

Técnicas de controlo parental no contexto da teoria da socialização (*)

H. R. SCHAFFER (**)

Como resultado da interacção com outras pessoas, principalmente durante os primeiros anos e no contexto da própria família, as crianças mudam. Aprendem a dormir mais durante a noite que de dia, adquirem preferências alimentares específicas e modos de comer esses alimentos, aprendem a comunicar por meios compreensíveis com os que a rodeiam, desenvolvem ideias sobre que comportamentos são aceites ou não na sua sociedade, aprendem a ler, a escrever — a lista de tais aquisições seria extensa pois todas as facetas do comportamento da criança se transformam como resultado do contacto com outras pessoas. Estas mudanças estão longe de serem obra do acaso, pois reflectem um conjunto específico de valores e crenças da sociedade em que a criança nasceu. A sociedade assegura, através de uma variedade de pressões explícitas ou subtis sobre a criança, que esta cada vez mais se conforma às normas que prevalecem no seu grupo social, sendo esta dis-

creta operação do grupo, em larga medida, dependente do consenso existente entre os seus membros e de formas de conduta particulares. Assim, o comportamento da criança é canalizado em certas direcções, com o objectivo de a tornar um membro ajustado à sua sociedade.

Acumulou-se, gradualmente, uma grande quantidade de material descritivo sobre a natureza deste processo. As contribuições da antropologia mostram como diferentes sociedades desempenham, de formas tão contrastantes, a tarefa comum de educar as crianças. As diferenças entre classes sociais e subculturas nas práticas educativas adoptadas e, os consequentes efeitos nas crianças, também têm sido descritos com grande pormenor. Do mesmo modo, as mudanças ao longo do tempo na nossa própria sociedade em aspectos como o papel do pai e o impacte dos agentes exteriores à família (pares, professores, televisão, etc.), têm merecido grande atenção. Se a bibliografia sobre socialização é, na verdade, muito vasta, também é, no entanto e nalguns campos, diversa e mesmo confusa. As raízes desta confusão derivam, em parte, da extensão do problema: por exemplo, a implicação de grande número de aspectos do

(*) Apresentado no Colóquio Europeu sobre o Desenvolvimento Social. Urbino, Itália, Dezembro de 1980.

(**) Universidade de Strathclyde.

comportamento da criança e não há *a priori* nenhuma razão para acreditar que, por exemplo, os processos que explicam a aquisição da linguagem sejam idênticos aos que são responsáveis pelo desenvolvimento dos papéis sexuais. Não se pode tomar como certo que os princípios do desenvolvimento tenham idêntico papel em todas as funções: cada uma necessita de ser examinada por si, se queremos saber qual o papel das forças do meio na determinação do seu desenvolvimento. Também os problemas metodológicos contribuíram para a confusão, no que respeita à obtenção de provas fiáveis sobre a forma como o comportamento da criança é dirigido para determinados canais socialmente aceites — o que tem sido tema de uma grande polémica que os cientistas sociais têm mantido nos últimos anos. Por um lado, os dados de entrevistas e questionários feitos a pais têm vindo a ser considerados com grande precaução: basta citar o completo fracasso de Yarrow *et al.* (1968) — ao reproduzir o estudo clássico de Sears, Maccoby e Levin (1957) — para ilustrar a desilusão a que conduziu este tipo de abordagem. Por outro lado, o uso de estudos experimentais para modelar o processo de socialização tem sido visto na bibliografia sobre educação infantil com grande cepticismo devido à artificialidade e ao insucesso na generalização dos resultados — ver, por ex., o relato de Walters e Grusec (1977), em que os estudos experimentais sobre o castigo conduziram a resultados de natureza muito diversa dos obtidos em estudos de socialização.

A maior fonte de dificuldades é, no entanto, de natureza conceptual. Refere-se às nossas suposições no que respeita à natureza da tarefa, dos pais, de educar uma criança, e mesmo aos preconceitos que temos quanto à natureza básica da própria criança. Vejamos este assunto mais detalhadamente.

Tem sido dada uma extraordinária variedade de definições ao termo «socialização». Lévine (1969), por exemplo, distingue três formas de abordar o processo: a socialização como enculturação, como aquisição de controlo dos impulsos e como treino do papel a desempenhar. As três perspectivas correspondem mais ou menos à orientação da antropologia cultural, da psicologia e da sociologia, respectivamente.

