

UNIVERSIDADE
AUTÓNOMA
DE LISBOA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO

**FAMÍLIAS MULTIPROBLEMÁTICAS, ESTILOS PARENTAIS E
INTERAÇÕES DIÁDICAS: ANÁLISE DE UMA INTERVENÇÃO PELO
BRINCAR**

Dissertação de Mestrado Para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e de
Aconselhamento

Autor: Inês Colucas Gonçalves Ventura

Orientador: Professora Doutora Mónica Rute Taveira Pires

Universidade Autónoma de Lisboa

Número do Candidato: 20151327

Maio de 2018

Lisboa

“Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.”

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

A autossuperação esteve sempre em primeiro lugar desde o início desta jornada académica. Um caminho pautado de alegrias e desafios, mas que hoje em retrospectiva, tenho tanto a agradecer.

Quero agradecer primeiramente à minha Orientadora Professora Doutora Mónica Pires que, com compreensão e carinho, sempre se prontificou a ajudar-me em todas as dúvidas e erros de principiante. Mostrando o seu apoio mesmo quando pensei em desistir.

Agradeço ao Doutor Filipe Saramago, à Doutora Lisete Borrecho, a todas as Educadoras de Infância, Auxiliares e Técnicas da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que me fizeram sentir extremamente acolhida e foram uma ajuda essencial no desenvolvimento deste trabalho, assim como na minha aprendizagem enquanto Psicóloga e desenvolvimento pessoal.

Aos meus Pais, às minhas Irmãs e aos meus grandes Amigos, um muito obrigado de coração! Foram desde sempre o meu grande apoio e estrutura nos momentos mais tempestuosos, mas também os que encheram o meu coração de grandes alegrias. Incentivaram desde sempre a trabalhar pelos meus sonhos e objetivos, e quando o desafio era grande, lembraram-me sempre que era fundamental cuidar de mim.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram neste processo, deixo também o meu agradecimento, pois de uma maneira ou de outra, foram essenciais na minha aprendizagem e sucesso.

Resumo

A importância da relação diádica mãe – criança, é suportada pela qualidade do preenchimento das necessidades desenvolvimentais e psicoafetivas, por meio de uma comunicação empática, reflexiva e pelo comportamento afetuoso e, moderadamente, exigente. Sendo igualmente importante, o olhar os estilos parentais empregues, que influenciam o clima emocional no sistema familiar. Neste trabalho, debruçámo-nos sobre os estilos autoritário, permissivo e autoritativo, em famílias multiproblemáticas de poucos recursos. Verificando, na literatura, que o investimento eficaz nas competências parentais, aumenta a probabilidade de um clima familiar saudável.

A pertinência do trabalho, passa essencialmente por responder às seguintes questões de investigação, sobre como se molda a relação diádica, num contexto de famílias multiproblemáticas carenciadas? Quais as características, percursos de vida e estilos parentais nestas famílias? E se existiram diferenças na díade, antes e após, uma intervenção diádica mediada pelo brincar, em situações de interação distintas, nomeadamente, o brincar livre, o brincar dirigido e a arrumação?

Neste estudo quantitativo, exploratório e longitudinal, participaram nove díades, com crianças em idade pré-escolar e tipologias familiares distintas, que integraram um projeto, com inspiração à ludoterapia e com vista a estimular e fortalecer a relação, desenvolvido conjuntamente com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

Os dados foram recolhidos em três momentos de avaliação (*baseline*, a meio da intervenção e no seu fim), onde decorreram as entrevistas semiestruturadas submetidas a uma análise lexical, pelo *software* Alceste; a recolha de dados audiovisuais para a observação sistemática dos comportamentos da díade, por meio grelha de cotação DPICS; e a aplicação do questionário sobre os estilos parentais PAQ-P.

Nos resultados da análise lexical, ressaltaram as características representativas das famílias e as suas inter-relações, como a história e estrutura familiar, de que forma se relaciona com as dinâmicas quotidianas, as alterações de vida e a sua relação com dinâmicas disfuncionais e de que forma influencia a díade.

Nos resultados da análise temporal da observação sistemática (T0, T1 e T2) encontrámos diferenças significativas no Discurso Neutro das mães ($\chi^2_F(2) = 6.500, p = .039$), considerando a possibilidade de que possa ter surtido um efeito positivo na comunicação diádica. Acrescentando, as ligeiras mudanças na comunicação positiva e reflexiva, por meio do elogio e da reflexão. Na análise face à situação interacional,

surgiram diferenças, nomeadamente, na Ordem Direta com Conformidade ($\chi^2 F(2) = 6.200, p = .045$) e na Ordem Indireta com Conformidade ($\chi^2 F(2) = 6.091, p = .048$) que poderão manifestar a relação com o investimento em técnicas indutivas. A Questão de Informação com Resposta ($\chi^2 F(2) = 7.913, p = .019$), teve uma relação descendente ao longo das situações de interação, aparentemente relacionada com o aumento exigência das próprias situações e/ou com o investimento na díade, consoante o tipo de interação.

Na análise dos estilos parentais não foram encontradas diferenças significativas, contudo, apesar de haver uma predominância do estilo parental autoritativo, houve uma presença significativa do estilo parental autoritário, que advém das características próprias das famílias multiproblemáticas.

Palavras-chave: Famílias Multiproblemáticas; Histórias Clínicas; Interação Diádica; Estilos parentais; Intervenção Diádica; Idade Pré-Escolar.

Abstract

The importance of the dyadic mother - child relationship is supported by the quality of the fulfilment of developmental and psycho - affective needs, through empathic, reflexive communication and affectionate and moderately demanding behaviour. Equally important, look at the parenting styles employed, which influence the emotional climate in the family system. In this work, we dealt with authoritarian, permissive and authoritative styles in multi-problematic families with few resources. By verifying, in the literature, that effective investment in parental skills increases the likelihood of a healthy family climate.

The pertinence of the work essentially depends on answering the following research questions about how the dyadic relationship is shaped in a context of needy multi-problematic families? What are the characteristics, life paths and parental styles in these families? And if there were differences in the dyad, before and after, a dyadic intervention mediated by playing, in different situations of interaction, namely, free play, directed play and clean-up?

In this quantitative, exploratory and longitudinal study, nine dyads participated, with pre-school children and distinct family typologies, who integrated a project, with inspiration to the ludo-therapy and with a view to stimulating and strengthening the relationship, developed jointly with the Santa Casa da Misericórdia of Lisbon. The data were collected in three moments of evaluation (baseline, mid-intervention and at the end), where semi-structured interviews were carried out under a lexical analysis, by Alceste software; the collection of audiovisual data for the systematic observation of dyad behaviours, through the DPICS quotation grid; and the questionnaire on PAQ-P parenting styles.

In the results of the lexical analysis, the representative characteristics of the families and their interrelations, such as family history and structure, were highlighted, in what way it is related to everyday dynamics, life changes and their relation to dysfunctional dynamics, and the way influences the dyad.

In the results of the temporal analysis of the systematic observation (T0, T1 and T2) we found significant differences on the mother's Neutral Speech ($\chi^2 F(2) = 6.500, p = .039$), considering the possibility that it may have had a positive effect on dyadic communication. In addition, the slight changes in positive and reflective communication, through praise and reflection. In the analysis of the interactional situation, there were

differences, in Direct Order with Conformity ($\chi^2 F(2) = 6.200, p = .045$) and in the Indirect Order with Conformity ($\chi^2 F(2) = 6.091, p = .048$) may manifest the relation with the investment in inductive techniques. The Information Question with Response ($\chi^2 F(2) = 7.913, p = .019$), had a downward relationship throughout the interaction situations, apparently related to the increased requirement of the situations themselves and / or the investment in the dyad, depending on the type of interaction.

In the analysis of parental styles, no significant differences were found, however, although there was a predominance of authoritative parental style, there was a significant presence of authoritarian parental style, which comes from the characteristics of multi-problematic families.

Key-words: Multiproblematic Families; Clinical Histories; Diadic Interaction; Parenting Styles; Diadic Intervention; Preschool Age.

Índice

Índice de Tabelas	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Siglas.....	XII
Introdução	1
PARTE I:Enquadramento Teórico	4
1.1 A Família	5
1.1.1 Famílias multiproblemáticas de baixos recursos.....	6
1.2 Parentalidade.....	8
1.2.1 Estilos Parentais	12
1.3 O Brincar.....	15
1.3.1 Brincar livre e dirigido	16
1.3.2 Os estilos parentais e o brincar.....	18
1.3.3 Intervenções sobre a relação parente – criança	19
1.4 Projeto “Do Brincar ao Pensar”	22
PARTE II: Método	25
2.1 Problema e Perspetiva de Investigação.....	26
2.2 Objetivos	28
2.3 Delineamento do Estudo	29
2.4 Participantes.....	31
2.5 Instrumentos.....	33
2.5.1 Entrevista clínica	33
2.5.2 Questionário de Estilos Parentais para Pais (PAQ-P)	34
2.5.3 <i>Dyadic Parent-child Interaction Coding System (DPICS)</i>	35
2.6 Procedimentos.....	40
2.6.1 Procedimentos da análise lexical.....	43
2.6.2 Procedimentos estatísticos.....	44

PARTE III: Resultados.....	46
3.1 Análise Lexical das Histórias Clínicas	47
3.1.1. Dendrograma classificação das classes	47
3.1.2. Categorização das classes.....	50
3.1.3 Análise Fatorial de Correspondências.....	60
3.2 Observação Sistemática	62
3.2.1 Comparação entre os momentos de observação (T0, T1 e T2).....	67
3.2.2 Comparação entre as situações de interação	73
3.3 Resultados dos Estilos de Autoridade Parental.....	78
PARTE IV: Discussão	80
4.1 Análise Lexical das Histórias Clínicas	81
4.2 Observação Sistemática	83
4.2.1 Análise entre momentos de avaliação	84
4.2.2 Comparação entre as situações de interação	86
4.3 Análise dos Questionários do PAQ-P	88
PARTE V: Conclusão.....	90
Limitações do Estudo.....	91
Conclusão.....	91
Referências Bibliográficas.....	93
ANEXOS.....	102
ANEXO A: Projeto “Do Brincar ao Pensar”.....	103
ANEXO B: Questionário PAQ-P.....	119
ANEXO C: Consentimento Informado.....	122
ANEXO D: Folha de Cotação DPICS.....	125
ANEXO E: Folha de Cotação DPICS – Tradução/Retradução.....	127

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estilos Parentais: Definições da trilogia de Baumrind.....	13
Tabela 2: Delineamento do estudo.....	30
Tabela 3: Caracterização Sociodemográfica dos Participantes.....	32
Tabela 4: DPICS: Validade por Categoria.....	36
Tabela 5: Categorias dos Comportamentos Parentais.....	38
Tabela 6: Categorias dos Comportamentos das Crianças.....	39
Tabela 7: Grupo 1: Estatística descritiva das Classes 1, 4 e 5.....	51
Tabela 8: Grupo 1: Excertos de exemplos recolhidos pelo Alceste.....	56
Tabela 9: Estatística descritiva das Classes 2 e 3.....	57
Tabela 10: Excertos de exemplos recolhidos pelo Alceste.....	60
Tabela 11: Brincar Livre: Estatística Descritiva.	64
Tabela 12: Brincar Dirigido: Estatística Descritiva.....	65
Tabela 13: Arrumação: Estatística Descritiva.....	66
Tabela 14: Observação da Situação Brincar Livre: Comparação entre T0, T1 e T2....	68
Tabela 15: Observação da Situação Brincar Dirigido: Comparação entre T0, T1 e T2..	70
Tabela 16: Observação da Situação Arrumação: Comparação entre T0, T1 e T2.....	72
Tabela 17: Brincar Livre, Brincar Dirigido e Arrumação: T0.....	74
Tabela 18: PAQ-P: Estatística Descritiva em função do teste Wilcoxon.....	78
Tabela 19: Comparação entre Estilos Parentais.....	78

Índice de Figuras

Figura 1: Dendrograma de classificação ascendente hierárquica.....	48
Figura 2: Dendrograma de classificação descendente.....	49
Figura 3: Repartição das UCE's e quantificação das palavras analisadas por classes...	49
Figura 4: Proximidade entre palavras da Classe 1	52
Figura 5: Proximidade entre palavras da Classe 4.....	53
Figura 6: Proximidade entre palavras da Classe 5.....	53
Figura 7: Proximidade entre palavras da Classe 2.....	58
Figura 8: Proximidade entre palavras da Classe 3.....	59
Figura 9: Análise fatorial de correlações (esquerda) e de coordenadas (direita).....	61
Figura 10: <i>Boxplot</i> do Discurso Neutro (BD)	71
Figura 11: <i>Boxplot</i> da Ordem Direta com Conformidade.....	75
Figura 12: <i>Boxplot</i> da Ordem Indireta com Conformidade.....	76
Figura 13: <i>Boxplot</i> da Questão de Informação com Resposta.....	77
Figura 14: Gráfico dos valores médios dos EP.....	79

Índice de Siglas

AFC – Análise Fatorial de Correspondências

BD - Brincar Dirigido

BL - Brincar Livre

BLA - Brincar Livre Acompanhado

DPICS - Dyadic Parent-child Interaction Coding System

EP - Estilos Parentais

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

TGS – Teoria Geral dos Sistemas

UCI – Unidade de Contexto Inicial

UCE – Unidade de Contexto Elementar

Introdução

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) tem um olhar sobre a família como um elemento interativo interno e externamente, isto é, estabelecem-se relações essenciais com os elementos que a constituem e com o meio (Melo & Ribeiro, 2016).

