

Intervenção Construtivista e Dialéctica para o Desenvolvimento das Significações Parentais

LUÍSA BARROS (*)

É usual e sensato considerar os pais e os professores como os principais agentes educacionais da criança. A uns e a outros, cabe a árdua, mas gratificante missão de facilitarem a adaptação das crianças à vida através de um desenvolvimento físico e psicológico harmonioso e equilibrado. Contudo, a Psicologia e as Ciências Pedagógicas sempre se interessaram bem mais pelos problemas educacionais dos professores do que dos pais. Tanto a Psicologia da Educação como as Metodologias de Ensino e Aprendizagem têm privilegiado quase exclusivamente a aquisição de conhecimentos escolares, ou as convicções e estratégias dos professores, ou ainda a dinâmica da sala de aula. Nunca, ou quase nunca, se dirigem à resolução dos problemas do dia-a-dia familiar e, assim, às crianças e acções educacionais dos pais.

Curiosamente, ou talvez não, têm sido certos sectores da Psicologia do Desenvolvimento que demonstram interesse no estudo das crenças parentais: e certos sectores psicoterapêuticos que têm proposto acções de ajuda psicológica aos pais, incluindo o treino destes na resolução de dúvidas e problemas educacionais.

A reflexão, que se segue, tem dois objectivos.

Por um lado, apresentar um breve historial dessas tentativas para concretizar uma *psicologia activa ao serviço dos pais*, assim como um comentário sobre algumas insuficiências dessas experiências de intervenção. Por outro, sugerir uma alternativa, designada de *intervenção construtivista e dialéctica*, visando o desenvolvimento das crenças ou significações parentais, subjacentes a acções educacionais adaptativas e eficazes.

1. MODELOS COMPORTAMENTAIS DE ACONSELHAMENTO PARENTAL

O que se designa actualmente por *treino de pais* (Becker, 1973; O'Dell, 1974; McDonald & Mancuso, 1987) ou *intervenção com pais* (McInermey, 1983; Wolfe, 1985), ou ainda «aconselhamento parental» (Barros, 1986) tem a sua origem nos primeiros programas conhecidos por *modificação do comportamento*.

Com a emergência da «revolução behaviorista», durante os anos cinquenta, realizaram-se os primeiros estudos experimentais sobre a possibilidade de recorrer a «leigos» (i. e. pessoas sem formação em psicoterapia), para modificar comportamentos concretos de outras pessoas (Ayllon & Michael, 1959; Pumroy & Pumroy, 1965). Pela sua motivação para resolverem problemas educacionais específicos, e pelo

(*) Assistente, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. Investigadora da Associação Portuguesa de Psicoterapia Cognitiva.

tempo que passavam com os filhos, os pais apareciam como os controladores ou reforçadores mais indicados para levar a cabo uma modificação dos comportamentos das crianças no meio natural da sua ocorrência (Patterson et al., 1964; Ross, 1972)

Na década seguinte, esta tendência para ensinar os pais a alterar ou implementar os mais variados comportamentos ampliou-se, conhecendo-se estudos com pais de crianças ditas *normais, retardadas e psicóticas* (Gardner et al., 1968; Patterson et al., 1965; Walder et al., 1969). Estes treinos para pais, através da acção didáctica de um terapeuta ou de manuais do tipo «self-help», revelavam já um certo esforço de sofisticação técnica e sistematização. Em geral, estes programas incluem o ensino de metodologias, tanto de observação e registo, como de contingências de reforço e aprendizagem por aproximações sucessivas (Becker, 1968; Patterson, 1968).

A aceitação destes trabalhos pelos terapeutas e pelo pais foi considerável. Contrariamente a outros modelos de psicoterapia para crianças, os treinos comportamentais para pais transmitem a asserção de que todo o comportamento, adequado ou inadequado, era adquirido de acordo com os princípios da aprendizagem operante. Qualquer criança poderia aprender a comportar-se adequadamente; qualquer pai a controlar o comportamento do filho. Afastavam-se, assim, os estigmas da «anormalidade», do «atraso», e ou da «culpabilidade parental», presentes noutras intervenções, em favor desta mensagem optimista de possibilidade de mudança para todos (O'Dell, 1974).

Estes treinos situavam-se sempre no nível das atitudes concretas e observáveis, dos pais e dos filhos. Como noutras formas específicas de intervenção educacional, veiculavam sistemas de crenças ou significações raramente explicitados ou analisados no contexto do programa. No entanto, a aceitação destas significações constituía uma condição indispensável para o sucesso do modelo.

Como se sabe, a asserção principal das orientações behavioristas referiu sempre a possibilidade do comportamento concreto poder ser modificado pela manipulação exterior das suas consequências. Tal ideia implicava que os pais considerassem exclusivamente os comporta-

mentos observáveis, e aprendessem a utilizar recompensas e punições em contingência espacial e/ou temporal com a manifestação das atitudes desejadas, ou indesejadas. Acreditava-se, deste modo, que era necessário estruturar os objectivos educacionais parentais por intermédio de regras explícitas em termos de relações simples e directas de causa a efeito entre comportamentos dos filhos e respectivas consequências, implementadas pelos pais. Valorizava-se, igualmente, o estabelecimento de rotinas atitudinais nas interações entre os membros da família. Conceptualizava-se os comportamentos da criança ou dos pais numa valência dicotómica: «adequados», levando à recompensa, e «inadequados», à extinção e/ou punição.

Posteriormente, com o impacto dos estudos de aprendizagem social, verificou-se a inclusão dos princípios básicos de modelagem nos treinos de pais, visando ajudá-los a aplicar adequadamente as metodologias vicariantes, também no controlo de comportamentos infantis (Johnson & Brown, 1969; Rose, 1969). A aceitação de que o comportamento manifesto podia ser modificado pela observação das consequências do comportamento de um modelo «concreto» sugeria que os pais podiam aprender com o exemplo de outros pais, e as crianças com o exemplo dos pais. Assim, estes valorizavam as acções educativas de exemplificação, mas também se responsabilizavam pela sua eventual modelagem de atitudes inadequadas.