No entanto, mesmo dentro de cada uma destas disciplinas, principalmente no que respeita à psicologia, não há unanimidade. Alguns autores concentram-se, sobretudo, nas características das realizações (*outcomes*), — Clausen (1968), por exemplo, descreve-a como se a criança fosse «levada a ter o modo de vida da sua família e do seu grupo social dentro do qual ela deve relacionar-se e comportar-se adequadamente de forma a posteriormente adquirir o estatuto de adulto». Outros dão maior relevância aos *processos* do que aos produtos. Baumrind (1975), por exemplo, define-a como «um processo iniciático à condição de adulto, pelo qual o jovem, através da educação, treino e imitação, adquire a sua cultura». Há os que a descrevem principalmente em termos do que o *adulto* tem de fazer, como, por exemplo, Dunham (1959), que define socialização como a forma através da qual «o recém-nascido é moldado dentro da cultura do seu grupo»; enquanto outros preferem salientar a tarefa da *criança*, como se pode ver pela definição Dager (1971): «o processo pelo qual a criança aprende os modos de um dado grupo social». Não há propriamente desacordo quanto à função última da socialização, isto é, produzir indivíduos aptos a participarem na vida da sua sociedade. Há, contudo, ainda uma ignorância considerável quanto ao modo como isso ocorre. Como é que os pais induzem mudanças no comportamento dos seus filhos?

No passado, prevaleceram dois modelos do processo de socialização, cada um ligado a um conjunto específico de suposições sobre a natureza da criança, tendo dominado a maior parte da investigação sobre a educação da criança. Nas últimas décadas, no entanto, tem-se tornado cada vez mais evidente que tanto um como outro são inadequados.

Hoje reconhece-se que o primeiro modelo é insatisfatório. A socialização era vista como um «processo de moldagem» (*clay-moulding process*): a criança chega ao mundo como um bocado de argila sem forma, e a sociedade, representada pelas mães, pais, professores e outras figuras de autoridade, actuam de modo a moldá-la da forma que desejarem. O produto final é totalmente explicado pelas forças externas que agiram sobre a criança, o que implica que, para compreender como a socialização se produz, é necessário analisar o comportamento dos adultos com os quais a criança está em contacto. A criança, durante o processo, limita-se a observar passivamente, a reter e a reproduzir o que ocorre à sua frente. A investigação baseada neste modelo tendia a concentrar-se exclusivamente nas actividades parentais: de que forma a alimentação era dada, o treino de higiene, como era administrado o castigo, de que forma eram modeladas as actividades desejáveis, etc. O desenvolvimento da criança era totalmente atribuído a estas forças externas, às quais ela é exposta.

Esta perspectiva tem sido muito criticada nos últimos anos (Bell e Harper, 1977). O conceito de criança a que está ligada é a de um ser passivo, e a relação com os pais é totalmente unidireccional. Há inúmeras razões para descrever desta perspectiva (ver Schaffer, 1977a, para uma crítica mais aprofundada). Mesmo a criança muito pequena está longe de ser passiva: por um lado, investigações experimentais com recém-nascidos apontam para um grau con-

siderável de competência e organização psicológica que está presente desde o início; por outro lado, a presença de marcadas diferenças individuais ilustraram até que ponto as características da criança forçam o adulto a adoptar respostas apropriadas; e, acima de tudo, o construtivismo de Piaget mostrou-nos que, mesmo nas primeiras semanas de vida, a criança ao encontrar os objectos (quer sociais, quer inanimados) manifesta certas estruturas psicológicas que lhe permitem agir no seu meio e que lhe dão a possibilidade de influenciar os outros e de ser influenciada por eles. Além do mais, a criança, longe de ser um ser passivo, interage espontaneamente com o que a rodeia; é capaz de iniciar interacções com outros e não é, de maneira nenhuma, um ser inerte à espera de ser estimulado a agir pelos seus educadores. É necessária uma abordagem bidireccional dos encontros sociais, e muitos dos recentes trabalhos sobre a interacção mãe/criança reflectem esta orientação (Shaffer, 1977b).

O segundo modelo do processo de socialização, ao contrário do primeiro, é ainda largamente defendido. Referir-nos-emos a ele como um *modelo de conflito*, pois vê pais e crianças como estando envolvidos numa luta em que cada um tenta atingir objectivos incompatíveis entre si. Os pais, por um lado, agem como representantes da sociedade e, como tal, devem assegurar que os impulsos destrutivos da criança (agressão, sexualidade, etc.) não sejam livremente expressos, mas que sejam contidos, inibidos ou desviados para canais socialmente mais aceitáveis. A criança, por outro lado, está decidida a dar livre expressão à sua natureza primitiva e a agir de forma totalmente egocêntrica, sem qualquer receio e consideração pelas consequências sociais das suas acções. A tarefa de educar uma criança passa-se dentro do contexto de um conflito contínuo — aquele em que os pais, devido ao seu poder superior, geralmente vence, embora à custa da repressão e do conflito

neurótico como consequência para a criança.