É constituído por elementos interdependentes com padrões de comportamento circulares, ou seja, as situações não acontecem numa sequência causal, mas por um conjunto de interferências internas e externas que se manifestam nas interações entre os vários elementos com contornos distintos (Minuchin, 1985).

Os fatores transgeracionais estão também incutidos, pois como num sistema vivo, toda a herança genética, biológica, experiencial e relacional é transmitida à medida que a família se vai desenvolvendo entre gerações (exemplo: como nos processos de meiose celular) (Melo & Ribeiro, 2016).

Como sistema aberto, existem trocas constantes de informação entre o meio e o sistema (Melo & Ribeiro, 2016). Na sequência desta relação, eventos internos e/ou externos podem despoletar disfuncionalidades na família ou sintomas, que são vistos como perturbações nas próprias ações de autorregulação do sistema (exemplo: mudanças que obriguem a uma reestruturação da família) (Melo & Ribeiro, 2016).

Assim, sempre que existe uma situação de rutura, estes procuram um estado de homeostasia ou de equilíbrio por meio de processos de autorregulação (Minuchin, 1985). Pois, independentemente das condições em que a família se constrói (exemplo: espaço temporal, condições socioeconómicas, diferentes estruturas), o princípio da equifinalidade estará sempre presente (Melo & Ribeiro, 2016).

As relações que estabelece são, assim, os principais fatores que possibilitam a sua reorganização interna em momentos de mudança (Melo & Ribeiro, 2016).

Nos anos 50, quando surgiu a TGS, a tipologia comum do sistema familiar nuclear começava, também, a sofrer alterações com a transição para o pós-industrialismo, assim como inúmeros valores sociais (exemplo: a valorização do sentimentalismo e a diminuição do matrimónio por obrigatoriedade que levou, conseqüentemente, ao aumento de divórcios) (Linares, 1997; citado por Valente, 2009).

Estas alterações sociais originaram a identificação de novas condições sociais (exemplo: maior surgimento de famílias reconstituídas) e, conseqüentemente, a novas conceptualizações, como é o caso das famílias multiproblemáticas (Valente, 2009).

Que são famílias que se caracterizam por padrões comportamentais que prejudicam o funcionamento da família, podem pertencer a qualquer estrato social e terem um acesso baixo a recursos (Ribeiro & Sousa, 2005).

A industrialização fez-se sentir de forma crescente nas estruturas familiares e na função parental, vulnerabilizando-as pelas mudanças sociais como o aumento da precariedade, por outro lado, em classes sociais médias/altas verificava-se o aumento da responsabilidade laboral e a diminuição da disponibilidade psicossocial associada perante a família, o crescente afastamento físico das famílias (exemplo: mudança do campo para a cidade) e a diminuição da natalidade ajudou a que as famílias se tornassem cada vez mais pequenas e, conseqüentemente, com menor suporte familiar (Pires, 2010).

Assim, começa a surgir a preocupação sobre estudar mais aprofundadamente a família e, em particular, a criança (Pires, 2010).

Reconsideram-se temas como o funcionamento humano em estágios de desenvolvimento precoce, como ocorre esta aprendizagem, de que maneira são interiorizadas práticas positivas e negativas (exemplo: abusos físicos) e qual o papel da interação mãe – criança (Hoghugh, 2004; citado por Pires, 2010), do afeto e da exigência neste desenvolvimento (Baldwin, 1949, citado por Boeckel & Sarriera, 2005).

Surgiram então várias teorias relativas à parentalidade e ao crescimento da criança, como a Teoria da Vinculação que salienta a forma como a criança se apega à figura de vinculação e o seu impacto positivo e/ou negativo no desenvolvimento psicossocial (Bowlby, 1982; citado por Hirani, 2017); e ainda o clima familiar e a relação diádica que são influenciados pelos estilos de autoridade parental empregues que se distinguem pela sua variação num espectro entre afeto e exigência (Fish et al., 2017; citado por Hirani, 2017).

Hoje, sabe-se que a forma como é estabelecida esta relação entre parente – criança, é fundamental pelos efeitos que pode ter no seu desenvolvimento psicossocial (exemplo: na regulação emocional) (Hirani, 2017; Lincoln, Russell, Donohue & Racine, 2017), no futuro da mesma e na herança que levará aquando a construção de um novo sistema familiar (exemplo: propagação ou quebra de padrões familiares disruptivos) (Hirani, 2017).

Em idades muito precoces, as ações da criança dependem, sim, das suas características específicas (exemplo: temperamento), mas existe também esta dependência do exemplo da mãe para desenvolver a noção de si em relação com o meio social (Lincoln et al., 2017).

Razão pela qual se dá importância ao investimento da mãe nesta relação relativamente à afetividade empregue (o afeto positivo e a sensibilidade face às suas necessidades) e à exigência necessária na apreensão das regras sociais e quotidianas (integrantes do seu desenvolvimento e estrutura) (Lincoln et al., 2017).

Assim, tem sido crescente o investimento na intervenção sobre as relações de parente – criança, em particular na díade mãe – criança, mesmo em idades precoces pelos benefícios que esta tem manifestado ao longo da investigação, como a prática de uma parentalidade mais positiva (Llorca-Mestre et al., 2017; Moghaddam, et al., 2017).

Neste trabalho, explorámos uma intervenção com díades mãe – criança em contextos de maior carência de recursos e com inspiração à ludoterapia centrada na criança e na terapia centrada na pessoa.

Esta tem sido um tipo de intervenção, com recurso ao contexto lúdico, tem mostrado benéfica no fortalecimento de laços afetivos e na estimulação de competências parentais mais positivas (exemplo: decréscimo de comportamentos hostis ou inapropriados, aumento da comunicação positiva) (Cornett & Bratton, 2014). Começando agora a ser uma intervenção mais explorada em Portugal (Homem et al., 2014).

Neste trabalho iniciamos com a apresentação do embasamento teórico onde abordamos a parentalidade em famílias multiproblemáticas, a ação dos estilos parentais e as características da interação mãe – criança. Exploramos intervenções com díades utilizando o contexto lúdico como veículo promotor de práticas parentais favoráveis à relação. Por fim, explicamos as bases teóricas do projeto de intervenção “Do Brincar ao Pensar” que é a intervenção analisada nesta investigação.

Na segunda parte do trabalho, apresentamos a pertinência e a metodologia seguida para a elaboração do mesmo. No terceiro capítulo apresentamos os resultados decorrentes dos momentos de avaliação da intervenção. No quarto capítulo relacionamos os resultados com o descrito pela literatura, bem como o levantamento de limitações decorrentes da intervenção e a indicação de propostas futuras face ao mesmo e a novas investigações em intervenções do mesmo âmbito.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A Família

A família é o primeiro grupo social com o qual estabelecemos laços consanguíneos, adotivos ou por afinidade, e onde são desenvolvidas as primeiras relações afetivas e íntimas (APA, 2010). Constituído por indivíduos independentes, com quadros de referência muito próprios (valores, crenças), mas que se interrelacionam pelos laços emocionais estabelecidos (Rogers, 2009).

Segundo a TGS, a família como um sistema é organizada em vários subsistemas, nomeadamente, o individual (constituído pelo indivíduo), o conjugal/marital (cônjuges ou o casal), o parental (relação entre pais e filhos) e o fraternal (relação entre irmãos) (Alarcão, 2000; Minuchin, 1985).

Estes subsistemas são interdependentes, dinamizando-se entre si com um papel e função que os diferencia (exemplo: o subsistema parental, geralmente, adquire um papel de cuidador perante o filial) (Alarcão, 2000; Minuchin, 1985), mas, também pelos limites que são estabelecidos pelos seus integrantes (exemplo: quem estabelece as regras quotidianas, divisão de tarefas) (Minuchin, 1985).

Assim, exercem influências mútuas, fazendo com que a família obtenha características muito particulares em estrutura, dinâmica, cultura e clima estabelecidos (Grizólio, Comin & Santos, 2015; Machado, 2012; Minuchin, 1985), sem descurar os fatores inter-geracionais a que estão sujeitos, como as influências da história de vida familiar e a relação com gerações anteriores (Machado, 2012; Minuchin, 1985).

Relativamente ao fator temporal, a família tem um ciclo de vida que se inicia no seu nascimento (exemplo: pela formação do casal), passa pelo desenvolvimento que, normalmente, é um processo inconstante pela recorrente reorganização (exemplo: nascimento de um filho) e a morte deste ciclo de vida aquando o término do sistema (exemplo: saída/perda de elementos na família) (Valente, 2009; Pires, 2010).

O desenvolvimento familiar está sujeito ao processo gradual de aprendizagem de cada elemento (exemplo: passagem pela infância, adolescência, início da parentalidade) e pelos acontecimentos externos, que podem ser normativos (mais recorrentes, como a mudanças de regras pelo crescimento da criança) ou não normativos (mudanças pontuais e, por vezes, fora do comum, como a morte inesperada de um familiar ou episódios de violência doméstica), podendo ocorrer de forma isolada ou sequencial (exemplo: quando uma mudança desencadeia outras alterações) (Valente, 2009).

Geralmente, as mudanças não normativas são mais imprevisíveis e causadoras de situações de stresse negativo, devidos às flutuações maiores na estabilidade do funcionamento familiar, requerendo uma reestruturação consequentemente maior (Alarcão, 2002; Valente, 2009).

Antigamente, as mudanças eram vistas como uma adaptação a novas circunstâncias, onde operava um conjunto de *feedbacks* positivos (propulsores de respostas evolutivas) e negativos (reconhecimento de autocorreções no comportamento) capazes de corrigir um estado de instabilidade familiar (Alarcão, 2002; Valente, 2009).

Atualmente, reconhece-se a mudança como um acontecimento que propulsiona a reorganização gradual e interna do indivíduo e da família, sob influência do meio circundante e que se procede em dois grandes domínios, a perceção e a ação (Valente, 2009). Ou seja, a perceção depende daquilo que é apreendido e consciencializado pelo sujeito na situação imediata; e a ação depende da sua capacidade de agir de maneira a conseguir uma reestruturação de si perante uma mudança (Valente, 2009).

É por este jogo, entre consciencialização e ação, que a família atinge um estado de homeostasia (Minuchin, 1985). Contudo, este equilíbrio não significa que a família atinja uma condição saudável para o seu funcionamento, em particular, quando são manifestados comportamentos que se mostram disruptivos para o clima familiar, surgindo assim, conceitos como as famílias multiproblemáticas (Minuchin, 1985).

1.1.1 Famílias multiproblemáticas de baixos recursos

Este conceito surge quando a família se encontra a viver numa situação vulnerável entre a presença de padrões de comportamento disruptivos e/ou problemáticas que afetam significativamente a dinâmica familiar, a baixa valorização e/ou exploração de competências e carência de recursos (Alarcão, 2000; Cancrini, Gregorio & Nocerino, 1997; citados por Reis, 2012; Ribeiro & Sousa, 2005).

Cancrini e colegas (1997; citado por Valente, 2009), referem a importância da identificação de duas características principais quando se aborda este conceito, nomeadamente, a existência de um comportamento-sintoma que levou ao estado de homeostasia, e as características deste comportamento que deverão representar um fator de desagregação e disfuncionalidade na família que, em muitos casos, se relaciona com a

parentalidade (exemplo: limites pouco definidos, a instabilidade psíquica e social dos elementos, da estrutura familiar).