A introdução de componentes de vicariância, quer para modificar as atitudes dos pais quer para os ajudar a promover novos comportamentos nos filhos, foi assimilada ao modelo operante, sem que, aparentemente, as crenças implícitas fossem questionadas.

Parece oportuno mencionar algumas destas significações subjacentes a ambos os modelos de treino parental:

- 1) Relativização socio-cultural das perturbações e comportamentos inadequados, ou seja, rejeição de perturbações estruturais, e conseqüente aceitação do comportamento inadequado, como conseqüência de aprendizagem de atitudes concretas não aceites pelo sistema socio-cultural vigente.

- 2) Necessidade de aferir as regras educacionais pelas regras do sistema social.
- 3) Responsabilização directa dos pais e do meio educativo mais alargado pela programação de contigência de reforço ou de acções vicariantes.

A implementação destes treinos comportamentais (operantes e vicariantes) foi acompanhada de uma crescente sofisticação nos *designs* experimentais e, especialmente, nas medidas de avaliação dos resultados e respectivos procedimentos para a sua generalização. Como noutras áreas da «modificação do comportamento», a pouco e pouco questionou-se a sua eficácia. Estes treinos não podiam ser ainda considerados como uma panaceia aplicável a todos os problemas, como tinha sido sugerido nos estudos dos anos cinquenta e sessenta (McAuley, 1982). A atenção dada aos casos de insucesso nos resultados do treino e de desistências precoces deu origem a alguns estudos para caracterizarem quais os «tipos de pais», que mais beneficiariam destes treinos. E aqueles que necessitariam de um apoio complementar.

Inicialmente, esta tipologia assentava em características económicas e socio-culturais (e.g. idade, meio socio-económico, estatuto familiar) não susceptíveis de serem modificadas pela acção psicoterapêutica (Salzinger et al., 1970; Forehand & McMahon, 1981). Posteriormente, uma análise aprofundada dos pais, que não obtinham sucesso nos treinos comportamentais, levou à identificação de deficiência nas competências comportamentais de comunicação, auto-controle, e resolução de problemas concretos (Lysaght & Burchard, 1975; Moreland et al., 1982; Mahler, 1980). Assim, foi para resolver estes casos de deficiência ou insuficiência nestas aptidões, que se formularam novas metodologias, agrupadas em «pacotes terapêuticos» que combinavam o treino comportamental tradicional com procedimentos especificamente elaborados para adquirir essas competências. Tais procedimentos não pareciam ser mais do que a transposição simples para o aconselhamento parental dos treinos de competências de comunicação assertiva, ou de resolução de problemas concretos, ou de auto-controlo de reacções emocionais excessivas, que vinham

sendo utilizados com adultos pelos autores de linha comportamental-cognitiva (Brown et al., 1974; Wells et al., 1980; Whitman et al., 1978).

É oportuno realçar que a integração de componentes comportamentais-cognitivos no domínio educacional não parece ter resultado de uma necessidade teórica de revisão do paradigma behaviorista explicativo do comportamento humano. Mas da constatação de que as metodologias comportamentais não eram suficientes para produzir mudanças significativas nas atitudes educativas de alguns tipos de pais.

Esta evolução dos programas comportamentais para pais não se fez, pois, acompanhar por uma mudança paradigmática, no sentido da passagem da incidência nas significações do terapeuta, ou do modelo, para as dos próprios pais. Mesmo os treinos tecnicamente mais complexos, que integravam alguns componentes de auto-verbalizações parentais explícitas, não completavam qualquer forma de análise e integração terapêutica das suas crenças ou valores educacionais. Verificava-se, mais uma vez, que a adesão a este tipo de programa implicava a aceitação inquestionável de significações educacionais impostas exteriormente aos pais. Estes continuavam centrados exclusivamente nos comportamentos observáveis dos filhos, embora tentando desenvolver as aptidões comportamentais-cognitivas mediadoras das suas atitudes educacionais concretas.

2. MODELOS COGNITIVOS DE ACONSELHAMENTO PARENTAL

Nos anos setenta, e coincidindo com o desenvolvimento dos referidos treinos comportamentais-cognitivos, os modelos de terapia cognitiva (Beck, 1976; Ellis, 1962; Meichenbaum, 1977), que suscitavam grande interesse e divulgação na terapia para adultos, fizeram a sua entrada no domínio do «aconselhamento parental». Foi o caso, entre outros do modelo de «Educação Racional» de Hauck (1967; 1983), assim como outros modelos (e.g., Woulf, 1983; McInermey, 1983), que tentaram transpôr os princípios e procedimentos da Terapia Racional-Emotiva (Ellis, 1962) para a racionalização das crenças parentais. Estes

autores consideravam ser necessário que os pais aderissem a uma filosofia educativa explicitamente apoiada no «bom senso racional», e transmitida através da retórica do terapeuta ou de leitura didácticas. Por exemplo, os pais eram ajudados a distinguir as atitudes manipuladoras dos filhos das de reacção emocional inadequadas. As primeiras podiam ser eficazmente controladas com metodologias operantes, enquanto que as segundas eram o resultado de um conjunto de ideias irracionais, modificáveis por confronto racional e modelagem parental de «boas significações». Ao longo do processo terapêutico, os pais deveriam modificar as suas próprias crenças para conseguirem converter-se em modelos de racionalidade para os seus filhos.

Recentemente, o modelo da Terapia Cognitiva de Beck (Beck et al., 1979) foi, também, integrado nos programas para pais (Evans & McAdam, 1988). Deste modo, os pais são ensinados a identificarem e confrontarem os conteúdos dos pensamentos mais negativos, e os processos metacognitivos disfuncionais mais frequentes (e. g. generalizações e abstrações excessivas), relacionadas com a sua actividade educativa, e a substituírem-nos por conteúdos e processos considerados, à semelhança do modelo elliano, mais plausíveis e racionais. A adesão a cognições mais adequadas permite aos pais converterem-se em modelos positivos para os seus filhos e, simultaneamente, serem mais eficazes na implementação de estratégias comportamentais de tipo operante para o controlo do comportamento concreto das crianças.