O conceito de criança subjacente a este modelo é o de um ser inatamente depravado e demoníaco. Tal perspectiva pode ser detectada muitos séculos atrás (Shorter, 1976): vê o homem como concebido em pecado, a infância como um período em que se deve refrear e desenraizar o demônio que está dentro dele, e, como objectivos últimos das práticas educativas, a obediência e a submissão à autoridade. Os pais ordenam, a criança obedece mas só depois dum grande esforço para levar a criança recalcitrante a dominar e subjugar o seu desejo através de um rigoroso treino moral. As necessidades e os desejos da criança e dos pais são, assim, opostos; a função de educar uma criança é preservar a integridade da vida social subjugando as tendências egoístas e indesejáveis da criança. O homem é basicamente um ser anti-social, são necessários muitos anos de treino e disciplina para o forçar a adoptar modos de conduta mais aceitáveis.

Apesar da sua antiguidade, esta perspectiva ganhou uma nova aceitabilidade através da teoria freudiana. Freud (1963) vê, igualmente, a criança como um ser egoísta, apenas preocupado com a gratificação imediata dos seus impulsos e incapaz de tolerar o atraso e a frustração. No entanto, a manutenção da ordem social não pode permitir tais gratificações e, assim, o choque é inevitável. A perspectiva freudiana da socialização é, pois, baseada no modelo de conflito; trata o problema de como a criança aprende a refrear os seus impulsos anti-sociais inatos, e sugere que isso só acontece devido ao medo que a criança tem da desaprovação dos pais e da perda do seu amor. A teoria freudiana concentra-se no lado negativo da relação pais/criança: na proibição por parte dos pais, na frustração consequente da criança e na incompatibilidade que Freud alega existir, pelo menos inicialmente, entre elas. Força-se a criança renitente a desenvolver-se através de ordens,

ameaças, exortações e proibições dos pais, e quando a conformidade com as sanções é alcançada, é-o à custa da própria natureza do indivíduo. Apenas a coerção através de recompensas e castigos leva à aceitação das regras e costumes da sociedade e assegura que a criança adopte eventualmente padrões de comportamento que originalmente divergiam das suas inclinações naturais.

Não há dúvidas quanto à influência desta perspectiva na investigação sobre educação da criança. Durante muito tempo, até mesmo autores não totalmente identificados com a psicanálise, viam a socialização em termos de «educação esfinteriana», ou seja um processo que impede a criança de fazer o que é natural e que a força a obedecer a exigências arbitrárias feitas por adultos poderosos para adoptarem um novo e estranho comportamento. Assim, muita da bibliografia sobre socialização diz respeito às sanções e à forma como o comportamento socialmente desejável é reforçado, e o comportamento socialmente indesejável é punido. As investigações focam sobretudo o problema do controlo dos impulsos, principalmente quando aplicados às tendências orais, excretórias, sexuais e agressivas. Concentrando-se nestas áreas (pelo menos no contexto da cultura ocidental e no decurso de décadas menos tolerantes que a actual) pode na verdade dar alguma consistência ao modelo de conflito. No entanto, como Zigler e Child (1973) tão bem souberam realçar, se a investigação sobre socialização se tivesse centrado mais, por exemplo, na aquisição da linguagem, teria emergido uma perspectiva muito mais positiva da educação de crianças. Tal como é, o modelo de conflito ainda prevalece; é evidente, por exemplo, no conceito de «discipline encounter» que Hoffman (1977) diz ser o contexto típico no qual ocorre a socialização. O «discipline encounter» é baseado num choque de desejos: pais e criança têm objectivos diferentes e a tarefa dos pais é intervirem na actividade da criança e, uma vez que

são mais poderosos, imporem os seus desejos à renitente e melindrosa criança.

É claro que não se pode negar que situações destas ocorrem (quais são os pais que não têm histórias de dilacerar o coração para contar?!). No entanto, o modelo do conflito dá uma perspectiva unilateral enganadora; negligência — como Stayton, Hogan e Ainsworth (1971), também sublinham — a reciprocidade básica que existe entre os pais e a criança e à qual muita da recente bibliografia sobre as primeiras interacções sociais dá grande ênfase. Longe de começar como um ser anti-social que deve ser coagido a socializar-se, sugere-se que a criança está pré-adaptada para a interacção social; longe de ver a relação pais/criança como uma batalha sem fim, os investigadores caracterizaram-na como «sua-ve», «sincronizada», «recíproca», etc. E mais: sobressai uma imagem em que as mães habitualmente permitem à criança dirigir uma interacção, permitem-lhe frequentemente que determine o assunto, mostrando grande sensibilidade às pistas que a criança fornece, ajustando sensivelmente o seu comportamento ao da criança, e adaptando cuidadosamente os estímulos à capacidade da criança para os compreender e absorver significativamente. Por outras palavras, para a mãe conseguir uma interacção bem sucedida, não pode impor exigências arbitrárias à criança, antes deve ter em conta, em cada momento, o seu estado e condição particulares, de modo a ajustar o seu comportamento.

