as diferenças individuais; (4) de experiências apropriadas ao desenvolvimento do indivíduo; (5) de limite, estrutura e expectativas; (6) de comunidades estáveis e acolhedoras e de continuidade cultural.

A literatura nacional e internacional revisitada indica que as necessidades das crianças variam de acordo com diversos fatores que englobam as especificidades do indivíduo e o seu contexto sociohistórico, como vimos neste texto. Duas lições nos parecem da maior importância extrair: uma, que há efetivamente diferenças inter e entre culturas; porém, há necessidades tidas como básicas, de natureza biopsicossocial, que estão presentes em qualquer parte do mundo. A segunda lição é que a despeito das grandes e rápidas transformações que vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas, com profundo impacto na estrutura e organização familiares, as necessidades básicas dos seres humanos permanecem essencialmente as mesmas (Rizzini, 2001).

### Em síntese

Estas lições são importantes quando refletimos sobre a distância entre as condições capazes de promover o desenvolvimento integral de crianças e as condições reais de pobreza e situações adversas múltiplas que dificultam e/ou impedem o desenvolvimento de seus potenciais. Isso é particularmente verdadeiro para as crianças que se encontram em seus primeiros anos de vida e não têm muitas possibilidades de se defenderem (Evans, Myers, Ilfeld, 2000).

Procuramos neste capítulo introdutório abordar idéias e contribuições teóricas que nos auxiliem a aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de crianças no contexto de pobreza urbana no Brasil. Acreditamos que este tipo de conhecimento seja fundamental para melhor subsidiarmos as políticas e programas voltados para a população infantil e juvenil no país. Tentamos trabalhar com definições relativamente flexíveis de desenvolvimento humano e discutir algumas das condições básicas necessárias para se compreender o processo de promoção do mesmo.

Vimos que o desenvolvimento humano se processa em diferentes domínios e dimensões, em um movimento voltado para uma maior consciência e participação do indivíduo no processo de crescimento. Isso implica na construção de ambientes que favoreçam este crescimento, caracterizados pela presença de afeto, interesse real na criança, continuidade, segurança, estímulo a se relacionar com outros, aprender e explorar o mundo à sua volta.

Defendemos o ponto de vista de que as políticas e programas de cunho social, devem ser integrados às demais políticas que visem o bem-estar do indivíduo e da coletividade. Ressaltamos que embora compreendamos o foco na população diagnosticada como estando em *situação de risco*, visto que o país ainda não conseguiu vencer a contradição de ser uma nação rica, porém profundamente desigual, é preciso concentrar esforços nos aspectos de prevenção dos males que afligem as populações condenadas à pobreza. Por fim, pleiteamos que, mais que nos centrarmos só na prevenção (e, com isso, nas carências, faltas e deficiências), é hora de valorizarmos as formas de promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, focando em suas competências e habilidades, bem como em todos os recursos existentes em suas famílias e comunidades.

Dadas as limitações deste texto, desde já nos desculpamos por não podermos incluir os inúmeros autores e enfoques teóricos que enriqueceriam seu conteúdo. Desejamos que nossos leitores se sintam estimulados a aprofundar as reflexões que aqui apenas pincelamos e que se unam a nós no desafio de traduzir observações, dados e estatísticas em informações que subsidiem políticas e programas que estejam à altura das vidas preciosas de milhões de crianças e adolescentes brasileiros.