A evolução do aconselhamento parental para uma vertente mais cognitiva constitui um avanço muito significativo, na medida em que, pela primeira vez, se reconhece explicitamente, por um lado, que os pais são adultos inteligentes, capazes de adquirirem um sistema de significações determinante das suas atitudes educacionais e, por outro, que é pertinente definir um espaço terapêutico para a análise e modificação explícitas dessas significações. Isto é, a sugestão e/ou a imposição do sistema de crenças educacionais do terapeuta, ou do modelo, que até aqui não eram claramente objectivadas, convertem-se na principal metodologia de mudança dos sistemas de crenças parentais. Assim, estes programas rompem definitivamente com a ideia,

preponderante nos modelos comportamentais e comportamentais-cognitivos, de que os pais devem comportar-se como «co-terapeutas», ou simples «correias de transmissão» do terapeuta no meio familiar. Daí o reconhecimento da necessidade de estruturar intervenções directamente dirigidas aos pais.

Uma análise das significações veiculadas por este tipo de programas permite compreender a evolução, mas também os limites, do paradigma cognitivo de explicação do comportamento humano. A ideia central é de que as crenças ou significações irracionais dos pais, assim como os processos cognitivos disfuncionais subjacentes, podem ser directamente modificados pelas racionalizações do terapeuta, e pelas provas empíricas de confronto directo com a realidade concreta (e. g., programação de actividade *in vivo*). Isto implica, como adiante se verá, que as crenças e processos cognitivos subjacentes sejam considerados como determinantes das atitudes concretas e das reacções emocionais. Os pais podem aprender a reconhecer as cognições incorrectas e a substituí-las por regras de pensamento adequadas, ou adaptativas, o que envolve uma actividade reflexiva de tipo *metacognitivo*, isto é, de pensamento sistematizado sobre as significações e sobre os próprios processos que as estruturam. Os pais, não só são reconhecidos como os responsáveis directos pelo controlo da sua actividade cognitiva, mas também pela transmissão aos filhos, por modelagem ou exemplificação, de processos cognitivos e metacognitivos adequados, ou racionais.

Este panorama do «aconselhamento parental» ilustra, deste modo, uma evolução caracterizada pela substituição progressiva dos paradigmas centrados no comportamento concreto e observável, pelos que valorizam os mediadores cognitivos e os sistemas de significações. No entanto, como noutros domínios de intervenção (Gonçalves, 1989), constata-se, sem esforço, que o paradigma positivista e comportamental está bem vivo. Com efeito, em todos os programas, as metodologias operantes e de aprendizagem social são, ainda, parte essencial das atitudes educativas ensinadas aos pais.

Um aspecto, que não pode deixar de surpreender o observador deste processo, é o facto dos autores, que reconheceram ser a identifi-

cação e a modificação das crenças ou das significações educativas o alvo essencial da intervenção com pais terem, aparentemente, ignorado a vasta literatura desenvolvimentista sobre crenças parentais. Estes modelos reconheceram a importância para a actividade educativa de vários sistemas de significações, não derivados directamente de uma actividade parental. Mas não cuidaram suficientemente dessa transposição, ignorando, nomeadamente, a relação desses sistemas com muitas das atitudes educacionais dos pais e respectivo desenvolvimento dos filhos.

3. ESTUDOS DESENVOLVIMENTISTAS SOBRE CRENÇAS PARENTAIS

O estudo sobre a origem e evolução das significações parentais tem sido feito por alguns investigadores da Psicologia do Desenvolvimento (e. g., Sigel, 1985; Goodnow, 1988; Miller, 1988). Porém, estes trabalhos não têm tido um impacto significativo na estruturação de modelos de intervenção. A variedade e multiplicidade destes estudos tornam impossível a sua apresentação no contexto deste artigo. Assim, tentarei sintetizar algumas das conclusões e das controvérsias actuais, que me parecem relevantes para a intervenção terapêutica. De forma geral, os autores reconhecem que os pais podem adquirir crenças definidas e claras sobre o desenvolvimento e o comportamento dos filhos (Miller, 1988). A literatura oferece alguma comprovação da relação entre crenças parentais, atitudes educativas e desenvolvimento cognitivo e social dos filhos. Esta relação sugere que, quanto mais sofisticados e complexos são os sistemas de crenças dos pais, mais adequado é o desenvolvimento dos filhos. Paralelamente, a influência das crenças parentais no desenvolvimento infantil parece ser mais determinante do que a que advém das suas atitudes concretas (ou experimentalmente observáveis) (e. g., McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sameroff & Feil, 1985).

Uma questão parece ter gerado uma interessante polémica, envolvendo o posicionamento epistemológico dos autores. Trata-se de saber se as crenças parentais são interiorizadas e modificadas por exposição a modelos culturais e sociais, como defendem os seguidores de uma

orientação positivista (Bengston & Troll, 1978; Goodnow, 1984; Inkeles & Smith, 1975), ou se estas significações são construídas activamente pelo sujeito, como advogam os construtivistas (McGillicuddy-Delisi, 1985; Sameroff, 1985). Os primeiros apresentam alguns estudos experimentais, que sugerem que as crenças se relacionam mais com o grupo socio-cultural dos pais do que a sua actividade educativa. Ao contrário, os segundos têm procurado definir modelos explicativos para a construção de significações parentais, de acordo com a vivência subjectiva dessa experiência. Os modelos mais conhecidos são baseados nas teorias do processamento de informação (Bacon & Ashmore, 1986), de Georges Kelly (Sigel, 1985; Mancuso & Lehrer, 1986) e de Jean Piaget (Newberger, 1980; Sameroff, 1985).

Os piagetianos sugerem que o processo de construção de significações parentais é estruturado hierarquicamente, ou em discontinuidades diferenciadas, à semelhança do que estrutura a actividade operatória de compreensão do mundo físico. No entanto, parece-me que estes autores não são muito explícitos sobre a natureza integrativa e o movimento construtivo das sequências de discontinuidades. Por exemplo, Sameroff parece bem mais interessado em explicar a estagnação dos pais num determinado nível de compreensão, e as variáveis que limitam o acesso a níveis superiores, do que em aprofundar a dinâmica de desenvolvimento e construção de significações parentais.