Este *modelo de reciprocidade* parece ser divergente dos outros dois modelos que atrás descrevemos. Em oposição ao «clay-moulding model», a criança é vista como um participante activo nos encontros sociais e não como estando à mercê dos desejos e caprichos dos adultos. Contrariamente ao modelo de conflito, considera os pais e a criança mutuamente compatíveis. No entanto, permitam que ressaltemos o

facto deste modelo de reciprocidade ter emergido de estudos sobre mães e crianças em contextos muito particulares, ou seja, em situações não estruturadas e não constrangedoras — situações de face-a-face, nas quais, apenas se pede à mãe que brinque com a criança, ou situações de jogo livre, em que os dois parceiros podem fazer o que quiserem com o material de jogo à sua disposição. O objectivo dos intervenientes neste contexto é a interacção em si: esforçam-se simplesmente por apreciar a companhia um do outro e divertirem-se em conjunto. Estudos baseados em tais situações maximizam a possibilidade de a criança tomar a iniciativa, obrigando a mãe a segui-la e a adaptar-se aos seus pedidos específicos. E aquelas situações em que as mães têm de tomar a iniciativa, em que elas têm intenções, objectivos e necessidades próprias que desejam transmitir à criança e aos quais a criança deve ajustar-se? Quando a mãe tem em mente um resultado final que deseja transmitir à criança, será que o modelo de reciprocidade já não é aplicável e que a relação passa a ser unidireccional? Estas são situações directamente relacionadas com o êxito de socialização, em que a mãe redirige e altera o comportamento normal da criança. Talvez pareça irónico que, apesar do enorme volume de bibliografia sobre socialização, haja ainda tão pouca informação obtida directamente do modo como os pais empreendem a sua tarefa directiva — em parte porque até muito recentemente os investigadores debruçaram-se mais sobre entidades globais (como a alimentação, a hostilidade, dependência, etc.) do que sobre unidades de comportamento específicas que se encontram agora nos estudos de observação; em parte porque os dados foram, na sua maioria, obtidos indirectamente através de entrevistas e questionários e não por observação directa; e, em parte, também porque muitas vezes decorrem espaços de tempo consideráveis entre as práticas dos pais e as consequentes carac-

terísticas das crianças. O advento das perspectivas etológicas mudou tudo isto: o comportamento é definido em termos muito mais precisos; é dada uma grande importância aos métodos de observação; e tornámo-nos muito menos ambiciosos quanto às consequências em larga escala e a longo prazo para a criança, contentando-nos, em vez disso, em analisar as situações de interacção aqui e agora. É com este espírito que iniciámos um programa de investigação com o fim de detectar como os pais controlam o comportamento das crianças e as fazem concordar com os seus desejos (Schaffer e Crook, 1978, 1979, 1980).

TÉCNICAS DE CONTROLO PARENTAL

Tornemos claro que o termo «técnicas de controlo», tal como é usado aqui, não deve ser entendido negativamente, denotando força, inibição, punição, etc. Mas refere-se antes, a todos aqueles comportamentos usados por uma pessoa para mudar o comportamento de outra. A sua função é canalizar o comportamento em certas direcções, inibindo algumas tendências e reforçando outras. São todas as comunicações de um indivíduo para outro destinadas a «impelir, inibir, dirigir, guiar, formar ou de qualquer forma influenciar o comportamento do receptor» (Flavell, 1977). Embora possam ser encontradas em qualquer interacção de dois ou mais indivíduos, o seu significado é particularmente relevante nos encontros entre pais e criança, e sobretudo nos anos pré-escolares.

Para o estudo das técnicas de controlo adoptámos os mesmos métodos micro-analíticos que tínhamos usado anteriormente (Schaffer, 1977b) para o estudo das interacções não-estruturadas entre mãe e criança. O nosso objectivo inicial foi conseguir uma taxonomia útil que permita descrever os métodos usados pelas mães para mani-

pularem as crianças relativamente a objectivos a curto prazo em situações específicas. Formámos dois grupos de crianças com 15 e 24 meses respectivamente, e chamámos cada criança e a respectiva mãe a uma sala de brincar no nosso laboratório. Foi dito a cada uma das mães que estávamos interessados em observar o jogo das crianças de várias idades. Contudo, para assegurar que a mãe teria um papel activo na interacção, dissemos-lhe que devia fazer com que a criança brincasse com todos os brinquedos disponíveis, não deixando que a criança passasse todo o tempo com apenas um ou dois brinquedos, e que interviesse activamente de forma a dirigir o jogo da criança nesse sentido. As sessões, de oito minutos, foram gravadas de diferentes ângulos por duas câmaras que se encontravam atrás de um vidro unidireccional. Foi levada a cabo uma análise detalhada destes encontros.