### NOTAS:

1. Passamos a denominar o referido projeto de “*projeto Bases*”. O projeto teve início em 2000, a partir de uma parceria entre a CESPI/USU (Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Universidade Santa Úrsula) e o Instituto PROMUNDO. O projeto conta, no momento, com o apoio da OAK Foundation e Childhope/DFID, a quem agradecemos a confiança depositada em nossa equipe para sua continuidade. Agradecemos igualmente ao Instituto C & A de Desenvolvimento Social pela parceria estabelecida conosco e ao UNICEF pelo apoio e incentivo para a publicação deste volume. No presente, o projeto é desenvolvido pelas equipes do Instituto PROMUNDO e do CIESPI, em convênio com a PUC-Rio.
2. Como consta do Artigo 3 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “*A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade*” (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).
3. Rizzini, Barker e Cassaniga (1998, 1999, 2000), Rizzini, Barker e equipe (2001), Rizzini (org) (2002), Zamora e Silva (2002).
4. Nossa equipe e diversos parceiros de pesquisa têm estudado estas formas de apoio no âmbito da família e da comunidade, como demonstramos nos demais capítulos que compõem este número da Revista *O Social em Questão*.
5. Gostaríamos de esclarecer que consideramos que esta reflexão sobre o desenvolvimento infantil e juvenil não se aplica somente a crianças em situação de pobreza e marginalidade. Na verdade, vimos questionando o fato de que a noção de “risco” esteja invariavelmente atrelada às crianças pobres e negras. Nossa intenção é estender o projeto para múltiplos estratos sócioeconômicos e geográficos da cidade, bem como manter contatos sistemáticos com projetos em desenvolvimento em outros estados brasileiros para melhor compreendermos como fortalecer as bases de apoio para TODAS as crianças. Iniciamos com foco nos segmentos pobres da população por considerarmos que estes necessitam mais urgentemente de apoio.
6. Agradecemos a professora Lea Moraes Quaresma pela leitura do texto e por sua orientação carinhosa.
7. Seu trabalho teve origem em Viena, no final do século XIX, com pessoas que possuíam bom padrão de vida. Não se deve esquecer, também, que

- muito do seu trabalho terapêutico focalizou pessoas que tinham patologias que guardam relação com aquele contexto histórico-cultural, por exemplo, as histerias.
8. Para uma discussão sobre globalização e infância, ver: Kaufman e Rizzini (ed). *Globalization and children* (2002).
  9. "Human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content" (Bronfenbrenner, 1979, p.27). Tradução dos autores.
  10. Estas noções vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos por diversas linhas teóricas nas ciências humanas e sociais. Importantes contribuições internacionais em psicologia, antropologia e sociologia da infância podem ser encontradas em: Donald, Dawes, Louw (2000), Stephens (1995), James & Prout (1997).
  11. ZPD – zone of proximal development (Vygotsky, 1978).
  12. Tradução dos autores. Em inglês: "... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers ... The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state" (Vygotsky, 1978:86).

### Referências bibliográficas

- AINSWORTH, Mary. "Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship". *Child Development*. 40:969-1025, 1969.
- BOWLBY, John. *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*. Cambridge: Basic Books, 1988.
- BRAZELTON, Berry, GREENSPAN, Stanley. Cambridge: Perseus Publishing, 2000.
- BRITO, Raquel. C., KOLLER, Silvia. H. Redes de apoio social e afetivo e desenvolvimento. In: *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*, editado por Carvalho, A.M, pp. 115-130. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRUER, John. *The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: The Free Press, 1999.
- BRUNER, Jerome. *The culture of education*. Cambridge University Press, 1996.
- CARVALHO, Alysso, SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (org). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- CHASKIN, Robert et all. *Building community capacity*. New York: Aldine de Gruyter, 2000.