Deste modo, este autor estabeleceu quatro níveis de desenvolvimento de significações parentais (Sameroff, 1985).

No primeiro nível, *simbiótico*, ou não reflexivo, os pais estão centrados na relação imediata com o filho. Não reconhecem a existência de um processo de desenvolvimento e mudança situado no tempo. Não se vêem como separados (epistemologicamente) da criança, porque interpretam o comportamento desta como directamente ligado à actividade parental. A sua resposta emocional está directamente relacionada com a satisfação das necessidades mais imediatas e concretas da criança. Por exemplo, se o bebé cresce e se desenvolve sem problemas, a mãe considera-se competente: mas se há algum problema com o bebé, ela pode

culpabilizar-se, ou rejeitar o filho, pensando que este não lhe tem amor.

No segundo nível, *categorical*, os pais já são capazes de se verem a si próprios e aos filhos como entidades (epistemologicamente) separadas, de tal forma que os comportamentos da criança podem ser vistos como derivados de características intrínsecas (e. g., «boa», «má», «inteligente»). E não só como produto da acção dos pais. Assim, utilizam classificações estereotipadas ou «rótulos». Mas, uma vez atribuído o rótulo, é difícil modificá-lo, na medida em que é conceptualizado como fazendo parte integrante da criança. Neste período, os pais conseguem identificar um determinante para alguns aspectos específicos de desenvolvimento (e. g. conflitos conjugais provocam problemas emocionais nos filhos). Mas ainda consideram uma causa e um resultado de cada vez, assumindo que todas as crianças reagem do mesmo modo (e. g., as crianças, que recebem muita atenção, tornam-se caprichosas). No entanto, as explicações continuam a ser só aplicáveis a uma determinada situação, e não há coordenação entre as relações de causa a efeito de diferentes problemas.

O terceiro nível, *compensatório*, implica já o reconhecimento e a coordenação em dois ou mais determinantes para um determinado aspecto de desenvolvimento. E a compreensão de que o mesmo comportamento pode resultar de determinantes diferentes. Os pais são capazes de ter um conhecimento mais completo da criança, diferente dos estereótipos do nível anterior (e. g., a criança pode ser competente nas tarefas escolares, mas pouco habilidosa nos trabalhos caseiros). O comportamento dos filhos pode ser relacionado com a idade, dando lugar a atributos evolutivos e transformáveis.

Finalmente, no quarto nível, *perspectivístico*, a criança e a situação educacional específica podem ser perspectivadas num contexto hipotético e probabilístico, dizendo respeito a qualquer criança e a qualquer situação. Os pais são capazes de compreender que, se as condições são diferentes, o desenvolvimento também pode ser outro. A remediação dos problemas de desenvolvimento passa pela modificação da experiência da criança, através da alteração das condições do meio. Esta atitude está relacionada com a compreensão de que os desvios de desen-

volvimento são o resultado de experiência subjectivas de múltiplas situações, que ocorrem ao longo do tempo (e. g., uma criança pode apresentar dificuldades escolares, como resultado de um ambiente familiar pouco estimulante, de uma integração brusca na escola, do desinteresse dos professores, etc). Só neste nível parece existir uma plena compreensão de que os processos de desenvolvimento dos pais e da criança se determinam mutuamente.

Como referi, as intervenções com pais têm apresentado algumas evoluções que me parecem bastante significativas. Actualmente, a maioria dos modelos considera os pais como os verdadeiros sujeitos do trabalho terapêutico, e inclui metodologias especificamente dirigidas aos pais. Os modelos actuais tendem a valorizar a medição cognitiva das atitudes parentais. No entanto, muitos problemas ficaram por resolver. Por um lado, a perspectiva desenvolvimentista do estudo das crenças e cognições parentais tem estado ausente da formulação dos modelos terapêuticos. Por outro lado, a maioria dos modelos parece assumir que as crenças educativas dos pais são globalmente inadaptables e devem ser substituídas. O terapeuta parece ignorar as tentativas bem sucedidas de resolução de problemas educativos, assim como todos os conhecimentos que os pais adquiriram ao longo da interação com os filhos.

A constatação da insuficiência dos modelos actuais, levou-me a definir uma proposta de «aconselhamento parental», que procura resolver alguns dos problemas dos modelos actuais, e que assenta em três princípios:

Construtivista, enquanto metodologia epistemológica para explicar a possibilidade de construção e conhecimento de crenças parentais;

Desenvolvimentista, para explicar a ordem de construção e integração dessas crenças, tanto adaptativas como inadaptables, de acordo com as sequências do desenvolvimento socio-cognitivo; e

Dialéctica, no sentido piagetiano do termo, para explicar os mecanismos e os movimentos, que tanto mantêm essas crenças num sentido adaptativo ou inadaptable como podem modificar esse sentido.

É essa proposta que passo a apresentar.

4. FUNDAMENTOS CONSTRUTIVISTAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A ideia de que os pais são construtores activos de significações sobre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e sobre o seu próprio papel de educadores constitui a asserção fundamental de uma perspectiva construtivista de «aconselhamento parental» (Barros, 1986). As crenças parentais não são, desta forma, consideradas como um mero produto do meio socio-cultural, onde os pais se inserem, nem como o resultado directo das suas acções e vivências educacionais, como postula uma explicação positivista ou sociológica. Estas significações tanto estruturam como são estruturadas por esse meio e por essa experiência. Paralelamente também não podem ser explicadas pela actualização de estruturas inconscientes ou preconscientes, resultantes de experiências afectivas precoces, como poderia ser inferido de modelos dinâmicos e neo-freudianos (e. g., Bowlby, 1989).

A ideia de que «os pais são criadores activos de significações educacionais» só pode ser compreendida na dialéctica constante entre as actividades cognitiva e metacognitiva dos pais e as imposições normativas do meio, e entre as suas acções educacionais e as respectivas reacções significativas dos filhos.