O controlo pode ser administrado através da linguagem ou pode tomar uma forma não verbal. Na transcrição do discurso das mães encontrou-se grande número de formas de controlo verbal que atesta o facto de estas terem interpretado a sua tarefa, nesta situação, como directiva. Cerca de metade de todas as expressões verbais (47,3 % no grupo de 15 meses e 44,4 % no grupo de 24 meses) tinham uma função de controlo. Isto significa que era exercido sobre a criança, em média, um controlo em cada nove segundos. Se estes fossem de natureza autoritária, tão comumente descritos na bibliografia psicológica sobre as práticas de socialização parental, as crianças teriam sido totalmente oprimidas. O que é impressionante é que tal não acontece: a mãe levou sempre a cabo a sua tarefa numa atmosfera de harmonia.

Há várias razões para esta constatação. A primeira é que, frequentemente, as formas de controlo usadas pela mãe eram indirectas e altamente subtis. Por exemplo: foram encontradas muito poucas proibições

— 3,3% e 5,9% das expressões verbais (no grupo dos mais novos e no grupo dos mais velhos respectivamente) estavam directamente relacionadas com o impedimento de um comportamento —; quando as mães queriam acabar com determinada actividade, recorriam mais à distracção do que à ordem negativa directa. E, além disso, cerca de metade das expressões de controlo foram expressas em formas gramaticais diversas do modo imperativo (ver Quadro I). Como certos autores das teorias da comunicação acentuaram (Austin, 1962; Searle, 1969), é

Quadro I

Percentagem dos tipos gramaticais de expressões de controlo nos dois grupos etários

	Imperativas	Interrogativas	Declarativas	Incaracterísticas
15 meses	51	32	8	9
24 meses	46	29	12	13

possível separar o acto indicado por uma frase da sua forma linguística precisa: um pedido expresso por uma forma interrogativa pode ter a mesma força elocutiva que uma ordem expressa de forma imperativa. A falta de correspondência entre o propósito e a forma sintáctica na comunicação adulta é hoje totalmente admitida (Ervin-Tripp, 1976); parece, contudo, que mesmo o discurso dirigido a crianças que estão a começar a compreender a linguagem pode, também, tomar esta forma indirecta e (de certa forma) pouco clara. Como Shatz (1978) e o nosso próprio trabalho (Schaffer e Crook, 1980) mostraram, a forma sintáctica das expressões de controlo tem pouco efeito na probabilidade de obter a colaboração da criança — tão facilmente se obtém algo de uma criança fazendo-lhe perguntas, como dando-lhe ordens. O uso do primeiro tipo pode, contudo, reduzir a intensidade emocional da interacção, que seria criada

ao bombardear a criança com sucessivas ordens explícitas.

Outra das razões porque as crianças não eram, aparentemente, oprimidas pelo controlo, diz respeito ao modo como as mães regulavam as suas intervenções. As expressões de controlo não apareciam arbitrariamente, eram cuidadosamente reguladas pela mãe, de forma a assegurar que a atenção da criança fosse apropriadamente focalizada num brinquedo, antes de pedirem uma acção com esse brinquedo. As mães tendiam a empregar estratégias sequenciais, usando processos para dirigir a atenção (tanto não-verbais como verbais), antes de darem directrizes quanto à acção. A distinção entre controlo da atenção e controlo da acção é muito útil se se pretende compreender como as mães levam a criança a desempenhar algumas tarefas. Como o Quadro II mostra, o controlo da atenção prevalecia mais entre as mães das crianças mais novas, cuja menor mobilidade e espontaneidade levam, mais frequentemente, a ficarem centradas num determinado brinquedo. Em geral, as mães preferiram deixar à criança a iniciativa da escolha de um novo brinquedo e, só depois de se assegurarem do interesse da criança pelo brinquedo é que tinham uma acção directiva. No entanto, quando isto não acontecia (o que foi mais frequente no grupo dos mais novos), a mãe manipulava a atenção da criança por meios apropriados, e só depois de conseguir que a criança abandonasse um brinquedo e se centrasse noutra, é que usava formas de controlo da acção, no sentido de indicar uma actividade a ser realizada com o novo brinquedo. Desta forma, raramente as mães controlavam a acção sem primeiro estabelecerem um foco de atenção mútuo, e a adopção desta sequência de estratégias deve ter sido um importante contributo para a manutenção da harmonia que prevaleceu nestas sessões. A característica fundamental desta situação particular parece ser mais a

sensibilidade materna do que o autoritarismo.