Este tipo de condutas pode criar situações de complexa resolução, não só pelos conflitos internos na família, como pela possibilidade de se propagar entre gerações (exemplo: o alcoolismo ou depressão presente em várias gerações) (Minuchin, 1985; Ribeiro & Sousa, 2005) e/ou para fora do contexto familiar, ou seja, nas próprias relações interpessoais (exemplo: quando uma criança vive num seio familiar mais violento, pode adotar uma postura de vítima ou agressor na escola) (Minuchin, 1985).

Pela permanência da família numa determinada dinâmica disfuncional, esta torna-se como que fechada num ciclo vicioso ou em hábitos de comportamento, pois, a segurança em torno desta estabilização aumenta a resistência à mudança (Minuchin, 1985; Ribeiro & Sousa, 2005; Reis, 2012).

A quebra deste ciclo pode ser um processo moroso e complexo pelo choque da consciencialização dos comportamentos disruptivos; pela complexa transição de uma interação conflituosa para uma mais harmoniosa; as diferenças entre os elementos da família e o processo de mudança gradual de cada um pode representar um fator de atrito, sendo por isso, importante uma postura flexível, mas por vezes, difícil de conseguir (Minuchin, 1985).

Apesar de existirem dificuldades acrescidas nestas famílias, a sua capacidade de reorganização, relaciona-se notoriamente com o investimento das mesmas nas ações autorreguladoras, como por exemplo, a procura de conhecimento aprofundado sobre as situações problemáticas, o saber prático sobre possíveis ações a serem tomadas nestas situações, a procura de compreender as relações afetivas estabelecidas e a consciência sobre a responsabilidade pessoal (Pires, 2010).

Assim, a investigação tem-se debruçado sobre estas competências familiares que estimulam o desenvolvimento da mesma, procurando perceber quais as características mais destacadas neste processo, o seu impacto e de que forma a intervenção terapêutica poderá ser mais eficaz na mudança (Ribeiro & Sousa, 2005).

Autores como Whitaker (1989), Nagy e Zuk (1967), Ausloos (1996) e Shazer (1999) (citados por Ribeiro & Sousa, 2005), mesmo sob intervenções distintas, reconheceram a importância de dar voz à família e possibilitar a sua consciencialização sobre as dinâmicas existentes.

Perceber a génese das problemáticas vividas, consciencializa a família sobre as incongruências existentes e sobre o que levou ao aparecimento de sintomas (exemplo: comportamento agressivo da criança) (Minuchin, 1985).

Considerando que, também, é estimulado o reconhecimento de que são autossuficientes; a identificação de capacidades intrínsecas, sejam elas conscientes ou latentes; a exploração conjunta de ideias e valores; a aquisição de um papel ativo na resolução de conflitos e na procura de recursos consoante as suas necessidades (Ribeiro & Sousa, 2005).

Sabe-se que a comunicação autêntica, clara e compreensiva, o suporte psicoafetivo, a sensibilidade e a responsividade, o encorajamento, a apreciação e a coesão são características importantes para uma estabilidade considerada saudável para a família (Jensen, 2017; Ribeiro & Sousa, 2005). Bem como a coesão familiar que, engloba a resposta conjunta dos elementos na resolução de conflitos e, ainda, a partilha e respeito de valores e crenças individuais (Satir, 1967; Olson, Larsen & McCubbin, 1989; citados por Ribeiro & Sousa, 2005).

Quanto maior for o investimento nestas competências, maior a probabilidade de atingir a estabilidade familiar (Jensen, 2017). Igualmente importante, como os recursos, salientados pela literatura, que quanto maior a disponibilidade e eficácia dos mesmos, como o apoio familiar ou os recursos sociais, maior é o leque de possibilidades de ação na procura de um equilíbrio saudável (Ribeiro & Sousa, 2005).

1.2 Parentalidade

A parentalidade inicia-se na transição de uma relação unicamente conjugal para a adição da parental, trazendo consigo várias mudanças significativas como na estrutura e dinâmica familiar (Valente, 2009).

O aparecimento de uma criança, mesmo após a primeira gravidez, é sempre um fator que envolve reestruturação pelas características em que a mesma aparece na família (exemplo: situação financeira, se é desejada ou não), as suas características físicas e psicológicas, como o temperamento e os seus traços particulares, e pelo seu crescimento, que nos primeiros anos pode estar sujeita a mudanças acentuadas, que se traduz em desafios e inconstâncias maiores na dinâmica da família (Valente, 2009).

Aquando o nascimento, existe uma panóplia de necessidades emocionais e físicas a serem satisfeitas, que são vividas intensamente pelo bebé, e que visam o seu desenvolvimento e sobrevivência, comunicando-se através do toque, do choro, entre outros fatores que estabelecem o contacto com o cuidador (Valente, 2009).

Com o seu crescimento, vão sendo aprendidos os limites físicos e psicossociais da criança na relação com o outro (exemplo: um comportamento que não é reconhecido positivamente pela mãe) (Valente, 2009).

À medida que os pais vão estimulando e aumentando o grau de exigência das aprendizagens, a criança começa a experienciar situações de frustração, como ocorre por exemplo na ansiedade de separação, ao haver um afastamento físico entre a mãe e a criança quando esta a leva à creche ou ainda nas várias situações de tentativa-erro (Valente, 2009).

Sensivelmente a partir dos dois anos, começa a manifestar explicitamente a sua vontade, na tentativa de afirmar a individualidade e de se tornar autónoma o que, por vezes, se traduz em comportamentos considerados desadequados e que levam à repreensão por parte dos pais (Valente, 2009). Tendo em conta que, em idades precoces, a transgressão de regras ocorre naturalmente, pela manifestação das suas experiências, das suas vontades e pela aprendizagem de se relacionar com o outro (Valente, 2009).

Valente (2009), salienta que, apesar da responsabilidade parental face a este desenvolvimento, as características da criança podem variar na sua adaptabilidade no contexto em que se inserem, e contribuir de maneira mais ou menos positiva nos desafios inerentes da parentalidade e na moldagem do clima. Dando como exemplo, o efeito “bola de neve”, em que quanto mais desafiante for o comportamento da criança, maior a probabilidade dos pais reagirem com, por exemplo, irritabilidade, provocando maior frustração na díade (Pires, 2010; Valente, 2009).

Outros autores também referem a importância de considerar os traços temperamentais da criança (inatos e mais estáveis no tempo) (Gagnon, et al., 2014; La Forett & Mendez, 2017), que operam segundo dois grandes eixos interdependentes, a reatividade aos estímulos externos e a regulação interna da reação (Gagnon, et al., 2014), que irá repercutir na sua conduta relacional, por exemplo, numa atividade lúdica, se é mais comunicativa ou não, se consegue expressar com maior facilidade a sua imaginação (La Forett & Mendez, 2017). Devido ao facto, da criança em idades mais precoces ser mais “transparente” ou ter menor controlo na sua reação (Gagnon, et al., 2014).

Ainda assim, devido ao processo de desenvolvimento e à forma como apreende as experiências (exemplo: por imitação), a criança é mais reativa relativamente ao comportamento dos pais e ao clima familiar vivido, verificando-se, por exemplo, na forma como lida com situações de stresse ou frustração, nas características da sua autoestima, entre outros fatores da sua estrutura interna (Valente, 2009).

A família tem uma grande responsabilidade no acolhimento da criança, pois este é o seu primeiro sistema relacional, social e educacional, onde irá formar as suas primeiras aprendizagens sobre si, sobre a relação com os outros e a própria cultura (Baptista, 2013), por isso quando se aborda o tema da educação refere-se a uma vasta aprendizagem de faculdades motoras, intelectuais e sociais, consoante as características de cada família e da cultura, mas também, do crescimento psicoafectivo da criança e de quem a educa (Pires, 2010).

É essencial a adaptação do comportamento dos pais face a uma nova relação, como ocorre, por exemplo, nas várias redefinições pessoais sobre a relação que se estabelece (exemplo: ajuste das suas expectativas/representações mentais sobre a parentalidade e o que espera da criança; assertividade no estabelecimento das regras); no seu próprio desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento de habilidades (exemplo: o aumento da sensibilidade de reconhecer e responder às necessidades da criança) e a postura mais ativa e flexível face às demandas diárias, na proteção da mesma (Grizólio, Comin & Santos, 2015; Pires, 2010).

É de ressaltar que os pais, para além de fazerem a ponte entre o núcleo familiar e o suporte social/recursos necessários para a sobrevivência e equilíbrio da família, transmitem conhecimento da sua história e da estrutura da árvore genealógica da qual a criança faz parte (Soulé, 2000; citado por Pires, 2010; Valente, 2009).

Devido a este desenvolvimento mútuo, é destacado o comportamento parental e, em particular, o materno e a sua influência na relação diádica.

Zajicek-Farber (2010), refere a importância dos conceitos relativos à teoria da autoeficácia de Bandura (1995) – o papel parental que tem por base os conceitos mentais formados sobre as práticas parentais, o desenvolvimento infantil e a confiança nas próprias capacidades para desempenhar um papel eficaz – e a teoria do *attachment* de Bowlby (1988) – onde as representações mentais sobre a parentalidade em conjunto com o estado atual da saúde mental, estão diretamente ligados à forma como os pais interagem com as crianças e a sensibilidade dos mesmos face às suas necessidades.

No seu estudo, com uma amostra por conveniência de mães e crianças (até aos dois anos), de classes socioeconómicas mais baixas, verificaram que a relação entre as crenças sobre a parentalidade e o estado da saúde mental da mãe influenciam o comportamento materno; os sintomas de depressão materna mostraram impacto no investimento da mãe em atividades estimulantes do desenvolvimento da criança; e perceberam que os fatores como o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a sensibilidade materna e as práticas parentais positivas, mesmo sob diferentes tipos de relação, podem ajudar e moderar os efeitos provenientes dos sintomas da depressão da mãe ou da carência de informação prática (Zajicek-Farber, 2010).

O autor relembra-nos que para maior qualidade do papel parental, está em jogo o seu envolvimento na relação com a criança e no seu desenvolvimento (exemplo: ações parentais positivas, aposta em atividades estimulantes das faculdades, maior sensibilidade face às suas necessidades), mas também num investimento face ao seu próprio bem-estar e qualidade da saúde mental (Zajicek-Farber, 2010).

Assim, os fatores relacionados com a mãe são desafiados constantemente pela dinâmica interacional que se vai estabelecendo, ou seja, na relação diádica existe o intercalar de dinâmicas interdependentes, nomeadamente, as afetivas (exemplo: nos momentos lúdicos, expressão do afeto), as disciplinares (exemplo: a aplicação das regras e limites; educação) e as mais neutras (exemplo: nas tarefas quotidianas) (Valente, 2009).

As regras e os limites quotidianos e relacionais são, em particular, um dos fatores mais desafiantes e, por vezes, motivo de atrito (Epstein et al., 1993; citado por Ribeiro & Sousa, 2005). Seja pela discórdia entre os pais sobre a sua concordância ou pela dificuldade em gerir a frustração da criança (Epstein et al., 1993; citado por Ribeiro & Sousa, 2005).

Porém, são estes mesmos limites que permitem a construção da estrutura interna da criança, tanto para perceber as suas fronteiras pessoais na relação com os outros, a aprendizagem das normas sociais e a sua adaptação (Pires, 2010).

É nesta dinâmica relacional, que os pais manifestam comportamentalmente o seu estilo educativo, isto é, sob que parâmetros varia o seu comportamento perante a educação da criança (Valente, 2009).

1.2.1 Estilos Parentais

Os Estilos Parentais (EP) são um conjunto de atitudes e comportamentos direcionados à criança, que moldam a forma de ensinar e o clima emocional vivido na díade e no seio familiar (Alarcão & Pereira, 2010; Darling & Steinberg, 1993; Reis, 2012; Simões, 2011).

Expressam a forma como os pais intercalam as dinâmicas afetivas, disciplinares e quotidianas, a partir da comunicação verbal e não verbal, por exemplo, os gestos que executam, as mudanças do tom de voz, a postura ou até a espontaneidade na expressão emocional (exemplo: expressão facial), que provocam uma ressonância emocional na relação com o outro (Darling & Steinberg, 1993; Reis, 2012).