- COSTELLO, Joan, Gary Barker et all. *A self-study guide for managers and staff of primary support programs for young people*. The Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago, 2000.
- COSTELLO, Joan, PICKENS, Lisa Marie, FENTON, Jennifer. Bases de apoio para crianças e famílias: uma questão de elos. In: Rizzini, Irene (org). *Pesquisa em ação: crianças, adolescentes, famílias e comunidades*. Rio de Janeiro: CESPI/USU,
- CHILDWATCH, Instituto PROMUNDO, John Snow do Brasil, Instituto C&A de Desenvolvimento Social, 2002.
- DONALD, David, DAWES, Andrew, LOUW, Johann (ed). *Addressing childhood adversity*. Cape Town: David Philip, 2000.
- ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- ERIKSON, Erik H. *Dimensions of a new identity*. New York: W. W .Norton & Company, 1974.
- ERIKSON, Erik H. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- EVANS, Judith, Myers, Robert, ILFELD, Ellen. *Early childhood counts*. Washington: World Bank Institute, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993.
- GREENBERG, Jay R., MITCHELL, Stephen A. *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- HALPERN, Robert. *Fragile families, fragile solutions. A history of supportive services for families in poverty*. New York: Columbia University Press, 1999.
- JAMES, Allison & PROUT, Alan (ed). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 1997.
- KAUFMAN, Natalie & RIZZINI, Irene (ed). *Globalization and children*. New York: Kluwer/Academic Publishers, 2002.
- KRAMMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992 (4ª edição).
- KRAMMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.
- MAHLER, Margaret, PINE, Fred, Bergman, Anni. *O nascimento psicológico da criança – simbiose e individuação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PERES, Vannúzia L. Desenhos de família. In: Sousa, Sônia M. Gomes, Rizzini, Irene. *Desenhos de família. Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone, 2001.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1973 (6ª edição).
- PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Record Cultural, s.d.
- REY, Fernando González. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

- RIZZINI, Irene. *Estabelecimento e perturbações das relações objetais*. Rio de Janeiro: CESME/USU, 1978.
- RIZZINI, Irene. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: Sousa, Sônia M. Gomes, Rizzini, Irene. *Desenhos de família. Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone, 2001.
- RIZZINI, Irene. *Pesquisa em ação: crianças, adolescentes, famílias e comunidades*. Rio de Janeiro: CESPI/USU, CHILDWATCH, Instituto PROMUNDO, John Snow do Brasil, Instituto C&A de Desenvolvimento Social, 2002.
- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary, CASSANIGA, Neide. *From street children to all children improving the opportunities of low income urban children and youth in Brazil*. In: The Johann Jacobs Foundation Conference, 22-25, Oct. 1998, Germany. Conference Youth in Cities: successful mediators of normative development. Germany, 1998. Mimeo.
- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary, CASSANIGA, Neide. "Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos". *Educar em revista*, Curitiba, n. 15, p.125-141, 1999.
- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary, CASSANIGA. *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária /CESPI/USU/ Instituto PROMUNDO, 2000.
- RIZZINI, Irene, BARKER, Gary e equipe. *Crianças, adolescentes e suas bases de apoio. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e Adolescentes no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária CESPI/USU/Instituto PROMUNDO, 2001. (português e inglês).
- RIZZINI, Irene & DAWES, Andrew. *On cultural diversity and childhood adversity. Editorial Childhood*. London: Sage Publications, V. 3, n. 3, August 2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto, PINTO, Manuel. *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Ed. Bezerra, 1997.
- SOUSA, Sônia M. Gomes, RIZZINI, Irene. *Desenhos de família. Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone, 2001.
- STEPHENS, Sharon (ed.). *Children and the politics of culture*. New Jersey: Princeton University Press, 1995.
- VYGOTSKY, Lev. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge University Press, 1978.
- YOUNG, Mary Eming. *Ensuring a fair start for all. Children: the case of Brazil. From early child development to human development*. Washington: The World Bank, 2002.
- WINNICOTT, D. W. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Francisco Alves, 1978.
- WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WYNN, J., COSTELLO, J., HALPERN, R., RICHMAN, H. *Children, families and communities: a new approach to social services*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago, 1994.
- ZAMORA, Maria Helena, SILVA, Nivia Carla Ricardo (org). *Vozes e experiências dos educadores de uma favela. Pesquisa e atuação em parceria entre universidade, ONG, comunidade e empresa*. Rio de Janeiro: CESPI/USU, Instituto PROMUNDO, Instituto C&A de Desenvolvimento Social, 2002.