Quadro II

Percentagem de formas de controlo da atenção e da acção de acordo com a idade

	Controlo da atenção	Controlo da acção
15 meses	43,0	57,0
24 meses	25,2	74,8

Esta mesma sensibilidade revela-se noutros aspectos, como, por exemplo, na adaptação das formas de controlo à idade da criança. Vejamos as formas de controlo não-verbais usadas pelas mães. No grupo dos mais novos encontra-se uma frequência significativamente superior de formas de controlo não-verbais relativamente à verificada no grupo dos mais velhos, mas esta diferença é largamente função de duas categorias em que classificámos essas formas de controlo. As mães das crianças mais novas usaram mais técnicas respeitantes ao «acesso à manipulação», devido às maiores limitações motoras destas crianças, que obrigavam as mães a trazerem os brinquedos para o seu alcance, apresentá-los ou de qualquer outro modo alterar a distância física entre a criança e o brinquedo. A diferença de idade no que respeita à categoria de «acção de concluir ou proibir», reflecte também a maior vulnerabilidade das crianças mais novas, o que levou a que as mães, mais frequentemente, comesçassem uma actividade e convidassem a criança a completá-la. Por exemplo, era mais provável que incitassem a criança a agir segurando um pau para enfiar anéis ou esperando de mãos estendidas para receber um brinquedo. Desta forma, estas mães tiveram um papel mais activo na manutenção do jogo das crianças. As formas de controlo não-verbais foram frequentemente usadas em estreita associação com as formas de controlo verbais.

Tomando como critério a sobreposição dos dois tipos de controlo, verificámos a sua associação num terço das ocorrências. Contudo, neste aspecto, não se notou diferença nos dois grupos de idade.

A imagem que emerge destas observações é muito diferente da que a situação de conflito sugeria. No entanto, torno a salientar que nego que essas situações ocorram, disso não há dúvida. Não estamos em posição de fazer declarações normativas sobre a frequência de qualquer tipo de encontro, embora seja de notar que grande número de observações, em casa, feitas por White e Watts (1973), sugerem um tipo de interacção mãe-criança muito mais perto do nosso que do de Hoffman. O que queremos sublinhar é que quando os pais querem mudar o comportamento das crianças, não é necessário que haja sempre um choque de desejos. Os pais têm à sua disposição uma grande variedade de técnicas para levar a criança a aderir àquilo que eles desejam. Quer os métodos indirectos e subtis, quer os métodos mais constrangedores estão incluídos nessas técnicas e necessitam de ser considerados em qualquer descrição das formas de controlo parentais. Concorro com Stayton *et al.* (1971) quando dizem que ver o processo de socialização como uma oposição básica entre pais e criança é enganador, embora, ao contrário destes autores, eu desse mais relevo à acção da mãe na indução da harmonia, do que a um conceito vago e não identificável, como seja a posição da criança para obedecer. É a sensibilidade dos pais quanto à natureza e oportunidade das suas técnicas de controlo, que devem ser vistas como a base principal em que assenta a socialização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que atrás apresentámos ilustra a abordagem que adoptámos para tentar compreender o impacto dos pais na criança.

Queremos agora alargar essa análise noutras direcções, pelo que vamos resumidamente indicar algumas.

1. *Análise da concordância da criança* — Até aqui temos visto o que a mãe faz, mas estamos também interessados nos efeitos na criança, e, em particular, nas condições que prevalecem na situação de interacção na qual se encontra tal concordância. Esta concordância foi muitas vezes discutida como se fosse uma entidade global unitária, expressa por um único indicador destinado a caracterizar certas crianças ou grupos de crianças. Verificámos que isto tinha uma utilidade restrita e distinguimos vários tipos de concordância — para orientação, para contacto e para realização duma tarefa específica envolvendo o objecto relevante — de acordo com o tipo de pedido feito pela mãe (Schaffer e Crook, 1980). Isto facilita a exposição das circunstâncias particulares em que a concordância pode ou não ser conseguida: por um lado, há três tipos distintos de concordância e, por outro, cada tipo é diferentemente afectado pelas formas particulares de controlo maternal (p. ex., formas de controlo não-verbais concomitantes parecem ter grande influência na concordância de orientação, mas não na de contacto ou de tarefa). Adoptando esta perspectiva analítica, poderemos relacionar a concordância com as estratégias maternas adoptadas para regular o comportamento das crianças.

2. *Comportamento comunicativo das mães em situação de tarefa.* — Presentemente estamos a investigar a forma como as mães transmitem instruções às crianças especificadas por nós. Quando, por exemplo, a mãe quer que a criança vá buscar uma boneca e a ponha dentro de um carro de brincar, como é que ela transmite isso à criança? Como é que ela consegue dirigir a atenção da criança para o objecto rele-

vante (neste caso a boneca) e na actividade requerida? Estamos principalmente interessados em verificar se o comportamento das mães muda com o início da compreensão da linguagem, e se isso se observa comparando dois grupos de crianças com 10 e 18 meses respectivamente. De acordo com MacNamara (1972), as crianças aprendem a linguagem, determinando primeiro, independentemente da linguagem, o sentido do que lhe querem transmitir, e, seguidamente, tentando aprender a relação entre sentido e linguagem. Possivelmente, o «sentido» é algo transmitido, pelo menos em parte, pelo comportamento não-verbal da mãe; o modo como as mães utilizam as palavras no contexto das suas actividades não-verbais e que modificações ocorrem com o desenvolvimento da competência linguística da criança é um assunto sobre o qual sabemos ainda muito pouco e que estamos agora a tentar abordar.