5. DESENVOLVIMENTO SOCIO-COGNITIVO E SIGNIFICAÇÕES PARENTAIS

A segunda asserção, que pode servir para a elaboração deste modelo de intervenção com pais, é a de que a construção de significações parentais deve ser compreendida como processo evolutivo natural, obdecendo à mesma dialéctica estrutural que levou à formalização de sequências desenvolvimentistas de significações socio-cognitivas. Assim como os autores deste importante sector da Psicologia do Desenvolvimento definiram descontinuidades, que se organizam hierarquicamente ao longo do desenvolvimento humano natural, para caracterizar as significações «ontológicas», que se relacionam com a verdade e a realidade, ou «epistemológicas», sobre os limites do acesso ao conhecimento (Kitchener & King, 1969), ou «automáticas»,

em relação à possibilidade de controlo de si e à coordenação da perspectiva própria com a de outrém (Kegan, 1982; Selman, 1980), ou ainda «normativas», no que respeita a importância das regras e princípios morais (Kohlberg, 1969; Turiel, 1983), também foi possível definir descontinuidades sobre a interpretação que os pais fazem do processo de desenvolvimento da criança e da consequente remediação de problemas educacionais.

Nesta proposta de intervenção, considero necessário integrar o modelo de Sameroff (1985) nas sequências do desenvolvimento socio-cognitivo já referidos (e. g., Kegan, 1982; Kitchener & King, 1969; Kohlberg, 1969; Turiel, 1983). Deste modo, as significações causais construídas pelos pais, a que se refere Sameroff, são integradas numa perspectiva mais lata incidindo sobre as condições epistemológicas de acesso à realidade, ou sobre as ontológicas de correspondência da causa inferida com a consequência no real. E as significações metodológicas do mesmo autor, dizendo respeito à resolução de problemas educacionais, são integradas numa perspectiva global autonómica, incidindo sobre a coordenação de perspectivas diferentes, e numa perspectiva normativa, enfatizando a regra como tomada de decisão.

No modelo presente, os pais são confrontados a sistemas de crenças educacionais de níveis de significação diferenciados de acordo com os modelos de desenvolvimento socio-cognitivo referenciados.

Esses sistemas podem comportar entre outras (Joyce-Moniz, no prelo): (a) Uma *dimensão ontológico-epistemológica* incidindo, (1) *na possibilidade de conhecimento pelos pais dos problemas e das tarefas educacionais,*

Exemplo 1: «O meu bebé está muito bem. Come lindamente e está gordinho. Dorme toda a noite. É um bebé fácil e sossegadinho. Entretem-se muito sozinho. Quase não dá trabalho.»

Quem se mostra assim tão segura de si na consulta com o pediatra, é a mãe de um bebé de seis meses, hipotónico, com um ligeiro atraso psicomotor. As crenças desta mãe estão centradas na realidade objectiva, ou na verdade

absoluta, representadas nos aspectos mais visíveis, concretos, e imediatos do comportamento do bebé. Correspondem ao nível *não-reflexivo* (Sameroff, 1985), ou a uma «orientação socio-cognitiva pré-social, de amoralidade e anomia» (Joyce-Moniz, 1989, no prelo). (2) *nas causas ou determinantes dos problemas educacionais, presentes e/ou antecipados,*

Exemplo 2: «O Pedro não está bem. Vê-se que está a sofrer. Será que se sente inseguro na escola, agora que o fim do ano está à porta? Talvez ele precisasse de mais convívio com os amigos. Ou de fazer uma actividade desportiva. É uma idade complicada. Talvez os estudos não sejam, agora, o que é mais importante para ele.»

Para o pai deste adolescente, o seu conhecimento do filho é subjectivo, assim como é subjectivo o conhecimento que o filho tem da realidade; mas essa consciência das diferenças de significações leva ao respeito do subjectivismo de cada um. Estas crenças correspondem ao nível *perspectivístico* (Sameroff, idem), ou a uma «orientação socio-cognitiva pós--convencional, de relativismo e autonomia» (Joyce-Moniz, idem).

(b) *Uma dimensão autónoma incidindo: (3) na possibilidade de controlo pelos pais dos seus impulsos e reacções emocionais excessivas,*

Exemplo 3: «Quando a minha filha vai ao tratamento, eu tenho de fazer um esforço enorme para a acompanhar. Quando penso no que aquilo dói só me apetece berrar, mas sou capaz de me controlar porque sei que para ela é importante que eu esteja calmo e positivo.»

Este pai de uma criança, que é alvo de um tratamento doloroso, sabe reconhecer os seus impulsos e reacções emocionais excessivas, e também sabe que a criança os pode reconhecer. E a vontade do seu controlo emana desta consciência compartilhada. Tais significações podem obedecer a uma «orientação socio-

-cognitiva pró-social, de conformismo relacional» (Joyce-Moniz, idem). (4) *na individualização das significações educacionais dos pais e respectiva coordenação com as perspectivas educacionais dos outros, incluindo do(a) filho(a) e de figuras de autoridades (e.g., médicos, educadores, avós)*

Exemplo 4: « A minha filha está naquela fase de questionar tudo o que eu digo. É muito enervante, porque ela acha sempre que tem razão e que eu não percebo nada. Eu estava habituada a uma criança dócil, mas ela, agora, também quer levar a água ao seu moinho. Mas eu sou teimosa. O problema é que não há maneira de nos entendermos.»

Esta mãe compreende que a sua maneira de ver as coisas é diferente da da sua filha, mas que não conseguem coordenar essas duas perspectivas. As relações de uma com a outra tendem a ser pensadas em termos de interesses próprios e manipulação: «orientação socio-cognitiva instrumental, de dualidade e heteronomia» (Joyce-Moniz, idem).

(c) *Uma dimensão normativa incidindo: (5) na possibilidade de controlo de deveres e prescrições educacionais, impostos pelos outros ou auto-impostos*

Exemplo 5: «Mesmo quando estou cansado e com pouca paciência, consigo sempre responder a todas as perguntas que o meu filho faz. Já era assim que o meu pai fazia. As crianças têm de aprender a vir ter com os pais para encontrar as respostas certas. Já se sabe que é este o papel dos pais».

