

A Educação Parental: Delineamentos para uma Intervenção

MANUELA MACHADO (*)
ROSÁRIO BELLO MORGADO (**)

A investigação-acção de âmbito educativo tem centrado os seus esforços na aplicação de programas dirigidos ao desenvolvimento de competências nos primeiros anos de vida que permitam a aquisição de instrumentos necessários a uma carreira escolar sem insucesso. Por outro lado, tem vindo a sublinhar-se a multiplicidade de influências, que fora da escola, suportam e legitimam o seu percurso. Isolar e registar os efeitos das influências educativas não é tarefa fácil. Contudo, é de há muito salientada a necessidade de equacionar essas influências quando se pretende programar ou intervir no campo socioeducativo.

A partir dos anos 60 com o acesso maciço à escola, a realidade pluricultural e as características de vida dos indivíduos oriundos de estratos social e culturalmente desfavorecidos, verifica-se um reforço da investigação educativa no sentido de esbater os efeitos da pobreza nas crianças de idades precoces.

Na Psicologia, as teorias sobre a hereditariedade da inteligência são relativizadas pelos resultados dos estudos sobre a influência do meio ambiente, passando a considerar-se os primeiros quatro, cinco anos de vida como anos críticos no desenho e consolidação dos alicerces do desenvolvimento intelectual. São evidencia-

das as correlações existentes entre as condições socioeconómicas das crianças e os resultados escolares.

Da lógica destas concepções, decorre a necessidade de se intervir o mais precocemente possível, como medida preventiva à manutenção do ciclo «pobreza-insucesso escolar, insucesso escolar-pobreza», fornecendo, desta forma, experiências estimulantes e propiciadoras de um desenvolvimento cognitivo e social que permita a crianças desfavorecidas, do ponto de vista social e cultural, o efectivo confronto com as exigências da escola.

A avaliação de programas de índole compensatória ensaiados com crianças em idade pré-escolar, levou à redefinição das abordagens e ao alargamento dos contextos de intervenção, alertando os especialistas para a necessidade de um enfoque particular na família.

A família entendida como grupo socioafectivo, passa então a ser encarada como instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças.

Torna-se relevante a realização de acções integradas e pluridisciplinares, com o objectivo de avaliar as condições de ruptura e de disfunção familiar e desenvolver programas que neutralizem a actualização de factores de risco.

A consciencialização progressiva das necessidades avaliadas em contexto familiar permitiu o desenvolvimento de uma pedagogia familiar

(*) Chefe de Divisão de Orientação Educativa da DGEBS do Ministério da Educação. Assistente, ISPA.
(**) Psicóloga.

baseada em acções coordenadas e organizadas em torno da Educação Parental.

Especialistas de vários países têm, com efeito, dado grande atenção à importância do ensino de diferentes competências das crianças, nomeadamente da linguagem, das relações com pessoas e objectos, do julgamento moral, etc., ensino esse realizado pelos pais desde o nascimento.

A razão de ser destas preocupações decorre dos dados de investigação que correlacionaram de forma inequívoca as práticas de educação parental e o nível de funcionamento cognitivo dos filhos. A associação entre factores socio-económicos e culturais e o desenvolvimento intelectual das crianças tem vindo a ser alvo de explicações baseadas muitas vezes num modelo de causalidade linear. Assim, a pertença a um grupo socioeconómico e cultural determinado seria, por si só, responsável por desigualdades de desenvolvimento ou de adaptação escolar. Contudo, outros autores chamam a atenção para a necessidade de simultaneamente se definir a pertença socioeconómico e cultural dos sujeitos e isolar os mecanismos que permitem que determinadas condições do meio familiar favoreçam a ocorrência de realizações específicas por parte das crianças (Pourtois, 1976).

Desde o nascimento que é dada a cada criança a possibilidade de se confrontar com um certo tipo de experiências e não com outro pelo que é essencial avaliar e sistematizar as acções empreendidas em contexto familiar, quando se pretende explicar as desigualdades observadas entre crianças oriundas de meios socioeconómicos e culturais diversificados, sabendo-se contudo que os grupos sociais e culturais de pertença não são homogéneos nas suas práticas educativas.