3. *Comunicação entre as mães e crianças surdas* — Embora as crianças possam, no início, depender das comunicações não-verbais das mães, mais tarde ou mais cedo terão de aprender o sentido das mensagens verbais. Nas crianças surdas este caminho está bloqueado. Como é que as mães lidam com este bloqueamento? A que artificios recorrem para transmitir os significados? Num estudo longitudinal com crianças surdas e ouvintes, utilizámos de novo séries de tarefas dirigidas (dizendo respeito, sobretudo, a ir buscar ou dar coisas) com o fim de analisar os modos de comunicação das mães, e em que é que estes se baseavam. Embora, também aqui, haja poucas conclusões firmes a tirar, é já relevante que as formas para atrair a atenção têm um importante papel no grupo das crianças surdas — o que não é de surpreender, pois uma criança ouvinte pode dirigir-se visualmente para um brinquedo e simultaneamente ouvir a mãe. A criança surda, por sua vez, está completamente dependente de canais visuais e

tácteis e a quantidade de gestos com os braços, acenos de mãos e posições de frente a frente que as mães utilizam deriva da necessidade de acompanhar as mensagens de sinais polarizadores da atenção. Hoje em dia, os pais das crianças surdas são frequentemente aconselhados, por profissionais, sobre o modo como se devem relacionar com as crianças. Contudo, este conselho deveria ter mais em conta o comportamento espontâneo dos pais do que tentar inculcar no seu relatório modos de comunicação estranhos e artificiais, e esta base de conhecimento necessita ainda de ser aprofundada.

4. *Formas de controlo em situação de grupo* — O nosso trabalho, até aqui, indica que as formas de controlo são mais aplicadas com sensibilidade do que arbitrariamente, e mais na base da reciprocidade do que na do conflito. Mas os nossos estudos foram exclusivamente com mães e envolveram apenas situações diádicas. Contudo, hoje em dia, um número crescente de crianças passa a maior parte dos seus primeiros anos em qualquer forma de dispensário, onde são cuidadas por outras pessoas e onde estão normalmente em grupo mais do que em situações diádicas. O impacto de tal experiência necessita de ser estudado, e um dos aspectos deste problema consiste na natureza do controlo dos adultos em tais situações. A tensão resultante de tomar conta de várias crianças ao mesmo tempo levará ao desaparecimento de uma adequada adaptação ao nível da própria criança e dará lugar a um comportamento mais arbitrário e mais dogmático por parte dos adultos? Começamos agora a delinear um projecto de trabalho abordando este problema, baseado no comportamento das educadoras nas creches e, por isso, não temos ainda resultados. Este assunto tem sido, também estudado pelo Dr. Emiliani em creches de Bolonha e os seus resultados podem ser consultados.

5. *Formas de controlo durante o primeiro ano de vida* — É frequentemente afirmado (p. ex., Hoffman, 1977), que o controlo aparece, apenas, quando a criança se pode mover e se torna mais activa, geralmente no decorrer do segundo ano de vida, e que no primeiro ano ela apenas recebe alimento e indulgência. Isto parece-me uma dicotomia demasiado acentuada: as pressões da socialização são impostas a partir do momento em que a criança nasce, e, embora a competência motora pareça aumentar o comportamento assertivo por parte dos pais, a criança não está de forma alguma imune à directividade, regulação e restrição. Se há uma diferença quantitativa, não posso afirmá-lo no entanto, parece que há diferenças qualitativas quando comparamos com as formas de controlo observadas mais tarde. Isto é sugerido por algumas observações preliminares de mães em casa — que gravámos em *videotape* alimentando, dando banho, vestindo ou brincando com as crianças. Examinando as transcrições do discurso das mães, por exemplo, torna-se evidente que muitas das suas expressões têm uma função de controlo: pedem determinadas acções («levanta as pernas»), dão instruções precisas de como se devem comportar («agora vamos dar um grande arrote») e proíbem certas acções («não ponhas isso na boca»). No entanto, ao examinarmos a gravação, a diferença torna-se clara: ao mesmo tempo que dá as instruções, a mãe executa-as pela criança. Afinal ela sabe perfeitamente que a criança de 4 meses é incapaz de levantar as pernas de forma a permitir que a mãe lhe ponha as fraldas, do mesmo modo, muitas das suas actividades são acompanhadas por verbalizações, como se a criança fosse já um actor independente.