Os EP's são quase como regentes da cultura do sistema familiar, mais resistentes à mudança, inversamente ao comportamento parental que se mostra mais inconstante perante as situações e estados psicoafectivos (Pires, 2010).

Segundo Baumrind (1966; citado por Darling & Steinberg, 1993), um dos objetivos principais do papel parental era ensinar à criança a adaptar-se ao meio social, mantendo a noção da sua integridade, contudo, este papel é abraçado de maneiras distintas, sob influência da variação da autoridade/controlo parental.

Este fator da autoridade parental varia num espectro entre sensibilidade/responsividade - a capacidade dos pais em dar resposta aos filhos, que abarca a sensibilidade/empatia na compreensão e interpretação dos comportamentos e sinais da criança, a capacidade de estimular o seu desenvolvimento (exemplo: autorregulação emocional); e a exigência - define a figura de autoridade que os pais representam para os filhos, relacionadas com a disciplina, supervisão e o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (exemplo: controlo de comportamentos desejados vs. indesejados) (Pires, 2010).

É nesta alternância entre sensibilidade e exigência que são definidos os EP's da trilogia de Baumrind (1971; citado por Pires, Hipólito & Jesus, 2010), composta pelos estilos autoritário, permissivo e autoritativo (Tabela 1).

Tabela 1

Estilos Parentais: Definições da trilogia de Baumrind

EP	Exigência	Responsividade/Afeto
Autoritário	- Maior exigência, controlo e restrição, coação, punição; - Tendência a forçar comportamentos congruentes com as suas regras;	- Menor sensibilidade, afeto e empatia; - Comunicação unidirecional e pouco questionável; - Níveis baixos de reflexão nas interações;
Permissivo	- Níveis muito baixos de exigência e controlo (por vezes inexistentes) na educação e modelagem comportamental; - Poucas regras familiares ou pouco claras;	- Níveis muito elevados de afeto e sensibilidade; - Em alguns casos o nível de afetividade pode também ser baixo.
Autoritativo	- Definição de regras claras, - Exigência e controlo moderados; - Características educacionais indutivas; - Exploração das características individuais e autonomia da criança no cumprimento das regras;	- Níveis elevados de demonstração de afeto; - Aumento da sensibilidade e capacidade de resposta; - Comunicação bidirecional e reflexiva.

Nota. EP – Estilos Parentais; Baumrind 1971; citado por Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Pires, 2010; Simões, 2011.

Maccoby e Martin (1983; citado por Cruz, 2011), verificaram que o EP permissivo sofria ainda outras variações relativamente à sensibilidade. Por isso, na sequência da tipologia de Baumrind, criaram o modelo quadripartido, que subdivide o EP permissivo em indulgente - menor controlo e elevada responsividade – e negligente – menor controlo e menor responsividade/afetividade (Maccoby & Martin, 1983; citado por Cruz, 2011).

Tendo em conta a importância do comportamento parental no desenvolvimento da criança, dentro da trilogia, o EP autoritativo tem vindo a ser considerado como o que apresenta maior equilíbrio, entre exigência e sensibilidade e, geralmente, mais propenso a um desenvolvimento infantil psicoafectivo e cognitivo mais saudável (Cruz, 2011; Pires, 2010).

Não só apresenta níveis de afetividade saudáveis, como uma definição de regras mais assertiva, firme e com uma maior integração da criança nas mesmas, com recurso a técnicas mais indutivas (exemplo: apelo à reflexão, negociação), que estimulam o pensamento reflexivo, até nas questões práticas do quotidiano, interiorizando com mais facilidade os valores sociais (Pires, 2010; Valente, 2009).

Estudos referem que o desenvolvimento psicoafectivo e cognitivo da criança tende a ser mais positivo quando exposta a um EP autoritativo, apresentando maior autonomia e autorregulação emocional, melhor adaptação social com comportamentos mais adequados, níveis de autoestima mais elevados e melhor desenvoltura cognitiva (Baumrind, 1968, 1971; citado por Gagnon, et al., 2014; Buri, Cooper & Kircher, 1992; Buri & Dickinson, 1994; Grolnick & Ryan, 1989) (Lamborn, et al., 1991, Maccoby & Martin, 1983; citados por Pires, 2010). Este EP parece ainda representar um mediador positivo na adaptação de comportamentos disruptivos, quando o temperamento da criança tende a ser mais reativo (Paulussen-Hoogeboom, et al., 2008; citado por Gagnon, et al., 2014).

No âmbito do desenvolvimento escolar, verifica-se a influência positiva da relação parental com a criança (exemplo: incentivo à autonomização; investimento em dinâmicas familiares saudáveis) e a qualidade da sua prestação escolar (Grolnick & Ryan, 1989), por isso, reconhece-se a possibilidade de um EP autoritativo conseguir favorecer mais positivamente o desempenho cognitivo e a estabilidade no domínio emocional (Smith, 2006).

Estudos salientam a relação de um EP punitivo, rígido e com interações afetivamente pobres, com comportamentos socialmente menos adaptativos ao longo do desenvolvimento da criança e, em particular, na vida adulta (Alvarenga & Piccini, 2007; Franco & Campos, 2010; Gagnon, et al., 2014).

Aquando uma exposição prolongada a este EP, estudos demonstram maior relação com um desenvolvimento baixo da empatia (Baumrind, 1968, 1971; citado por Gagnon et al., 2014), mais dificuldades na relação com os pares (Patterson, 1982; citado por Gagnon et al., 2014) e maior associação com sintomas de internalização, como níveis mais elevados de ansiedade (Ang & Goh, 2006) e sintomas de externalização (exemplo: comportamento agressivo e impulsivo) (Alvarenga & Piccini, 2007; Baumrind, 1968, 1971; citado por Gagnon et al., 2014).

Dentro da área da psicopatologia, Araújo (2003) comparou indivíduos com o diagnóstico de Perturbação Depressiva com indivíduos da população geral, objetivando perceber a perceção dos adultos face às práticas educativas executadas pelos seus pais.

Concluiu que as práticas educativas de menor apoio emocional, vividas durante a infância, têm influência na saúde mental dos filhos na idade adulta e que os indivíduos com Perturbação Depressiva tendem a perceber o comportamento dos pais como mais

disfuncional (Araújo, 2003). Sem descurar a influência de outros fatores nestes resultados, como, o historial clínico de psicopatologia dos progenitores (Araújo, 2003).

Este estudo é ainda coincidente com o realizado por Canavarro (1999), Crook, Raskin & Eliot (1981), Burbach e Borduín (1986), onde referem também que o estilo educativo materno é percebido pelos filhos como o mais intenso, ou seja, numa relação diádica com a mãe mais desprovida de apoio emocional e que haja a maior afastamento e/ou rejeição da criança, estes tendem a apresentar maiores níveis de depressão (citados por Araújo, 2003).

1.3 O Brincar

O brincar é uma atividade espontânea, voluntária, inata e indissociável na vida da criança, essencial para exploração do espaço, testar limites, experimentar novas situações de forma segura, que permite um desenvolvimento saudável nos domínios físico, social, emocional, linguístico e cognitivo durante a infância, sem descartar os seus benefícios na vida adulta (exemplo: tempo de qualidade, estimulação da criatividade) (Abreu et al., 2014; Borges, 2008; Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016).

Groos (1896; citado por DelPo & Frick, 1988) definiu o conceito como uma variedade de atividades espontâneas que incentivam a maturação de faculdades necessárias para a sobrevivência do indivíduo a longo prazo.

É estimulada a motricidade, a expressão emocional, a comunicação, a interação social; pelo seu carácter criativo e livre, é explorada a individualidade e trabalhada a reflexão (exemplo: pela reconstrução de situações até que haja um entendimento da experiência); faz a ponte entre a realidade do mundo externo e a fantasia do mundo interno; e a experiência positiva que é vivida pelo prazer do brincar (DelPo & Frick, 1988; Figueiredo, Gatinho, Pinto, Santos, Torres & Veríssimo, 2015; Mandjavo, 2015).

Fortuna (2000; citado por Vargas, 2010), enfatizou a importância da atividade pois envolve várias dimensões do indivíduo, numa rede interacional. É no brincar que a criança se experiencia, revive situações quotidianas, estrutura também a sua personalidade e pensamento, preparando-se para a vida adulta (Vargas, 2010).

Com base nos pressupostos de Vygotsky (2007, citado por Oliveira, 2012), a criança brinca consoante a sua aprendizagem prévia, conseguindo executar determinadas

tarefas autonomamente, contudo, para que progrida na complexificação da sua aprendizagem, é necessário que haja estimulação externa.

De acordo com esta linha de pensamento, o autor referiu os conceitos de desenvolvimento potencial - as tarefas que a criança não consegue executar sozinha, necessitando o auxílio de um adulto - e a zona de desenvolvimento proximal - onde existem capacidades que estão a ser maturadas gradualmente e que necessitam dessa estimulação para que sejam manifestadas - salientando a importância da presença do adulto na aprendizagem da criança e, neste caso, no contexto lúdico (Vygotsky, 2007, citado por Oliveira, 2012).

Por meio desta atividade, os pais conseguem transmitir as suas experiências, valores morais e éticos, as dinâmicas quotidianas e interacionais, e estimular faculdades em desenvolvimento, participando de forma mais ativa no crescimento dos filhos (Borges, 2008).

Este tem sido objeto de estudo, não apenas pelo seu impacto desenvolvimental, mas também pela forma como se integra nas relações humanas, particularmente, entre pais – criança (Abreu et al., 2014; Borges, 2008).

1.3.1 Brincar livre e dirigido

No jogo lúdico, a criança expõe o seu mundo subjetivo no contexto factual, sendo por isso, importante que tenha o espaço necessário para se expressar livremente, mas também a possibilidade de explorar novas realidades/perspetivas durante a relação com o outro (DelPo & Frick, 1988; Kishimoto, 1996; citado por Vargas, 2010).

Assim, referimos dois tipos de atividade lúdica, o Brincar Livre (BL) e o Brincar Dirigido (BD), ressaltando apenas que, na literatura, estes conceitos tendem a diferir de nomenclatura consoante o autor.

O BL ou o brincar terapêutico não-diretivo, o papel ativo e condutor é da criança, onde se encarrega de todo o processo físico, emocional e temporal dos elementos lúdicos (APA, 2010; DelPo & Frick, 1988; Kishimoto, 1996; citado por Vargas, 2010; Kwon, Bingham, Lewsader, Jeon & Elicker, 2013; Oliveira, 2012).

O adulto embarca num papel de observador ou de participante não-diretivo, onde disponibiliza vários materiais que estimulam o pensamento e a recriação de experiências (DelPo & Frick, 1988), permite a liberdade suficiente para que a criança se libertar de

normas, explore potencialidades sociais, cognitivas, criativas e características psicoafectivas (Oliveira, 2012). O BL é mais estimulante na comunicação das suas vivências internas/externas que, muitas vezes, tem dificuldade em se expressar claramente (DelPo & Frick, 1988).

O BD é o ato de brincar estruturado orientado por um indivíduo, geralmente, pelos pais, educadores ou terapeutas (APA, 2010; DelPo & Frick, 1988; Oliveira, 2012; Vargas, 2010) que decidem as tarefas e regras que iram constituir e reger a atividade (DelPo & Frick, 1988; Oliveira, 2012; Vargas, 2010).

A forma como o elemento ativo dirige o brincar, relaciona-se com o seu próprio conhecimento face ao desenvolvimento infantil, a interação entre as experiências vividas e imaginação, usando muitas vezes, estratégias de ensino de forma lúdica (exemplo: construção de puzzles ou legos) (DelPo & Frick, 1988). A criança é ativa no processo, mas de forma limitada consoante o que é planeado (DelPo & Frick, 1988).

Existem diferentes denominações para este brincar, a de Moyles (2002) é o BD e Kishimoto (2010), refere o jogo educativo ou didático, contudo, ambos enfatizam a componente educativa na participação do adulto (citado por Oliveira, 2012).

Apesar de as duas tipologias lúdicas serem importantes no desenvolvimento global da criança, ambas mostram diferenças relativamente ao comportamento na díade, devido ao contexto e objetivos estabelecidos (Kwon, Bingham, Lewsader, Jeon & Elicker, 2013).

Tomando como exemplo, no BL, visto que a premissa primordial de interação centra-se na criação espontânea da criança, geralmente, surte maior investimento no estabelecimento da interação em si, por meio dos brinquedos (Kwon, et al., 2013).