A corroborar esta heterogeneidade os estudos que analisam o comportamento das mães e os resultados em teste de realização dos filhos demonstram que, apesar das condições de existência extremamente adversas, muitas famílias desenvolvem práticas que tornam os seus filhos competentes e alunos bem ajustados.

Estes resultados conduzem-nos à clarificação da inoperância das teses que pretendem explicar as desigualdades de comportamentos sociais exclusivamente a partir das semelhanças encon-

tradas dentro de um grupo social ou a partir de diferenças individuais atribuídas normalmente à hereditariedade.

Em face do exposto, surge como óbvia a necessidade de analisar a relação entre meio ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo.

Nesta perspectiva, a investigação recente, rejeitando o modelo tradicional de causalidade linear, propõe uma análise multitransaccional dos padrões complexos de relação gerados a partir de variáveis ambientais e constitucionais (Same-roff, 1979).

Ao tentarem operacionalizar as variáveis ambientais com maior impacto no desenvolvimento da criança os autores têm, basicamente, subjacente as implicações práticas das conclusões — avaliação, prevenção e intervenções sócio-educativas.

A identificação destas componentes críticas permite, num primeiro momento, a elaboração de métodos de análise aptos a detectar situações de risco para, posteriormente, promover intervenções específicas visando processos de desenvolvimento perturbados, no domínio da educação parental.

Respeitando esta lógica conceptual apresentaremos as bases de um modelo de intervenção sócio-educativa que, obviamente, pressupõe a natureza multidimensional do cenário social em que se insere a criança e a sua família.

1. MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Neste ponto, não nos propomos discutir a validade da preposição que considera o meio ambiente como crucial ao nível do desenvolvimento psicológico da criança. O nosso propósito é, em vez disso, enfatizar a especificidade da influência ambiental, visto ser um aspecto tão importante quanto dele depende a validade de qualquer projecto de intervenção.

1.1. *Equivalência funcional dos factores ambientais*

A crença da acção global do meio ambiente foi suportada pela metodologia usada no estudo da experiência humana precoce, especialmente desde 1960. Esta concepção defende que uma

boa estimulação ambiental incrementa uniformemente todos os aspectos cognitivos, em todas as idades e em todas as crianças, enquanto uma estimulação deficitária dificulta, globalmente, o desenvolvimento (Wachs, 1981).

Como colorário, diferenças verificadas nos testes de inteligência, quando se comparam crianças de níveis sócio-culturais distintos, são explicadas a partir de uma influência unidireccional do meio.

Os programas de intervenção precoce, então elaborados, consistiam em proporcionar a amostras heterogéneas de crianças experiências globais, supostamente boas, e o critério de avaliação baseava-se na percentagem de crianças que tinham correspondido positivamente aos objectivos propostos.

Em plena contradição com o previsto, os resultados não evidenciavam ganhos cognitivos, nem globais nem significativos. Para além disso, os autores foram surpreendidos com diversos tipos de reacções individuais e, num mesmo contexto, enquanto certas crianças evidenciavam alguns ganhos, outras não só não o demonstravam como tinham piorado a sua realização. (Belsky & Steinberg, 1978, citado por Wachs, 1984).

Foi, sobretudo, o fracasso destes programas de compensação que abalou o modelo global da acção do meio ambiente, embora para tal tenham igualmente contribuído dados teóricos e de investigação.

Wohwill (1973) sublinhou, a este propósito, o facto das experiências precoces estarem sujeitas a condições específicas, com influências diferenciadas no desenvolvimento, em pleno acordo com as teorias da inteligência que refutam a sua conceptualização a partir de um factor global. Em suma, intervenções baseadas num modelo global só teriam lógica se a acção do meio fosse igualmente global, o que de facto não se verifica (Wachs, 1984).

1.2. Modelo Bifactorial da Acção Ambiental

Na tentativa de conceptualizar a influência do meio ambiente no desenvolvimento da criança, Wachs et al. propuseram o modelo bifactorial da acção ambiental (Bifactorial Environment Action Model — BEAM). Nele assume-se basicamente duas categorias de

estimulação: a) uma primeira, refere-se a um pequeno subconjunto de factores ambientais que influenciam indiscriminadamente a maior parte das áreas do desenvolvimento, para a maior parte das crianças e em todas as idades; b) a segunda, constitui-se de um conjunto de factores mais amplo, mas também mais específico, no tipo de influências que exercem.