Estas certezas referem que uma boa educação começa pelo cumprimento de regras e convenções educacionais, como as de disponibilidade cognitiva e afectiva dos pais, que advêm da tradição familiar ou das expectativas da sociedade: «orientação socio-cognitiva pró-social, de conformismo institucional» (Joyce-Moniz, idem). (6) *na operacionalização pelos pais de regras educacionais para confronto e/ou*

prevenção de problemas, ou para incentivo e planeamento de tarefas

Exemplo 6: «Damos bastante importância aos trabalhos de casa da nossa filha, e em princípio exigimos que os faça antes de ir brincar. Mas há dias em que ela está demasiado cansada, ou que há um programa de TV. especial. Combinamos então, que ela fará os trabalhos mais tarde. Ou no dia seguinte...»

Estas significações também se situam numa «orientação socio-cognitiva pró-social, de conformismo relacional». Estes pais compreendem que a regra educacional pode ser relativizada em função da própria reciprocidade de direitos e deveres, que os ligam à filha.

6. DIALÉCTICA DE CENTRAÇÃO VS. DESCENTRAÇÃO NO CONHECIMENTO DE SIGNIFICAÇÕES PARENTAIS

Neste modelo de intervenção com pais, a relevância dada ao sistema de crença parental é justificada, pela aderência a um modelo cognitivo de reacções emocionais e atitudinais, defendido pelos autores da psicoterapia cognitiva (e.g., Terapia Cognitiva de Beck (1979), Terapia Racional Emotiva de Ellis (1962), Treino de Auto-Instrução de Meichenbaum (1977)). Como outros autores construtivistas, partilho com estes autores cognitivistas a convicção do primado dos processos cognitivos sobre os emocionais e atitudinais. Isto é, uma significação (interpretativa) da realidade determina a reacção emocional a essa realidade.

Todo o trabalho com os pais é, pois, centrado na análise, na discussão e no confronto das suas significações. Estas determinam tanto a extensibilidade e a intensidade das emoções, como a direcção das atitudes educacionais concretas. A extensibilidade emocional caracteriza as diferentes situações ou contextos, onde a emoção é percebida e expressa. A intensidade emocional tem a ver com a força do afecto percebido ou expresso (Joyce Moniz, 1989). A intensidade atitudinal diz respeito à intencionalidade das acções educativas dos pais (e.g.,

objectivos, motivação e planeamento da acção).

As orientações construtivistas, de desenvolvimento socio-cognitivo e de determinação cognitiva encontram-se no modelo do Processamento Dialéctico do Metaconhecimento de Joyce-Moniz (1989; no prelo).

Em primeiro lugar, este modelo propõe uma «meta-metodologia» para uma psicoterapia de orientação construtivista baseada na *dialéctica da equilibração de Piaget*: Ao cliente, ou paciente, é proporcionada, no processo terapêutico, *uma construção majorante de significações para a realidade, estruturada através da dialéctica centração-descentração: ao movimento de «centração» na harmonia, equilíbrio, necessidade, itegração, sucede um movimento de «descentração» com ruptura, desequilíbrio, contradição, diferenciação.*

Em segundo lugar, o modelo inclui uma *orientação psicoterapêutica*, incidindo na distinção entre significações adaptativas *versus* inadaptativas/perturbantes a partir de processos dialécticos e modelos desenvolvimentistas: *descontinuidades (estádios, níveis, períodos) formalizadas para caracterizar os movimentos de centração do desenvolvimento socio-cognitivo explicam e definem tanto as significações adaptativas, ou majorantes, como as significações inadaptativas ou tautológicas.* Significações adaptativas, ou majorantes, são estruturadas por uma dialéctica de compromisso, confronto e resolução, flexibilidade e integração, abertura à dúvida ou contradição, etc.. Significações inadaptativas, ou tautológicas, são estruturadas por uma dialéctica de negativismo, evitamento e indecisão, rigidez e ideossincrasia, fixação estática ou circular, etc..

Finalmente, o modelo recomenda o uso de uma *metodologia de intervenção*, que enfatiza a actividade *metacognitiva*, operacionalizando-a em dois movimentos dialécticos: (a) *Metaconhecimento da significações de acção descentrante: flexibilidade na coordenação de pontos de vista; relativização de regras e normas; primado da curiosidade e criatividade;* (b) *Metaconhecimento das significações de acção compensatória: avaliação, ou valoração das significações descentrantes, epistemológicas, autonómicas e normativas, etc., por meio de operações de inversão, reciprocidade, identidade, exploração de proposições, etc..*

São estas acções metacognitivas que permitem afastar o cliente das significações inadaptativas envolvendo, por exemplo, rigidez, imobilidade e circularidade.

A partir deste modelo, concebi três tipos de procedimentos da dialéctica «centração--descen- tração» visando a identificação e transformação pelos pais de significações educacionais adapta- tivas e inadaptativas.

Para isso, recorro a uma tecnologia de *mode- lagem desenvolvimentista*: personagens «drama- tizados» (i.e., extraídas de relatos feitos pelo terapeuta ou de romances e contos, ou de teste- munhos biográficos escritos, ou apresentadas em filmes de acção dramática, ou em videos didácticos de acção terapêutica) servem para os movimentos de metaconhecimento descentrante.

A exposição aos modelos é sempre acom- panhada de uma conversa entre os pais e o terapeuta, na qual, por um lado o terapeuta introduz novas acções descentrantes incluindo hipóteses, dúvidas e contradições, por outro, os pais são ajudados na acção metacognitiva compensatória, ou de avaliação, das signifi- cações observadas em termos operatórios. Assim, por meio da exposição estruturada a modelos e análise conjunta das suas signifi- cações dramatizadas: (1) Os pais reconhecem os seus sistemas de significações educacionais adaptativas ou majorantes, predominantemente utilizados (i.e., mais vezes e em mais contextos), ou identificam-se com sistemas adaptativos, embora não lhes reconheçam predominância na utilização, e reflectem sobre as suas implicações. São exemplos de significações adaptativas os números 2, 3, 5 e 6 atrás referidos. (2) Os pais rejeitam (ou negam) as significações educacio- nais inadaptativas ou tautológicas, e reflectem sobre as suas implicações. São exemplos de significações inadaptativas os números 1 e 4. No exemplo 1, considera-se que este pensamento da mãe, embora possa ser visto como adapta- tivo, porque permite à mãe sentir-se bem com o bebé, competente no seu papel, também pode ser considerado desadaptativo, porque não permite à mãe reconhecer o problema de desen- volvimento e tentar tomar atitudes que facilitem a sua resolução. O exemplo 4 é desadaptativo, na medida em que a não coordenação da pers- pectiva da mãe com a da filha a leva a fixar-se

numa posição rígida e antagónica, impedindo um diálogo positivo com a filha.