Por outro lado, no BD, existem regras pré-estabelecidas para um determinado objetivo e, geralmente, o papel do adulto consiste em auxiliar a criança a cumprir com o pretendido, o que despoleta maior investimento do mesmo na concretização do propósito da tarefa e na aprendizagem da criança (Kwon et al., 2013).

Segundo estas diferenças, no BL o adulto tende a ser mais responsivo e atento às necessidades da criança e ao que esta lhe comunica; enquanto que no BD, abarca componentes mais educativos que, pode despoletar maior interesse na criança por serem novos elementos de aprendizagem (Sameroff, 1990; citado por Kwon, et al., 2013).

1.3.2 Os estilos parentais e o brincar

O EP empregue influencia a forma como é estabelecida a interação na díade e o clima emocional manifesto (Darling & Steinberg, 1993; La Forett & Mendez, 2017).

Assim, tendo em conta as características das tipologias lúdicas descritas anteriormente, La Forett e Mendez (2017), referem que a atitude parental influencia também a forma como se processa a atividade lúdica, tomando o exemplo, se o parente for mais responsivo, existe uma probabilidade acrescida de que este incentive a criança a dirigir o brincar ou expressar-se de forma mais livre, usando simultaneamente a componente educativa (dirigindo também a atividade). Por outro lado, um estilo parental mais hostil ou uma relação menos afetuosa poderá estar associado a um menor investimento ou desvalorização da atividade (La Forett & Mendez, 2017).

As atitudes, o comportamento parental e as suas crenças sobre a importância do brincar, afetam o investimento dos pais no desenvolvimento da atividade, por isso, no seu estudo procuraram perceber como a responsividade parental (postura afetuosa e menor hostilidade) e a depressão estão associadas às crenças sobre o brincar no desenvolvimento infantil e de que maneira isso afeta a promoção da atividade, com 213 famílias norte-americanas, com mães e crianças de características distintas, predominantemente numa situação socioeconómica de rendimentos baixos (La Forett & Mendez, 2017).

Ao comparar a relação entre os sintomas depressivos e as crenças sobre a eficácia do brincar, notaram uma relação significativa entre a alteração do comportamento da mãe (exemplo: tendência para o decréscimo de afeto e o aumento de comportamentos hostis) e para a construção de crenças que desvalorizam a atividade lúdica, como consequência, originando o seu desinvestimento (La Forett & Mendez, 2017). Segundo os autores, estes resultados podem advir dos sintomas depressivos, que podem despoletar a descrença nas próprias capacidade maternas, diminuir os níveis de energia vital, entre outras características associadas à depressão (La Forett & Mendez, 2017).

As mães com características mais responsivas e afetuosas, mostraram crenças relativas ao brincar mais positivas e eficazes no desenvolvimento infantil, apesar dos resultados não terem mostrado consistência para uma relação preditora, nem a existência de alguma tendência para a escolha do tipo de brincar (BL ou BD) (La Forett & Mendez, 2017).

O brincar na vida da criança, implica também fatores de risco ditos “saúdáveis” ou naturais, como os sociais, inerentes da interação com o outro, ou lesões físicas que

possam decorrer do brincar (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016). Segundo Cevher-Kalburan e Ivrendi (2016), o comportamento dos pais pode representar um fator de influência na forma como são percebidos estes riscos e, assim, no investimento dado à atividade.

Concluindo, no seu estudo que os pais autoritativos são mais propensos a reconhecer na criança a sua necessidade de movimento e de arriscar novas interações sociais e, por isso, permitir maior liberdade e encorajamento à mesma para brincar, mesmo que surjam situações de esforço ou frustração (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016).

Também nos pais permissivos se verificou esta tendência, contudo, poderá estar mais fortemente relacionada com a baixa empregabilidade de limites (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016). Relativamente a pais com um EP autoritário, não foram encontradas diferenças significativas (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016).

Ainda assim, os autores salientam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o comportamento parental face ao brincar, referindo a influência da desejabilidade social, ou seja, pode existir uma incompatibilidade de crenças que os pais têm sobre a atividade lúdica e as expectativas sociais sobre as características da parentalidade positiva (exemplo: permitir que a criança ingresse numa atividade que envolva sujar-se) (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016).

1.3.3 Intervenções sobre a relação parente – criança

No passado, já se havia iniciado o estudo sobre interações entre mães e crianças, usando o jogo lúdico, para perceber quais as relações estabelecidas, como no estudo de Schaffer e Crook (1979), com 24 díades mãe – criança (até aos dois anos), de classe social média – baixa, para perceber os comportamentos das mães e as suas técnicas de controlo, numa situação de jogo dirigido pelas mesmas.

As sessões de oito minutos foram gravadas numa sala com diversos brinquedos (exemplo: legos, bola, boneco de pelúcia, pirâmides de anéis, etc.), onde a tarefa das mães era apenas assegurar que a criança jogaria com todos os brinquedos (Schaffer & Crook, 1979).

Verificaram assim que, ao longo do tempo da sessão, as mães iam dando menos ordens diretas às crianças e parecia existir a procura maior de um ambiente mais

harmonioso e calmo (Schaffer & Crook, 1979). Sugerindo que estes resultados podem estar relacionados com o comportamento da criança durante a sessão, por vezes mais desafiante, que parece levar a mãe a verbalizar ordens mais indiretas e sugestivas, com maior incentivo à conformidade da criança, o aumento da componente reflexiva e a trocar restrições rígidas por distrações com outras atividades (Schaffer & Crook, 1979).

Esta troca de atitudes parece estar também relacionada com a sensibilidade da mãe sobre como usar as suas estratégias de controlo, perante as mudanças no comportamento da criança que, irá fomentar maior conformidade da mesma (Schaffer & Crook, 1979), porém, não é indicador de que a criança mostre necessariamente maior conformidade (Shatz, 1978; citado por Schaffer & Crook, 1979),

Nos dias de hoje, os estudos direcionam-se para a crescente valorização da estrutura da intervenção e da prevenção precoce, nomeadamente, pelo contexto lúdico, que é recorrida quando existe a preocupação sobre comportamentos disfuncionais da criança (exemplo: sintomas de internalização ou de externalização) e mesmo da família (Bratton, Ray, Edwards & Landreth, 2009; DelPo & Frick, 1988).

Referenciamos, seguidamente, estudos que tiveram como base programas de intervenção, constituídas por sessões que se basearam em pressupostos estimulantes da interação pais - filhos em contextos lúdicos.

No estudo de Cornett e Bratton (2014), procuraram perceber se surgiam diferenças no funcionamento familiar e se eram fortalecidos os laços afetivos na família, através da terapia filial sobre a relação parente-criança, orientados pela ludoterapia e terapia familiar.

Nos participantes das sessões terapêuticas, integraram oito famílias nucleares, reconstituídas e uma monoparental, com filhos biológicos e/ou adotados (Cornett & Bratton, 2014). Constituídas por 15 parentes, maioritariamente, mães dos 29 aos 49 anos, de etnia caucasiana ($n = 14$), com habilitações literárias que chegavam ao bacharelato (Cornett & Bratton, 2014). As crianças somavam um total de dez, entre os três aos dez anos, de etnia caucasiana, hispânica e asiática (Cornett & Bratton, 2014).

Passaram por sessões de duas horas, durante dez semanas, dirigidas por facilitadores que receberam formação prévia em Ludoterapia Centrada na Criança (Cornett & Bratton, 2014).

Nestas sessões era fomentado nos pais a criação de sessões lúdicas em casa, segundo uma postura com base na ludoterapia (exemplo: o olhar positivo sobre o

desenvolvimento da criança), e providenciaram sessões grupais de acompanhamento, para que pudessem partilhar experiências e reflexões (Cornett & Bratton, 2014).

As famílias referiram ter sentido o impacto da intervenção no funcionamento familiar, mostrando diferenças significativas nos dados de observação e de autorrelato (Cornett & Bratton, 2014). Estas diferenças foram observadas na comunicação (particularmente o aumento da comunicação positiva), na satisfação do funcionamento familiar, coesão (relativamente à conexão emocional sentida entre os membros da família) e flexibilidade (exemplo: na aplicação de regras, o uso de técnicas indutivas em momentos mais adequados) (Cornett & Bratton, 2014).

Em Portugal, existe um conjunto de estudos elaborados sobre o programa de educação parental dos “Anos Incríveis”, que encoraja a relação cooperativa, os comportamentos parentais positivos e a educação por um EP menos violento e coercivo (Homem et al., 2014).

Durante 14 semanas, as sessões dividiam-se sobre a reflexão da sessão prévia, as práticas parentais em casa, o que era sentido entre cada sessão, um momento de *brainstorming* a cada introdução de temas sobre a parentalidade e respetiva apresentação de vídeos e técnicas de *role-play* quando discutidas estratégias parentais mais adequadas (Homem et al., 2014).

Num dos estudos elaborados com este programa, reuniram uma amostra de 83 famílias, com crianças em idade pré-escolar que apresentavam sintomas de oposição (Homem, et al., 2014). Procurando verificar a eficácia do estudo na estimulação de relações mais positivas, relativamente aos seguintes fatores: os comportamentos maternos positivos, a capacidade de *coaching* (ou de reflexão), a perceção das mães sobre as suas práticas parentais disfuncionais, sintomas depressivos, a perceção sobre a intimidade do casal e do comportamento da criança (Homem et al., 2014).

Os resultados constataram o aumento significativo da parentalidade positiva (afetos, elogios, comportamento físico positivo e maior resolução de desafios), de *coaching* (declarações de encorajamento ou descritivas, afirmações reflexivas e perguntas), as melhorias nos sintomas de comportamento de oposição e face aos sintomas depressivos não foram verificadas diferenças significativas (Homem et al., 2014). Verificou-se a permanência destas mudanças seis meses após a intervenção (Homem et al., 2014).

Noutro caso, o estudo realizado por Nietter, Jr. Thornberry, & Brestan-Knight (2013), quis perceber a efetividade da terapia baseada na interação entre pais e filhos

(PCIT) – dos dois aos oito anos - com famílias de *status* socioeconómico baixo e crianças com comportamentos disruptivos.

Apesar desta terapia ter contornos mais diretivos, foi elaborada com base em práticas humanistas de Virginia Axline e em premissas que apostavam na aprendizagem social (Nieter et al., 2013).

As sessões foram divididas entre o momento em que o brincar é liderado pela criança e o momento liderado pelo adulto, com a supervisão de um *coach* que incentivava a interação diádica e práticas parentais positivas (exemplo: perguntas reflexivas, reconhecimento positivo ou elogio, a adequação da exigência de tarefas às capacidades da criança) (Nieter et al., 2013).

Verificou-se, assim, uma redução significativa dos comportamentos disfuncionais da criança, os cuidadores mostraram um aumento de atitudes positivas e favorecedoras de uma relação mais íntima e um declínio no stresse parental (Nieter et al., 2013). Estes resultados mantiveram-se mesmo nas famílias que não completaram o total das sessões (Nieter et al., 2013).

1.4 Projeto “Do Brincar ao Pensar”

Este projeto surge a pedido de alguns equipamentos de apoio à 1ª e 2ª infância da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), e foi desenvolvido com o intuito da valorização do ato de brincar, importante para o desenvolvimento socio-emocional e cognitivo da criança, mas essencialmente no estreitamento e fortalecimento das relações familiares (Anexo A).

Na elaboração do projeto tomámos como diretrizes as relações familiares, numa perspetiva sistémica e com uma postura baseada na Ludoterapia e na Abordagem Centrada na Pessoa, e o ato de brincar, como ferramenta que permite conhecer a dinâmica familiar; como meio terapêutico que permite a reflexão e consciencialização dos pais sobre as vivências da criança e a importância da qualidade das relações e do tempo conjunto.

As famílias que participaram neste projeto manifestam situações de vulnerabilidade relativamente à carência de recursos, dificuldades no estreitamento de laços afetivos, a presença de comportamento disfuncionais, entre outros fatores.

Por isso, é fundamental o investimento na díade mãe – criança, tanto para a criança, de forma a que seja privilegiada de um desenvolvimento saudável, pois encontra-se num período pré-escolar que é deveras importante na aprendizagem de si como indivíduo, de competências sociais e cognitivas (Bandeira & Seidl-de-Moura, 2012).

E mesmo para as mães, pelos desafios da parentalidade que estão à sua responsabilidade (Bandeira & Seidl-de-Moura, 2012) e que a estimulação de competências pode favorecer um funcionamento diádico e familiar mais saudável (Ribeiro & Sousa, 2005).