Previsivelmente, enquanto a primeira categoria de factores de estimulação deve fazer parte de qualquer programa de intervenção, a segunda, dada a especificidade de parâmetros que a integram, só é relevante em determinado tipo de programa, de acordo com a idade, o grupo alvo e, obviamente, o próprio contexto em que ocorre.

Assim, e directamente relacionado com este último subconjunto, os autores do modelo distinguem 3 hipóteses essenciais que sintetizam as preocupações anteriormente referidas: especificidade ambiental, especificidade de idade e especificidade do organismo.

Igualmente importante são as diferentes possibilidades de interacção entre elas, numa matriz do tipo:

| | | |
|-------------------------|---|-----------------------------|
| especificidade idade | X | especificidade ambiental |
|-------------------------|---|-----------------------------|

| | | |
|-----------------------------|---|-----------------------------|
| especificidade ambiental | X | especificidade organismo |
|-----------------------------|---|-----------------------------|

| | | | | |
|-------------------------|---|-----------------------------|---|-----------------------------|
| especificidade idade | X | especificidade ambiental | X | especificidade organismo |
|-------------------------|---|-----------------------------|---|-----------------------------|

Por exemplo, ao nível do organismo, vários estudos têm demonstrado existirem diferentes padrões de respostas a determinados parâmetros de estimulação, quando se considera a variável sexo (sobretudo a partir do 20º mês). Neste domínio, importa questionar se tais diferenças evidenciam, de facto, uma especificidade do organismo ou se resultam, fundamentalmente da acção transaccional do meio. A primeira proposição remete-nos, desde logo, ao conceito de interacção gene/meio que nos permite perspectivar as respostas individuais como sendo mediatizadas biologicamente. Relativamente à segunda, existem dados que confirmam que a receptividade da criança à estimulação varia significativamente e que dela depende, em larga medida, a quantidade e qualidade de estimu-

lação que o microsistema familiar lhe confere. Ou seja, a contribuição da própria criança, o *feed-back* positivo/negativo com que ela responde ao seu meio é um factor considerável.

Relativamente ao factor idade, os estudos longitudinais são um meio extremamente válido para ilustrar em que medida se torna (in)útil proporcionar este ou aquele tipo de experiências em determinados momentos. Note-se, porém, a existência de factores com acção cumulativa sobre o desenvolvimento e que, portanto, devem estar presentes ao longo das idades. Por exemplo, o efeito positivo da estimulação por contacto físico durante os primeiros anos de vida neutraliza-se a partir dos 22 meses, pelo que não deve ser um aspecto privilegiado num programa de intervenção.

Em síntese, a investigação relativa a esta matéria dedica, actualmente, um espaço considerável à análise da «utilidade social das experiências precoces» (Wachs, 1984), nomeadamente no que se refere ao conhecimento dos aspectos ambientais mais/menos favoráveis ao desenvolvimento da criança, às idades críticas dessa influência e propõe-se, ainda, averiguar como as diferenças actuam como mediadores do impacto ambiental. Porque tudo isto pressupõe a existência de vários sistemas, estrutural e dimensionalmente distintos, dos quais a criança faz parte, somos levados a apresentar algumas directrizes básicas da Teoria Geral dos Sistemas como base conceptual de um projecto de intervenção sócio-educativa.

A utilidade imediata desta teoria advem do facto de nos possibilitar a identificação de variáveis e na flexibilidade com que se articula com diferentes teorias. Os conceitos básicos da Teoria Geral dos Sistemas (T.G.S.) traduzem de forma sistemática os princípios orientadores do desenvolvimento humano (MacPhee et al., 1984), como ilustraremos em seguida. O princípio emergente dita que o desenvolvimento da criança é produto de um sistema de unidades em que o estado de cada uma depende e influencia o estado das restantes. Ou seja, o comportamento do sistema emerge da interacção das várias componentes, a partir de causas múltiplas.

Um sistema vivo tem diferentes níveis de complexidade e funcionamento pelo que as interacções ocorrem intra- e inter-níveis. É o que acontece quando por exemplo, aspectos relacio-

nados com a comunidade vizinha ou com a família influenciam a escola ou a criança.