Exemplo 7: «Ando muito deprimida. Por mais que me esforce, não consigo dar ao meu filho tudo o que acho que ele precisa. O dinheiro não chega. Os colegas dele fazem ginástica e natação, aprendem Inglês. Sempre achei que eram actividades importantes para a educação de um jovem. Se não pode fazer nada disso, ele vai acabar por se sentir inferiori- zado.»

Esta mãe, recém-divorciada, valoriza excessiva- mente os seus problemas económicos porque está centrada numa norma social que não pode cumprir, mas que não é capaz de modificar. A sua empatia com a perspectiva do filho provoca-lhe sofrimento: «nível socio-cognitivo de orientação pró-social: conformismo relacio- nal» (Joyce-Moniz, idem). (3) Os pais exploram novas significações educacionais mais abertas, flexíveis, integrativas, ou generalizáveis, compa- rativamente às reconhecidas como preponde- rantes e/ou preferenciais.

No exemplo 1 essa exploração pode ser feita a partir do confronto com um modelo que introduz alguma incerteza, levando a mãe a questionar a sua certeza sobre o bem-estar do filho. Assim, esta mãe pode ver um video didáctico em que outras mães de bebés com problemas de desenvolvimento, descrevem como aprenderam a observar os progressos dos filhos, e a identificar os comportamentos que indica- vam maior atraso, e referem as vantagens con- cretas para a mãe e para o bebé de uma estimu- lação precoce.

No exemplo 4, será necessário ajudar a mãe a considerar novas perspectivas, nomeadamente uma perspectiva grupal, transmitida por uma figura de autoridade. O modelo cognitivo escolhido será um professor de liceu, que descreve a sua experiência com adolescente, e refere a necessidade de aceitar que os adoles- centes têm formas diferentes, mas igualmente aceitáveis, de ver a realidade.

Finalmente, no exemplo 7, o terapeuta pode sugerir a possibilidade de alterar a regra conven- cional que a mãe se auto-impôs, através do

relato de outra mãe que resolveu um conflito educacional questionando alguns dos princípios que inicialmente lhe pareciam mais correctos, e substituindo-os por outros mais flexíveis.

7. PERSPECTIVAS FUTURAS

O modelo apresentado tem sido aplicado num contexto preventivo a mães de bebés em risco de atraso de desenvolvimento e num contexto clínico, com pais que se queixam de problemas de comportamento dos filhos. A observação feita até agora sugere que os pais têm, inicialmente, alguma dificuldade em se adaptar a uma intervenção que não lhes dá respostas concretas, e que lhes exige que se concentrem na sua actividade metacognitiva. No entanto, o confronto com diferentes modelos metacognitivos parece ser uma metodologia atraente e muito sugestiva, à qual a maioria dos pais adere facilmente. Penso que este modelo pode ser aplicado individualmente, como tenho feito até aqui, ou em pequenos grupos de pais com preocupações ou problemas semelhantes.

Cada vez se verifica um maior interesse dos pais em procurar informação e formação para desempenharem mais eficazmente um papel para o qual não se sentem totalmente preparados. Este modelo pode ser uma resposta a esses pais, na medida em que não impõe uma filosofia educativa, nem um conjunto de atitudes supostamente adequadas. Pretende, antes, facilitar um processo de reflexão e desenvolvimento pessoal, que leve a uma maior eficácia na resolução dos problemas educativos, e a uma abertura a níveis de pensamento mais flexíveis e adaptáveis às transformações impostas pelo papel parental.

BIBLIOGRAFIA

Ayllon, T. & Michael, J. (1959). The psychiatric nurse as a behavioral engineer. *Journal of the Experimental Analysis of Behaviour*, 2: 323-334.

Bacon, M. & Ashmore, R. (1986). A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In *Thinking about the family: views of parents and children* (R. Ashmore & D. Brodzinsky, Eds.), Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Barros, L. (1986). *Da modificação do comportamento das crianças à transformação das atribuições dos adultos: novas perspectivas em aconselhamento educacional*. I Encontro Ibérico de Terapia Comportamental, Novembro, Porto.

Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Becker, W.C. (1971). *Parents are teachers*. Champaign, Ill.: Research Press.

Bengston, V. & Troll, L. (1978). Youth and their parents: feedback and intergenerational influence in socialization. In *Child Influences on marital and family interaction: a life-span perspective* (R. Lerner & G. Spanier, Eds.), New York, Academic Press.

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

Brown, J., Gamboa, A. & Brown, R. (1974). Some possible effects of parental self-control training on parent-child interactions. In *Behavior Modification Approaches to Parenting* (E. Mash, L. Handy & L. Hamerlynck, Eds.), New York: Brunner/Mazel.

Ellis, A. (1961). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secausus, N.J.: Lyle Stuart and Citadel Books.

Evans, E. & McAdam, E. (1988). training parents to be effective. In *Developments in cognitive psychotherapy* (W. Dryden & P. Trower, Eds.), London: Sage Pub.

Forehand, R. & McMahon, R. (1981). *Helping the noncompliant child*. New York: Guilford Press.

Gardner, J., Pearson, D., Bercovici, A. & Bricker, D. (1968). Measurement, evaluation and modification of selected social interactions between a schizophrenic child, his parents and his therapist. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32: 537-542.

Gonçalves, O. (1989). *Advances in the cognitive therapies: the constructive-developmental approach*. Porto: APPORT.

Hauck, P. (1967). *The rational management of children*. New York: Libra Publishers.