Segundo a literatura, o jogo lúdico tem sido um meio eficaz de intervenção (Bratton et al., 2009), seja ele um brincar livre ou dirigido, é capaz de estimular o desenvolvimento físico e psicológico da criança (Figueiredo et al., 2015), mas também na estimulação de competências relacionais favorecedoras do funcionamento diádico (Cornett & Bratton, 2014).

A nossa postura enquanto facilitadoras e as sessões do projeto basearam-se na Ludoterapia Centrada na Criança e na Terapia Centrada na Pessoa de Carl Rogers, assemelhando-se a uma terapia filial não-diretiva, com princípios que procuram investir num ambiente acolhedor da díade tal qual se apresenta, permitindo que se expressassem livremente; reconhecendo as emoções sentidas por ambos, fazendo uma devolução dessas informações de maneira a promover a consciencialização e reflexão, particularmente da mãe; com respeito e confiança sobre a capacidade de desenvolvimento que acontece gradualmente (Bratton et al., 2009; Ramirez, Flores-Torres, Kranz & Lund, 2005).

Relativamente ao espaço, houve um investimento para que fosse o mais acolhedor e neutro possível. No conjunto de materiais usados, procurámos que fosse semelhante à caixa lúdica, isto é, brinquedos que estimulassem a imaginação em conjunto com o pensamento racional, considerando as variáveis sociais e culturais, facilitando a manifestação das experiências positivas e/ou negativas vividas pela criança (exemplo: associação de uma boneca à mãe, uma casinha com várias divisórias) (Bratton et al., 2009).

O cronograma foi dividido em 14 sessões, de maneira a permitir a elaboração da intervenção e a recolha de dados para a investigação, que são posteriormente detalhadas nos procedimentos. Contudo, um dos cuidados principais para o cronograma foi o intercalar de momentos de avaliação com sessões de jogo livre para a díade (Brincar Livre Acompanhado - BLA), para que fosse diminuída a sensação de pressão nas mães de estarem a ser avaliadas.

Relativamente ao facto de uma das díades não ser de nacionalidade portuguesa, salientamos que, apesar de existirem estudos dispares face à aplicabilidade da ludoterapia noutras culturas, esta tem-se mostrado vantajosa, pela forma holística que perspetiva o indivíduo e pela não diretividade (Bratton et al., 2009).

Esta perspetiva sobre o indivíduo permite, sem conceitos pré-concebidos, perceber o seu quadro de referências de forma muito individual, tendo em conta o seu contexto familiar, socioeconómico e cultural (Bratton et al., 2009; Ramirez et al., 2005).

Contudo é de salientar que existe uma carência de estudos sobre a ludoterapia e questões culturais (Bratton et al., 2009; Ramirez et al., 2005).

PARTE II:

MÉTODO

2.1 Problema e Perspetiva de Investigação

A literatura fala sobre a intensidade da relação diádica e os efeitos que esta pode ter na criança a nível da autoestima, na capacidade de autorregulação e das relações sociais (Moghaddam, et al., 2017; Llorca-Mestre, Samper-García, Malonda-Vidal & Cortés-Tomás, 2017), em que o EP praticado nesta relação pode ser um forte preditor da instabilidade emocional na criança (Llorca-Mestre et al., 2017), influenciando-a no rendimento escolar (Grolnick & Ryan, 1989; Herschell et al., 2017; Lourenço et al., 2013) e até na própria saúde física (Sterret et al., 2013).

Por isso, o foco direciona-se para uma prática educativa com base no afeto, confiança, suporte, mas também, estruturada numa educação assertiva, numa comunicação flexível e compreensiva, pois esta atitude parental mostra relações fortes com resultados mais positivos, nas dimensões descritas.

Contudo as características da família, tornam as suas problemáticas fortemente complexas, acentuando quando enquadradas num contexto socioeconómico precário (Valente, 2009) e os sintomas relacionais que apresentam são, muitas vezes, manifestados pelas crianças (Moghaddam, et al., 2017; Schaffer & Crook, 1979).

Situações de práticas educacionais coercivas e de menor suporte emocional continuam a ser recorrentes e têm vindo a mostrar os seus efeitos na saúde mental da criança (exemplo: tendência a sintomas depressivos) (Araújo, 2003) ou ainda num contexto hostil, onde a violência doméstica e o autoritarismo causam malefícios na saúde mental da vítima, mas também para quem presencia estes comportamentos, que é muitas vezes o caso das crianças (Herschell, Scudder, Schaffner & Slagel, 2017).

Em particular, nestas idades precoces, são reconhecidos os seus efeitos nefastos no desenvolvimento, a nível psicológico e cognitivo (exemplo: menor capacidade de planificação e comunicação) (Herschell et al., 2017) com maior percentagem de comportamentos de internalização (exemplo: ansiedade, depressão e stresse pós-traumático) e de externalização (exemplo: comportamentos agressivos), baixa adaptação no contexto social, sendo destacado a relação com os pares (com noções relacionais mais ambivalentes entre o afeto e a violência) (Herschell et al., 2017; Lourenço et al., 2013).

Lourenço e colegas (2013), indicam que nesta área de intervenção (especificamente quando existe violência na família) existe a carência de medidas estruturadas, que permitam uma ação efetiva no domínio da saúde mental em correlação

com a jurisprudência, para um auxílio maior destas díades, face a estas problemáticas tão recorrentes ainda nos dias de hoje.

Paralelamente à importância de conhecer as consequências de práticas educativas hostis e/ou negligentes, é de salientar a necessidade de conhecer cada família, fora de conceitos pré-concebidos e reconhecê-las com capacidade para a aquisição de novas competências ou estimulação de estratégias positivas que sejam praticadas, promovendo respostas de proximidade mais eficazes nas suas necessidades.

Ao longo da literatura, são encontrados estudos que revelam o investimento e promoção de projetos de educação parental, que estimulam competências em prol da adequação do seu comportamento, perante as dificuldades, e visando resultados mais positivos no desenvolvimento da criança (Buri, Cooper & Kircher, 1992; Llorca-Mestre et al., 2017; Moghaddam, et al., 2017; Nieter et al., 2013). Ao estimular as suas capacidades conscientes e latentes contribui-se também para a satisfação e bem-estar do cuidador, pelo aumento da sua perceção face à autoeficácia parental, melhorando o clima familiar (La Foret & Mendez, 2017).

O contexto lúdico, neste tipo de intervenções, tem-se mostrado um meio de estudo eficaz para compreender as dinâmicas familiares e fazer um levantamento das suas necessidades (Gagnon et al., 2014; Nieter et al., 2013), ao mesmo tempo que são estimuladas as competências referidas e a valorização do ato de brincar (Gagnon et al., 2014; Nieter et al., 2013). Tem-se verificado que, através deste método interventivo, as aprendizagens tendem a enraizar-se sucedendo na sua permanência temporal (Nieter et al., 2013).

Homem e colegas (2014), referem que intervenções como a dos “Anos Incríveis” mostraram um sucesso notório pelos resultados positivos no aumento da qualidade das relações familiares, do clima familiar e no suporte que dá às famílias para ultrapassar as suas dificuldades e, eventualmente, o quebrar de padrões comportamentais viciosos. Em Portugal, começa-se a explorar de forma mais intensiva este tipo de intervenções diádicas (Homem, et al., 2014).

A pertinência do nosso estudo baseia-se na contribuição para a pesquisa em Portugal sobre este tipo intervenção com díades em contexto lúdico, de forma a promover o desenvolvimento de respostas sociais mais estruturadas e eficazes, face às necessidades das famílias. Recai ainda sobre a promoção de uma perspetiva mais humanista sobre a capacidade de desenvolvimento da família, visando o equilíbrio do funcionamento

familiar, mesmo perante dinâmicas disfuncionais e contextos socioeconómicos mais desfavorecidos.

A questão de investigação define-se em: Quais as características, percursos familiares e os estilos parentais predominantes em famílias multiproblemáticas e será que haverá diferenças na interação diádica antes e depois de uma intervenção familiar mediada pelo jogo lúdico?

2.2 Objetivos

Os objetivos gerais deste estudo quantitativo exploratório e descritivo consistem em aprofundar o conhecimento sobre a relação diádica mãe – criança, em contexto de interação numa situação de jogo lúdico livre e dirigido, de famílias referenciadas clinicamente como multiproblemáticas e carenciadas economicamente; e avaliar as mudanças decorrentes da participação de um projeto de intervenção, através do jogo lúdico baseado na ludoterapia centrada na pessoa. Delineamos como objetivos específicos:

- Conhecer as histórias de vida de famílias multiproblemáticas com poucos recursos;
- Perceber as características comuns da interação de famílias multiproblemáticas com poucos recursos;
- Conhecer as interações mãe-criança numa situação de jogo livre e dirigido, em famílias multiproblemáticas com poucos recursos;
- Analisar a interação mãe - criança numa situação de jogo livre e dirigido antes e depois de uma intervenção familiar pelo brincar.
- Conhecer os estilos de autoridade parental de famílias multiproblemáticas de poucos recursos;
- Comparar os estilos parentais predominantes antes e depois de uma intervenção familiar pelo brincar;

2.3 Delineamento do Estudo

Esta investigação segue uma abordagem quantitativa exploratória, visto existirem poucos estudos semelhantes em Portugal. É também descritivo, pois procura registar, descrever e explicar a relação entre as dinâmicas comportamentais e os estilos parentais, no contexto das famílias multiproblemáticas carenciadas, segundo o nosso grupo de participantes. É experimental pois existe a manipulação de variáveis no estudo, nomeadamente, as dinâmicas interacionais e os estilos parentais (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Procedemos ao uso de vários tipos de análise, pois permite uma rica e complexa recolha e análise de dados, em Psicologia (Eid & Diener, 2006). Utilizamos informação qualitativa, na análise lexical das histórias clínicas, e quantitativa na observação sistemática e no questionário dos estilos parentais. O tipo multidisciplinar de análise permite a integração de um espectro mais abrangente de informação (Eid & Diener, 2006).

A utilização da análise lexical com o uso de um *software* computacional, demonstrou-se pertinente na medida em que permite uma exploração aprofundada de palavras isoladas e da sua relação semântica, processando quantidades consideráveis de informação, num curto espaço de tempo e de forma mais objetiva (Eid & Diener, 2006).

É frequente a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, no âmbito da Psicologia desenvolvimental, devido à sua eficiência, ao menor consumo de tempo e à riqueza da recolha das experiências individuais (Eid & Diener, 2006). Num estudo com crianças em idades precoces, observa-se uma dificuldade das mesmas em responder a esta metodologia, recorrendo-se aos pais para o efeito, contudo, as informações recolhidas podem sofrer um enviesamento pela sua subjetividade, em consonância com a influência da desejabilidade social (Eid & Diener, 2006).

O método observacional sistemático, permite esmiuçar, objetivamente, relações complexas da interação mãe – criança, apesar do condicionamento da desejabilidade social, este método, recolhe dados de forma aprofundada e rica, que não se obtém, da mesma maneira, com os questionários e informações de autorrelato (Eid & Diener, 2006). Permite ao observador, visualizar a interação diretamente, num meio naturalista e familiar para os sujeitos, capturando comportamentos não verbais (Eid & Diener, 2006).

As dificuldades nesta metodologia espelham-se na necessidade de treino prévio, na dificuldade de cotação, no grande consumo de tempo e na inter-relação com os

resultados de outros observadores, de forma a elevar o grau de fiabilidade (Eid & Diener, 2006). Somando, a influência que a presença do observador e os meios de gravação, podem assumir na dinâmica (Coolican, 2004).

A avaliação é longitudinal, pois a investigação acompanhou as famílias durante a intervenção, em três momentos de avaliação, comparando posteriormente as diferenças entre o início (T0), meio (T1) e fim da intervenção (T2).

O desenho longitudinal permite investigar o mesmo grupo, sujeito a uma intervenção, em momentos distintos, permitindo-nos conhecer o percurso de um fenómeno, estando sujeito a uma intervenção (Eid & Diener, 2006). As principais desvantagens sentidas, foram o excesso de tempo despendido, para a recolha e análise dos dados, bem como a dificuldade de motivar os participantes a permanecerem até ao final do estudo (Eid & Diener, 2006).

Assim, a pertinência deste estudo centra-se na lacuna de estudos sobre intervenções com díades de famílias multiproblemáticas carenciadas, com o recurso a uma metodologia multidisciplinar, de maneira a desenvolver intervenções mais eficazes e próximas das famílias.