De acordo com o princípio de estabilidade, cada variável mantém um certo estado de equilíbrio durante as transacções que mantem com o meio e com outras variáveis do sistema. Quando o limiar de estabilidade é forçado, desequilibra o sistema produzindo tensão/ /conflito. Partindo da permissa que confere aos processos cibernéticos a capacidade de regular o comportamento humano, o desenvolvimento é, aqui, perspectivado como processo de *feed-back* constante que permite à criança uma permanente adaptação ao meio. Assim, défices ou comportamentos mal adaptados podem resultar de situações em que os mecanismos de auto-regulação não funcionam adequadamente.

Surge, necessariamente, o princípio relativo à plasticidade do desenvolvimento que traduz em que medida a adaptação do organismo ao meio ocorre em face de permanentes alterações. Tal obriga-o a uma constante reformulação do estado já adquirido e, como ser activo que é, ao tentar corresponder às exigências do meio, o organismo vai desenvolvendo novas possibilidades de respostas ao longo do processo de adaptação.

Por último, a T.G.S. apresenta o princípio ortogenético a partir do qual a especificidade da relação organismo/meio pressupõe que «o desenvolvimento progride de um estado inicial de relativa globalidade e diferenciação para um crescente estado de diferenciação, articulação e integração hierárquica» (MacPhee et al., 1984, citando Werner).

No âmbito deste artigo, urge concretizar algumas das experiências precoces com maior impacto no desenvolvimento da criança. Situa-mo-nos, assim, ao nível do microsistema familiar e dos comportamentos de estimulação mais susceptíveis de ser alterados através de um programa de educação parental.

2. EXPERIÊNCIAS PRECOSES/ /DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A partir da organização, da estrutura e dos conteúdos do meio ambiente familiar, podemos identificar diferentes agentes de estimulação que, basicamente, se agrupam em agentes *físicos* e

sociais. Os primeiros estão relacionados com o mundo inanimado ao qual a criança pode ter acesso directo ou indirecto, sendo neste caso mediatizado pelos seus educadores mais próximos. Surge, desta forma, um outro tipo de estimulação, mais complexa e subtil com repercussões cruciais no desenvolvimento.

Note-se, por outro lado, o impacto selectivo das diferentes formas de interacção social directa (verbal, visual, auditiva, táctil e vestibular) nas capacidades da criança. Por exemplo, Parke (1978) refere que o efeito da estimulação táctil se evidencia, sobretudo, ao nível da resposta social, motricidade fina, persistência na resolução de problemas e permanência de objecto (p. 37). O mesmo autor, comparando o efeito da resposta verbal da mãe a diferentes solicitações da criança, concluiu que o efeito da resposta verbal perante situações de conflito se correlacionava positivamente com a tendência da criança para explorar novos objectos, a sua persistência e com as reacções circulares secundárias. Este tipo de resposta da mãe à situação de conflito parece, assim, incrementar a motivação da criança para interagir com o meio na medida em que sente que as suas próprias acções se repercutem no meio que a rodeia.

Embora não exista um factor global no meio ambiente social da criança que possa explicar o seu desenvolvimento, os itens relacionados com a «linguagem ambiental» são os que mais se adaptam a uma definição do factor global. Relativamente ao meio físico, a densidade familiar («crowding») e, portanto, o espaço vital oferecido à criança, o excesso de ruído, a ausência de espaços amplos e arejados, são exemplos de variáveis citadas. Contudo, os índices mais relevantes referem-se à existência de materiais para a criança explorar, seja de forma táctil, visual ou física.

Investigações recentes têm sido conclusivas a este respeito, nomeadamente as que implicaram avaliações ecossistémicas através da escola HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) de Bradley e Caldwell (1984). De facto, os resultados das subescalas «Materiais apropriados para a criança brincar» e «Interesse activo da mãe pela criança» são os que mais se correlacionam não só com os resultados totais da escola HOME como com os relativos ao desenvolvimento global da criança.