Hauck, P. (1983). Working with parents. In *Rational-emotive approaches to the problem of childhood* (A. Ellis & M. Bernard, Eds.), New York: Plenum.

Inkeles, A. & Smith, D. (1975). *Becoming modern*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Johnson, S. & Brown, R. (1969). Producing behavior change in parents of disturbed children. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 10: 107-121.

Joyce-Moniz, L. (1989). Structures, dialectics and regulation in applied constructivism: from developmental psychopathology to individual

- drama therapy. In *Advances in the cognitive therapies: the constructive-developmental approach* (O. Gonçalves, Ed.), Porto: APPORT.
- Joyce-Moniz, L. (no prelo). Psicopatologia evolucionária y psicoterapia constructivista. *Revista de Psicoterapia*.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kitchener, K. & King, P. (1981). Reflective judgement: concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2: 89-116.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In *Handbook of socialization theory and research* (D. Goslin, Ed.), Chicago: Rand McNally.
- Lysaght, T. & Burchard, J. (1975). The analysis and the modification of a deviant parent-youth communication pattern. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 9: 169-172.
- Mancuso, J. & Lehrer, R. (1986). Cognitive process during reactions to rule violation. In *Thinking about the family: views of parents and children* (R. Ashmore & D. Brodzinsky, Eds.), Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McAuley, R. (1982). Training parents to modify conduct problems in their children. *Journal of Child Psychiatric and Allied Disciplines*, 23: 335-341.
- McDonald, D. & Mancuso, J. (1987). A constructivist approach to parent training. In *Personal construct therapy casebook* (R. Neymeier & G. Neymeier, Eds.), New York: Springer.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (I. Siegel, Ed.), Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McInermey, J. (1983). Working with the parents and teachers of exceptional children. In *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* (A. Ellis & M. Bernard, Eds.), New York: Plenum.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum.
- Miller, S. (1988). Parents beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59: 259-285.
- Moreland, J., Schwebel, A., Beck, S. & Wells, R. (1982). Parents as therapists: a review of the behavior therapy parent training literature — 1975 to 1981. *Behavior Modification*, 6: 250-276.
- Newberger, C. (1980). The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive measure. In *Clinical developmental psychology: new directions for child development* (R. Selman & R. Yando, Eds.), San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Dell, S. (1974). Training parents in behavior modification: a review. *Psychological Bulletin*, 81: 418-433.
- Patterson, G. (1968). *Direct interventions families of deviant children*. Eugene, Oregon: Oregon Research Institute.
- Patterson, G., Littman, R. & Hinsey, W. (1964). Parental effectiveness as reinforcers in the laboratory and its relation to child rearing practices and adjustment in the classroom. *Journal of Personality*, 32: 180-199.
- Patterson, G., Jones, R., Whither, W. & Wright, M. (1965). A behavior modification technique for a hyperactive child. *Behavior Research and Therapy*, 2: 217-226.
- Pumroy, S. (1965). Systematic observation and reinforcement technique in toilet training. *Psychological Reports*, 16: 467-471.
- Rose, S. (1969). A behavioral approach to the group treatment of parents. *Social Work*, 14: 12-29.
- Ross, A. (1972). Behavioral therapy. In *Manual of child psychopathology* (B. Wolman, Ed.), New York: McGraw-Hill.
- Salzinger, K., Feldman, R. & Portnov, S. (1970). Training parents of brain injured children in the use of operant conditioning techniques. *Behavior Therapy*, 1: 4-31.
- Sameroff, A. & Feil, L. (1985). Parental concepts of development. In *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (I. Siegel, Ed.), Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Sigel, I. (1985). *Parental belief systems: the psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Walder, L., Cohen, S., Breiter, D., Daston, D., Hirsh, I., Lebowitz, J. (1969). Teaching behavioral principles to parents of disturbed children. In *Psychotherapeutic agents: new roles for non-professionals, parents and teachers* (B. Guernsey, Ed.), New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Wahler, R. (1980). The insular mother: her problems in parent-child treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13: 207-219.
- Wells, K. & Forehand, R. (1980). Child behavior problems in the home. In *Handbook of Behavior Therapy* (S. Turnere, K. Calhoun & H. Adams, Eds.), New York: Wiley.
- Whitman, T., Hurley, J., Johnson, M. & Christian, J. (1978). Direct and generalized reduction of inappropriate behavior in a severely retarded child

through a parent administered behavior modification program. *AAESPH Review*, June: 67-77.

Wolfe, D. (1985). Prevention of child abuse through the development of parent and child competencies. In *Childhood disorders: Behavioral-developmental approaches* (R. McMahon & R. Peters, Eds.), New York: Brunner/Mazel.

Woulf, N. (1983). Involving the family in the treatment of the child. In *Rational-emotive approaches to the problems of childhood* (A. Ellis & M. Bernard, Eds.), New York: Plenum.

RESUMO

Neste trabalho, a autora estabelece dois objectivos. Por um lado, apresentar um breve historial dos principais procedimentos de treino ou aconselhamento parental, assim como conclusões mais significativas do estudo desenvolvimentista das crenças de pais. Por outro lado, definir um modelo alternativo, de cariz construtivista e dialéctico, visando o desenvolvimento das crenças ou significações parentais, subjacentes a acções educacionais adaptativas e eficazes.

RESUME

Dans ce travail, l'auteur poursuit deux objectifs. D'un côté, présenter une brève histoire des procédures d'entraînement ou de conseil psychologique pour des parents, ainsi que les conclusions plus significatives de l'étude développementaliste des croyances parentales. D'un autre côté, définir un modèle alternatif, d'orientation constructiviste et dialectique, ayant pour but le développement des croyances ou significations des parents, sous-jacentes à des actions éducatives adaptatives et efficaces.

ABSTRACT

In this article the author follows two goals. On one side, to present a brief history of the main procedures of parent training and counseling, as well as the conclusions of the most relevant developmental research on parent beliefs. On the other side, to define as alternative, a constructivist and dialectical model, aiming at the development of parent beliefs and meanings, underlying adaptative and effective educational attitudes.