Este estudo quantitativo e longitudinal, teve o seguinte delineamento apresentado na Tabela 2. A entrevista semiestruturada, tomou lugar no momento da avaliação T0, a aplicação dos questionários PAQ-P ocorreu no momento T0 e T2 e a observação sistemática, por meio da grelha de cotação DPICS, decorreu no momento T0, T1 e T2, correlacionando as situações de interação apenas no T0.

Tabela 2

Delineamento do estudo

	T0		T1		T2	
Histórias de vida	Entrevista					
EP	PAQ-P				PAQ-P	
Interação diádica	BL	DPICS	BL	DPICS	BL	DPICS
	BD		BD		BD	
	A		A		A	

Apresentamos, seguidamente, as questões do nosso estudo:

- Como se caracterizam as histórias de vida de famílias multiproblemáticas com poucos recursos?

- Quais as características comuns da interação de famílias multiproblemáticas com poucos recursos?
- Como se caracterizam as interações mãe-criança numa situação de jogo livre e dirigido, em famílias multiproblemáticas com poucos recursos?
- Existiram diferenças na interação mãe – criança, numa situação de jogo livre e dirigido, antes e depois de uma intervenção familiar pelo brincar?
- Como se caracterizam os estilos de autoridade parental de famílias multiproblemáticas de poucos recursos?
- Existiram diferenças nos estilos parentais predominantes antes e depois de uma intervenção familiar pelo brincar?

2.4 Participantes

O grupo de participantes, pelas suas dimensões e características, consiste numa amostra clínica que comporta nove díades familiares (Tabela 3), provenientes de equipamentos de apoio à primeira infância da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, localizados numa zona carenciada da cidade.

Não recorremos a nenhuma técnica de amostragem, tratando-se então de uma amostra não probabilística e escolhida por conveniência. Como indica Marotti e colegas (2008), esta tipo de amostragem é frequentemente utilizada em estudos exploratórios, não apresentam rigor estatístico, mas podem representar o tema em estudo e os resultados que dela advêm podem representar bases para pesquisas futuras.

Os participantes foram referenciados pelos técnicos dos estabelecimentos, estipulando como critérios de avaliação: dificuldades sentidas ao nível da interação das díades mãe-criança, comportamentos maternos disfuncionais, comportamentos agressivos e dificuldade na interação com os pares, por parte das crianças, ou caso as famílias sentissem necessidade de participar no projeto por livre e espontânea vontade.

Este grupo comporta mães, com idades compreendidas entre os 23 e os 40 anos, e crianças, entre um e os três anos de idade. A escolaridade das mães chega até ao 9º ano (44%); em relação às crianças a grande maioria encontra-se ainda na creche (89%). Face à situação profissional verifica-se uma percentagem maior de mães em situação de desemprego (78%).

Relativamente à tipologia familiar, existe uma maioria de famílias reconstituídas (44%) que coabitam com um novo conjugue com ou sem descendentes diretos (Caniço, Bairrada, Rodríguez & Carvalho, 2010). Salientamos que uma das famílias consideradas reconstituídas, apesar da díade não viver presencialmente com o pai, pela sua ausência do país, este é muito presente no seu dia-a-dia.

Nas famílias alargadas, podem coabitar elementos que pertencem à família materna ou do conjugue, da mesma ou de gerações anteriores (Caniço et al., 2010). No nosso grupo de participantes (22%), num dos casos, duas das crianças que foram previamente retiradas e institucionalizadas, por motivos de violência doméstica e negligência, foram consideradas parte do agregado familiar, pois continuam presentes no seio familiar todas as semanas.

A família monoparental tem a representatividade mais baixa na amostra (11%), salientando que esta família vive uma situação de monoparentalidade também pela situação de encarceramento do pai da criança.

Tabela 3
Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

Sujeitos		Idade	Escolaridade	Profissão	Tip. Familiar	Agr. Fam.
F1	M.	27	S/ Info.	Desempregada	Monoparental	2
	C(M)	2	Creche			
F2	M.	34	9º ano	Desempregada	Reconstituída	5
	C(F)	2	Creche			
F3	M.	27	S/ Info.	Desempregada	Nuclear	3
	C(M)	1	Creche			
F4	M.	40	S/ Info.	Desempregada	Reconstituída	5
	C(M)	3	Ja. de Infância			
F5	M.	23	9º ano	Ajudante de cozinha	Nuclear	3
	C(F)	2	Creche			
F6	M.	27	9º ano	Desempregada	Alargada	8
	C(M)	3	Creche			
F7	M.	38	S/ Info.	Empregada limpeza	Reconstituída	5
	C(F)	3	Creche			
F8	M.	32	4º ano	Desempregada	Reconstituída	6
	C(F)	1	Creche			
F9	M.	31	S/ Info.	Desempregada	Alargada	6
	C(F)	3	Creche			

Nota. M. – Mãe; C(F) – Criança de sexo feminino; C(M) - Criança de sexo masculino; Tip. Familiar – Tipologia Familiar; Agr. Fam. – Agregado Familiar; S/ Info. – Sem Informação; Ja. De Infância – Jardim de Infância; 5 - pai ausente do país; 6 - família com filhos institucionalizados.

2.5 Instrumentos

Os dados recolhidos são de natureza qualitativa e quantitativa, a fim de abarcar uma riqueza maior de dados e permitir uma compreensão mais aprofundada da interação mães - criança, em famílias multiproblemáticas carenciadas.

Recorreremos às entrevistas clínicas, por meio de um questionário semiestruturado (Anexo A), como forma de conhecer as histórias de vida e as suas percepções face às dinâmicas familiares, para posterior análise lexical; ao questionário dos estilos parentais PAQ-P (Anexo C), para conhecer a percepção das mães face aos EP's que praticam e se houve diferenças significativas no fim da intervenção; por fim, utilizámos para a observação sistemática, a folha de cotação do instrumento DPICS (Anexo B), para a análise das interações diádicas nos três momentos de avaliação.

2.5.1 Entrevista clínica

A entrevista semiestruturada consiste numa recolha de dados, por meio de um guião estruturado com questões abertas (Duarte, 2002). De maneira, a que o entrevistador consiga registar os dados necessários para a sua pesquisa, com maior riqueza de experiências, e que o entrevistado sinta um clima recetivo para um diálogo mais vasto (Duarte, 2002).

Seguimos um guião semiestruturado sobre a anamnese sistémica, com questões sobre os dados sociodemográficos dos elementos núcleo familiar, a história individual dos elementos da díade, da estrutura e funcionamento familiar, das fases do ciclo de vida familiar e das suas alterações de vida e, por fim, questões relacionadas com a interação lúdica mães - criança e atividades desenvolvidas em comum.

As questões sobre os dados sociodemográficos englobaram a idade, habilitações literárias e situação profissional.

Para os dados da história individual, pusemos questões sobre a sua história de vida, o desenvolvimento escolar, profissional, relacional e os dados clínicos (exemplo: sintomatologia, internamentos, doença). Estes dados, por vezes, relacionavam-se com elementos externos à díade (exemplo: o pai, os irmãos).

Relativamente à estrutura e funcionamento familiar, as questões recaíram sobre como se caracterizava a comunicação e a dinâmica familiar (exemplo: papéis

desempenhados pelos elementos da família, quais os estilos de liderança), como se definia e relacionava cada subsistema familiar (exemplo: limites de interação).

Face ao ciclo de vida familiar, procurámos entender as suas fases através de um diálogo mais fluído, isto é, a forma como interagem com o contexto, os recursos que têm disponíveis e a sua procura pelos mesmos em caso de necessidade, no surgimento de mudanças súbitas, como se dá a reação e posterior adaptação.

E por fim, abordámos questões face ao jogo lúdico, procurando conhecer a percepção das mães, o que consideram desta atividade face ao desenvolvimento da criança e ao fortalecimento de laços relacionais; como se processa o brincar no seio familiar (exemplo: se a criança brinca mais sozinha ou acompanhada, que tipos de jogo lúdico é adotado com maior frequência). Procurámos entender, também, o que considerariam ser tempo de qualidade e qual a sua percepção sobre o seu aproveitamento.

2.5.2 Questionário de Estilos Parentais para Pais (PAQ-P) (Pires, 2010)

Este instrumento é uma adaptação para a população portuguesa do *Parental Authority Questionnaire– PAQ* de Buri, em 1991, direcionado à resposta por parte dos filhos adolescentes, que inicialmente era composto por 48 itens (Pires, Jesus & Hipólito, 2011).

Foi posteriormente reduzido para 30 itens (10 itens cada EP), nomeadamente, para o estilo autoritário são designados os seguintes itens 2,3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29; para o estilo permissivo 1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28; E para o estilo autoritativo ou democrático 4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27,30 (Pires, 2011). Este questionário utiliza, para responder aos itens, uma escala de Likert: 1 = Discordo totalmente; 2 =Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente; e ao fazer o somatório dos itens o valor mínimo possível é de 10 valores e o máximo de 50 valores (Pires, 2011).

A adaptação para a população portuguesa sobre os estilos de autoridade parental (Anexo B) avalia a tipologia tripartida dos estilos parentais de Baumrind, os padrões de socialização dos pais na relação com os filhos e o clima familiar no que toca aos aspetos afetivos (Pires, 2011; Pires et al., 2011).

Relativamente às características psicométricas, este apresentou valores satisfatórios face sensibilidade dos itens apresentou valores de assimetria (*Ske*) e

achatamento (*Kurt*) (inferiores a três e sete, respetivamente), permitindo uma boa identificação de sujeitos distintos, quando aplicado o instrumento (Pires, 2010). Relativamente à consistência interna dos itens ou se existe consistência das respostas face ao construto em estudo, o *alfa de Cronbach* teve um valor de .66 sendo, por isso, considerado como consistente (Pires, 2010).

Apresentou, assim, níveis satisfatórios de validade interna e consistência na resposta dos sujeitos permitindo a sua utilização em contexto de investigação ou de intervenção (Pires, 2011; Pires et al., 2011).

Para chegar aos resultados do questionário, é feito o somatório do conjunto de questões de cada EP, sendo que valor mais elevado corresponde ao EP dominante (Pires, 2010).

Quando os resultados, apresentam um *score*/percentil próximos ou acima da média da população portuguesa, não havendo um EP predominante, indica-nos a presença de uma categoria indiferenciada (Smetana, 1995).

2.5.3 *Dyadic Parent-child Interaction Coding System (DPICS)* (Eyeberg, Nelson, Duke & Boggs, 2009)

Consiste numa grelha de observação sistemática que pretende registar e analisar detalhadamente as características dos comportamentos, na interação entre pais e filhos, maioritariamente focada nas características verbais (exemplo: frequência de elogios) (Eyeberg et al., 2009) (Anexo B).

Foi utilizado em diversos estudos internacionais (Eyeberg & Matarazzo, 1980; Eyeberg & Robinson, 1982), que salientam a sensibilidade do instrumento na avaliação de programas de intervenção.

Foi inicialmente criado para idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo apenas recentemente standardizadas para análise psicométrica, a partir dos dois aos seis anos (Eyeberg et al., 2009). Por serem idades muito precoces, os autores salientam a precaução redobrada durante a avaliação de crianças tão pequenas (Eyeberg et al., 2009).

Para verificar a validade do DPICS na cotação de dados audiovisuais, recorreram à correlação de Pearson em cada categoria nas três situações de interação mostrando níveis consistentes quando codificadas entre observadores (Eyeberg et al., 2009).

Na Tabela 4, mostramos os *scores* das categorias registradas pelo instrumento, contudo, no manual apenas foram encontrados os resultados da 2ª edição do manual, antes do aparecimento das categorias compósito, que tiveram como objetivo facilitar e tornar a codificação mais eficiente (Eyeberg et al., 2009).