A forma como objectos, situações ou acontecimentos são apresentados à criança traduz o tipo de estimulação social que lhe é proporcionada e, deve notar-se, o estilo de interacção verbal adulto-criança, eminentemente relacionado com aquela. Este é o parâmetro mais associado à qualidade de estimulação assumindo, nomeadamente, um valor explicativo elevado das diferenças verificadas quando se comparam índices distais, tais como o estrato sócio-cultural da família.

Por outro lado, importa ainda referir que num estudo por nós realizado — não publicado — aquelas subescalas aparecem sobretudo correlacionadas com as áreas de linguagem e de realização que são, exactamente, as áreas onde incidem as maiores diferenças quando se comparam amostras sócio-culturais contrastadas.

Em suma, a existência de materiais para a criança manipular, por si só importante, adquire um valor crucial quando acompanhado de um envolvimento materno adequado e que, em última análise, se prende com o grau de valorização que o adulto dá à aprendizagem e em que medida se propõe a estimular na criança sistemas motivacionais relacionados com a aquisição.

3. INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA SISTÉMICA

A construção de um programa de intervenção é uma tarefa dificultada pela ausência de uma fórmula padronizada que a conduza. Assim, a grande dificuldade na prevenção de perturbações no desenvolvimento é a tradução dos modelos teóricos para estratégias efectivas de intervenção; ou seja, a aplicação prática dos paradigmas científicos prevaletentes.

3.1. *Alvos da Intervenção*

Quando se apresentou a Teoria Geral dos Sistemas e, nomeadamente, o princípio da estabilidade ficou patente na ideia que os organismos possuem um estado de equilíbrio que lhes permite lidar com situações mais ou menos adversas, de acordo com a sua vulnerabilidade. Avaliados, por um lado, estes níveis de

vulnerabilidade e, por outro, as forças perturbadoras do meio, será possível identificar indivíduos em risco. Posteriormente, o esboço de um programa deve incidir, fundamentalmente, em três pontos nucleares: o clima social da família, as estratégias dirigidas a modificar a ecologia familiar e, o terceiro, as experiências socialmente mediatizadas.

3.2. *Clima social da família*

A ideia básica deste ponto prende-se com a constatação de que as famílias mais desfavorecidas são as que, à partida, menos beneficiam de programas domiciliários. Esta menor receptividade advém do facto destes pais estarem, sobretudo, preocupados na manutenção de condições básicas de sobrevivência, canalizando para aí grande parte dos seus esforços e disponibilidade (Brofenbrenner, 1975). Assim, não tem muito sentido proporcionar a uma mãe informação sobre o desenvolvimento da criança se as próprias condições de vida da criança não forem alvo de atenção.

3.3. *Estratégias dirigidas a modificar a ecologia familiar*

A prossecução de qualquer programa de intervenção passa, obrigatoriamente pelo melhor ou pior aproveitamento dos recursos materiais, financeiros e sociais existentes, pelo que deve ser facilitado o contacto com os serviços destinados para o efeito. Por ignorância, negligência ou outros motivos, as famílias recorrem pouco a estes serviços sociais, tendência que importa contrariar.

Dado que as famílias com poucos recursos económicos não podem, frequentemente, proporcionar aos seus filhos os materiais educativos desejáveis, poder-se-á projectar centros de recursos e ludotecas, apelando a uma cooperação no seio da comunidade. Por outro lado, os pais devem ser ensinados a aproveitar materiais domésticos, aparentemente insignificantes, para interacções lúdicas, maximizando assim recursos existentes sem custos financeiros.

3.4. *Experiências socialmente mediatizadas*

Como referimos, a forma como o mundo

físico é apresentado à criança assume um papel crucial no seu desenvolvimento cognitivo. Deve notar-se que este aspecto está relacionado não só com aquilo que o adulto faz mas com o conjunto de percepções que ele tem do que a criança pode usufruir das várias experiências e, ainda, com as atitudes face à aquisição de competências e à estimulação.

Apesar de muitos pais desejarem fazê-lo, grande parte não sabe quando e como proporcionar as experiências adequadas. Por isto, é importante ensinar os pais a serem, eles mesmos, professores dos seus filhos, ou seja instrumentalizar a sua função parental. O papel dos pais como professores inclui, antes de mais, os objectivos e valores sobre a educação da criança e a intencionalidade de incrementar o desenvolvimento da criança.