Isto leva-nos, em termos de conclusão, ao enquadramento desenvolvimental no qual podemos inserir o uso de controlos. Vygotsky (1962) considerou a emergência das capacidades auto-reguladoras durante os primeiros anos como um dos aspectos centrais

da infância. Podemos supor que a função do controlo parental não consiste em o pai poder regular o comportamento da criança, mas mais no facto de a criança dever fazê-lo... eventualmente. No desenvolvimento da interacção há, geralmente, enorme redundância: considerar todo o discurso dirigido à criança desde o nascimento, mesmo assim ela não será capaz de compreender ou usar a linguagem senão dentro de um ano. O mesmo se passa com os controlos: os pais verbalizam-nos com o perfeito conhecimento de que a criança não pode obedecer por não ter nem a capacidade para compreender os pedidos dos pais, nem o desenvolvimento cognitivo ou motor que lhe possibilite realizá-los. A seu devido tempo ela desenvolverá essas habilidades, e então (graças às demonstrações, frequentemente repetidas no passado pelos pais, de quais as acções que se seguem a formas de controlo particulares) tornar-se-á rapidamente capaz de corresponder adequadamente. Por fim, claro, o controlo externo não será necessário, a criança torna-se capaz de regular o seu próprio comportamento.

Uma sequência de 3 estádios de desenvolvimento pode servir como resumo:

1) Os adultos controlam, mas sem esperar correspondência por parte da criança. Em vez disso, são os pais que executam as acções requeridas à criança.

2) A seu devido tempo, a criança torna-se capaz de executar as actividades pedidas pelos pais, e pode-se observar a verdadeira correspondência.

3) Eventualmente, o controlo é internalizado e a criança torna-se independente da regulação constante, por parte dos pais, do seu comportamento. Há uma progressão (para usar a terminologia de Vygotsky) da direcção do outro para a auto-direcção.

Esta sequência pode ser muito simplista já que nenhum de nós abandona totalmente os primeiros estádios. Pode, no entanto, servir para dar uma noção de como actuam

alguns aspectos do processo de socialização durante os primeiros anos de vida da criança.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L., (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Cambridge.
- BAUMRIND, D. (1975), *Early Socialization and the Discipline Controversy*, General Learning Press, Morristown, N. J.
- BELL, R. Q. e HARPER, L. V. (1977), *Child Effects on Adults*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- CLAUSEN, J. A. (ed.) (1968), *Socialization and Society*, Little, Brown, Boston.
- DAGER, E. Z. (ed.) (1971), *Socialization*, Marham, Chicago.
- DUNHAM, H. W. (1967), «Methodology of sociological investigations of mental disorders», *International Journal of Social Psychiatry*, 3, 7-17.
- ERVIN-TRIPP, S. (1976), «Is Sybil there? the structure of some American English directives», *Language and Society*, 5, 25-66.
- FLAVELL, J. H. (1977), *Cognitive Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- FREUD, S. (1963), *Civilisation and its Discontents*, Hogarth Press, Londres.
- HOFFMAN, M. L. (1977), «Moral internalisation: current theory and research», in L. Berkowitz (ed.) (1977), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 10. Academic Press, Londres.
- LEVINE, R. (1969), «Culture, personality and socialization: an evolutionary view», in D. A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand-McNally, Chicago.
- MACNAMARA, J. (1972), «Cognitive basis of language learning in infants», *Psychological Review*, 79, 1-13.
- SCHAFFER, H. R. (1977 a.), *Mothering*, Open Books/Fontana, Londres, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- SCHAFFER, H. R. (ed.) (1977 b), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Academic Press, Londres.
- SCHAFFER, H. R. e CROOK, C. K. (1978), «The role of the mother in early social development», in McGurk, H. (ed.) (1978), *Issues in Childhood Social Development*, Methuen, Londres.
- SCHAFFER, H. R. e CROOK, C. K. (1979), «Maternal control techniques in a directed

- play situation», *Child Development*, 50, 989-998.
- SCHAFFER, H. R. e CROOK, C. K. (1980), «Child compliance and maternal control techniques», *Developmental Psychology*, 16, 54-61.
- SEARLE, J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SEARS, R. R., MACCOBY, E. E. e LEVIN, H. (1957), *Patterns of Child Rearing*, Row, Peterson, Evanston, Ill.
- SHATZ, M. (1978), «Children's comprehension of their mothers question-directives», *Journal of Child Language*, 5, 39-46.
- SHORTER, E. (1976), *The Making of the Modern Family*, Collins, Glasgow.
- STAYTON, D. J., HOGAN, R. e AINSWORTH, M. D. S. (1971), «Infant obedience and maternal behavior: the origins of socialization reconsidered», *Child Development*, 42, 1057-1069.
- VYGOTSKI, L. S. (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- WALTERS, G. C. e GRUSEC, J. E. (1977), *Punishment*, W. H. Freeman, San Francisco.
- WHITE, B. L. e WATTS, J. C. (1973), *Experience and Environment: Major Influences on the Development of the Young Child*, vol. 1, Prentice-Hall, Nova Iorque.
- YARROW, M. R., CAMPBELL, J. D. e BURTON, R. V. (1968), *Child Rearing: An Inquiry into Research and Methods*, Jossey-Bass, San Francisco.
- ZIGLER, E. F. e CHILD, I. L. (eds.) (1973), *Socialization and Personality Development*, Addison-Wesley, Reading, Mass.