A necessidade de habilitar os pais na sua função de educadores está na base da elaboração de programas de Educação parental, cujos conteúdos foram salientados ao longo deste artigo.

Contudo, o desenvolvimento de programas desta natureza encontra numerosos obstáculos, uns de índole financeira e de política social, outros porque a sua aceitação por parte dos protagonistas da acção educativa não é pacífica nem desejável.

Seja qual for o tipo de sociedade ou de cultura, os ensinamentos dados às crianças após o seu nascimento, representam para os pais uma actividade instintiva, veiculada pelas tradições, pelas regras sociais e pelas possibilidades materiais.

Não basta pois constatar factos e isolar variáveis. No contexto actual é necessário integrar estrutural e funcionalmente os dados da inovação e da investigação educativa e equacionar o papel das restantes instituições sociais na construção de novas práticas educativas.

BIBLIOGRAFIA

Bradley, R. & Caldwell, B. (1984). Children: a study of the relationship between home environment and early cognitive development in the five years. In *The home environment and early cognitive*

- development* (A. Gottfried, Ed.), pp. 5-56, Orlando, FL: Academic Press.
- Brofenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? In *Handbook of evaluation research* (Vol. 2) (M. Guttentag & E.L. Struening, Eds.), Beverly Hills, CA: Sage.
- Caldweel, B. & Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Arkansas: Little Rock.
- MacPhee, D., Ramey, C. & Yeates, K. (1984). Home environment and cognitive development: Implications for intervention. In *The home environment and early cognitive development* (A. Gottfried, Ed.), pp. 273-327, Orlando, FL: Academic Press.
- Parke, R. (1978). Childrens home environments: social and cognitive effects. In *Children and the environments* (I. Altman & J. Wohlwill, Eds.), pp. 33-81, New York: Plenum.
- Pourtois, J.P. (1976). *Comment les mères enseignent a leur enfant 5-6 ans*. Paris: P.U.F.
- Sameroff, D. (1979). The etiology of cognitive competence, a system perspective. In *Infants at risk: assessment of cognitive functioning* (I. Siegel, Ed.), pp. 115-151, New Jersey: Hillsdale.
- Wachs, T. (1984). Proximal experience and early cognitive-intellectual development: the social environment. In *The home environment and early cognitive development* (A. Gottfried, Ed.), pp. 273-327, Orlando, FL: Academic Press.

RESUMO

O principal objectivo deste artigo é sublinhar as implicações práticas da investigação no domínio das experiências precoces.

Num primeiro momento, os autores defendem que a relação entre meio ambiente familiar e desenvolvimento socioafectivo e cognitivo, por um lado, e o (in)sucesso escolar, por outro, deve ser estudada segundo o modelo que postula a especificidade da acção ambiental.

Em conformidade com dados teóricos e de investi-

gação, o fracasso de programas de intervenção socio-educativo negou o modelo de acção global do meio ambiente.

O conhecimento das componentes críticas do meio ambiente precoce ao nível do desenvolvimento da criança reveste-se da maior importância, no âmbito da intervenção precoce e educação parental.

São discutidos alguns aspectos fundamentais relativos a qualquer programa de intervenção socio-educativa, nomeadamente a exigência de uma análise sistémica das variáveis que, directa e indirectamente, interferem com o ecossistema familiar.

Por último, é realçada a dificuldade em traduzir modelos teóricos em estratégias efectivas de intervenção socioeducativa, apresentando-se alguns aspectos-chave deste tipo de programa.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to point out the practical implications of research results as far as the early experiments are concerned.

At first, its authors support that the relationship between the home environment and the child cognitive socio-affective development as well as the school success/failure can't help being considered following the pattern of the specific environmental action.

According to theoretical and research data, the failure of socio-educational intervention has rejected the global environmental action.

The knowledge of critical features of the early environment related to the child development is actually of the greatest importance for the educational intervention programmes as well as, broadly speaking, the parental education.

Some fundamental aspects referring to any socio-educational programmes are also discussed, namely the need of a systemic analysis of the variables interfering, either directly or indirectly, with the familiar setting.

At last, the article is emphasizing the difficulty in delineating intervention effective some key aspects of this kind of programme.