Tabela 4
DPICS: Validade por Categoria

Categorias Parentais	Scores	Categorias da Criança	Scores
Ordem direta	.99	Discurso negativo (cat. compósito)	
Ordem indireta	.92	Declarações críticas	.60
Questão de informação	.93	<i>Smart talk</i>	.91
Questão descritiva/reflexiva	.90	Discurso prossocial (cat. compósito)	
Descrição de comportamento	.69	Reconhecimento	.79
Reflexões	.75	Descrição de informação	.93
Elogio específico	.89	Descrição de comportamento	.63
Elogio não específico	.88	Reflexões	.66
Discurso neutro (cat. compósito)		Elogio específico	-
Reconhecimento	.86	Elogio não específico	.81
Descrição de informação	.86	Ordem (cat. compósito)	
Discurso negativo (cat. compósito)		Ordem direta	.89
Declarações críticas	.94	Ordem Indireta	.74
<i>Smart talk</i>	.81	Questão (cat. compósito)	
Toque positivo	.49	Questão de informação	.96
Toque negativo	.82	Questão descritiva/reflexiva	.89
		Gritar	.93
		Choramingar	.85
		Toque positivo	.37
		Toque negativo	.29
		Conformidade	.92
		Inconformidade	.85
		Sem oportunidade de conformidade	.95
		Resposta	.82
		Sem resposta	.64
		Sem oportunidade de resposta	.78

Nota. Cat. compósito – Categoria compósito. Adaptado de Eyberg, S., Nelson, M. M., Duke, M. & Boggs, S. R. (2009). *Manual for the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System* (3rd ed.). University of Florida.

Os critérios para aglutinar as categorias nos comportamentos parentais recaíram sobre a presença de valores de fiabilidade adequada de cada categoria, quando duas categorias ou mais fossem consideravelmente difíceis de distinguir e/ou na presença

destas mesmas aglutinações em estudos posteriores (referente à análise e discussão dos autores) (Eyberg et al., 2009).

É referido no manual a sua validade discriminante na observação das interações diádicas pai-filho/mãe-filho com e sem presença de comportamentos disruptivos (Bessmer, Brestan & Eyberg, 2005; Brestan, Foote & Eyberg, 2005; Schuhmann et al., 1998; Webster-Stratton & Hammond, 1990). Apresentou igualmente uma boa validade convergente com outros instrumentos (EBCI Intensity Scale, PSI – Parenting Stress Index, Parent Locus of Control score) (Brestan, Foote & Eyberg, 2005).

Em Portugal, o DPICS foi utilizado numa tese de doutoramento e outros projetos (Homem, et al., 2014; Seabra-Santos et al., 2008), e foi capaz de identificar resultados consistentes, mesmo com outros instrumentos.

Face à estrutura da folha de codificação, a grelha divide-se entre o comportamento parental e o da criança, apresentando seguidamente na Tabela 5, as categorias do comportamento parental.

Tabela 5

DPICS: Categorias dos Comportamentos Parentais

Categorias de Verbalização	Definição
Ordens diretas	Declarações que explicitam ao outro uma ordem para executar determinado comportamento motor ou verbal.
Ordens indiretas	Ordem sob forma de sugestão ou questão, menos imperativa.
Questões de informação	Questões que requerem informação específica sobre elementos que se relacionam com o momento lúdico ou com a diáde.
Questões descritivas/reflexivas	Pergunta que expressa um comentário descritivo ou reflexivo, que não exige necessariamente uma resposta.
Descrição de comportamento	Descrição não avaliativa do comportamento da criança que esteja a acontecer ou após ser executado (período cinco seg.).
Reflexões	Declaração elaborada ou não do que foi dito pela criança, sem alterar o seu significado.
Elogio específico	Juízo de valor favorável e diretivo ao comportamento e/ou atributo da criança. Geralmente utilizado para reforçar comportamentos desejados.
Elogio não específico	Elogio mais generalizado, não reforça necessariamente comportamentos, porém, pode favorecer a autoestima.
Discurso neutro	Afirmção que dá informações sobre diversas coisas que, de maneira vaga ou não, se relacionam com o momento lúdico ou com a diáde.
Discurso negativo	Expressão verbal de desaprovação face a comportamentos e atributos da criança.
Categorias de Comportamentos Físicos	
Toque positivo	Contacto físico intencional que pretende ter um efeito positivo.
Toque negativo	Contacto físico intencional coercivo e restritivo.

Nota. Adaptado de Eyberg, S., Nelson, M. M., Duke, M. & Boggs, S. R. (2009). *Manual for the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System* (3rd ed.). University of Florida.

Na Tabela 6, é apresentado as categorias das crianças. Relativamente às categorias de resposta, são as únicas categorias que se correlacionam com as do parente (durante a cotação) (Eyeberg et al., 2009).

Tabela 6

DPICS: Categorias dos Comportamentos da Criança

Categorias de Verbalização	Definição
Discurso negativo	(Definição igual à anterior, mas na relação inversa).
Discurso prossocial	Verbalizações que favorecem a relação diádica sem liderar a interação, descreve o comportamento do parente ou confere informações neutras.
Ordens	Semelhante às categorias parentais, mas abarca as ordens diretas e indiretas.
Questões	Inquéritos verbais que pedem naturalmente por um <i>feedback</i> .
Categoria de Vocalizações	
Gritar	Vocalização alta e desagradável.
Choramingar	Verbalização ou vocalização que emita sons agudos que se expressem como um choro;
Categorias de Resposta	
Conformidade	Quando a ordem é obedecida a seguir a ser proferida ou dentro de um período de cinco segundos.
Inconformidade	Quando não há resposta nem tentativa de obediência dentro de um período de cinco segundos.
Sem oportunidade de conformidade	Quando o parente não dá espaço à criança para obedecer à ordem dentro do intervalo de cinco segundos.
Resposta	Quando a questão é respondida a seguir a ser proferida ou dentro de um período de cinco segundos.
Sem resposta	Quando não há resposta nem tentativa de resposta dentro de um período de cinco segundos.
Sem oportunidade de resposta	Quando o parente não dá espaço à criança para obedecer à ordem dentro do intervalo de cinco segundos.
Categorias de Comportamentos Físicos	
Toque positivo	Definição igual à das categorias parentais
Toque negativo	

Nota. Adaptado de Eyberg, S., Nelson, M. M., Duke, M. & Boggs, S. R. (2009). *Manual for the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System* (3rd ed.). University of Florida.

A cotação da grelha de observação passa por uma observação dos vídeos a cada cinco minutos, onde cada comportamento observado é anotado no respetivo espaço da grelha, consoante as regras de cotação (Eyeberg et al., 2009).

Pelo caráter exploratório da investigação, não foi possível a validação do instrumento. Recorremos então ao processo de tradução/retradução de inglês para

português por duas professoras (psicólogas) separadamente, verificando concordância entre as duas versões e, posteriormente, elaborou-se a retroversão. Desta maneira, poderá também ser um contributo para estudos de validação posteriores.

2.6 Procedimentos

Esta investigação esteve em correlação com o estágio académico. Para começar o trabalho de estágio, tivemos a aprovação inicial da Direção da SCML. Prosseguimos com a primeira reunião conjuntamente com os psicólogos, membros da equipa dos estabelecimentos, onde nos explicaram o trabalho realizado, a dinâmica nos equipamentos e quais os objetivos face ao projeto de intervenção.

A observação das respostas à 1ª Infância, iniciou-se em novembro até final de janeiro. Através deste processo, procurámos conhecer as práticas quotidianas das salas da Creche e do Jardim de Infância, as dinâmicas e as crianças referentes às famílias destacadas pelos técnicos.

Ao mesmo tempo, eram levantadas as necessidades mais pertinentes e definindo uma estrutura para as sessões sob a supervisão dos psicólogos, nomeadamente, que dinâmicas se verificava nas díades (onde tivemos o apoio também das educadoras e auxiliares), quais as suas principais dificuldades, como se comportavam as crianças com o pares, qual seria a melhor abordagem durante as sessões (onde optámos pelas bases da ludoterapia centrada na pessoa, com uma componente psicoeducativa face à parentalidade) e qual a periodicidade ideal de sessões e conteúdos a serem tratados.

Em fevereiro, iniciámos o projeto com as oito famílias e em abril iniciou-se com a nona família, tendo sido considerado um pedido pertinente pela própria e pelos técnicos. Esta família participou no projeto de forma distinta, devido ao fator da nacionalidade, do não preenchimento dos questionários e à não gravação audiovisual.

Em março, o projeto de dissertação de mestrado foi aprovado pela Comissão Científica.

O momento de avaliação T0 decorreu numa sala da creche reservada a reuniões, onde apenas a facilitadora e as mães estiveram presentes (em casos pontuais esteve presente o companheiro – família F2 e F3).

Explanámos o intuito das sessões, quais eram os objetivos e procedemos, posteriormente, à autenticação do consentimento informado (Anexo C), onde salientámos que era importante a sua compreensão e aceitação de livre e espontânea vontade.

Este documento explicita o objetivo do estudo, a sua pertinência e o cronograma das sessões que se iriam realizar; incluiu também o consentimento autorizado que se estabelece pela confirmação de que os intervenientes compreendiam o que lhe fora transmitido, face ao estudo académico, que consentiam com a gravação audiovisual das respetivas sessões de contacto, e posterior análise. Tendo sido informadas sobre a ética e confidencialidade, de maneira a preservar a intimidade e respeito pela entidade de cada diáde.

No caso da família emigrante, apesar de permanecer em Portugal há uns anos e estar familiarizada com o idioma, mostrou preferência pelo diálogo em inglês, por isso o consentimento informado foi também traduzido.

Procederam-se as entrevistas semiestruturadas, que visaram um ambiente de confiança e um diálogo fluido, facilitando a abertura sobre temas muito pessoais, por vezes, até íntimos (exemplo: dificuldades, traumas). No fim da sessão, foram preenchidos os questionário PAQ-P.

Um dos nossos objetivos destacados neste processo, foi estabelecer uma relação de confiança, tendo em conta as características do contexto, a sensibilidade dos temas que eram abordados e pelas próprias características da nossa recolha de dados, algo expositivas.

Nem todas aceitaram submeter-se ao processo de gravação áudio na entrevista inicial. Das nove famílias, cinco procederam à gravação áudio, à exceção de uma diáde que apenas respondeu às questões do brincar. Relativamente à gravação audiovisual e aos questionários, soma-se um total de oito diádes.

Iniciou-se a segunda sessão pertencente ao T0, isto é, a sessão do brincar gravado (BL, BD e A), onde apenas tínhamos presente na sala: legos, carros, puzzle, animais, folhas, lápis de cor e de cera, uma mesa e cadeiras (num mínimo de duas). Por não termos possibilidade controlar os momentos de filmagem da interação fora da sala, tivemos de permanecer dentro da mesma, num local estratégico que fosse o mais discreto possível.

O acompanhamento semanal com cada família teve um início gradual, estando sujeito à disponibilidade de cada uma. Estas sessões eram realizadas numa sala preparada para o efeito, com alguns elementos da sessão do brincar gravado mais os da caixa lúdica

(Anexo D), de acordo com a idade das crianças (um a quatro anos), um tapete de tecido ou um tatami, uma mesa e no mínimo três cadeiras.

Tendo em conta que as sessões eram acompanhadas pelas duas facilitadoras em locais distintos, não nos foi possível ter salas exatamente iguais nos quatro estabelecimentos. Contudo, investiu-se para que pudesse ser o mais semelhante possível, não só nos materiais que tínhamos expostos e na sua disposição, como também na própria postura das facilitadoras.

Terminado este momento avaliativo, houve um intervalo de quatro sessões. A terceira sessão caracterizava-se pelo Brincar Livre Acompanhado (BLA), como um intervalo entre o brincar gravado e a videoscopia

Nestas sessões, que predominaram quantitativamente ao longo do projeto (total de sete sessões para 14), as mães e as crianças usufruíram abertamente dos brinquedos da caixa lúdica, tendo em conta as respetivas regras de uso, de maneira a estimular o vínculo na relação diádica, não só pelo momento de lazer, mas porque possibilitava momentos de compreensão, face ao que a criança sente e vive que muitas vezes não consegue explicar, estimulando assim momento de reflexão da própria mãe.

Seguidamente, antes da quarta sessão da videoscopia, que consistia em mostrar o vídeo da interação à mãe, eram revistos à priori sob a supervisão do orientador de estágio que nos acompanhou ao longo do nosso percurso e que nos ajudou a perceber os traços subtis e marcados da relação, ajudando-nos a questionar sobre os pontos-chave mais importantes e explorar o que nos era mostrado nas sessões, fazendo a ponte entre a componente teórica e prática.

A quarta sessão consistia num espaço aberto para que a mãe se pudesse expressar face ao que via, geralmente referindo sobre elementos de agrado, sobre as suas maiores dificuldades ou ainda temas diversos que sentisse apelo para comunicar. Tentando ao máximo proporcionar um ambiente compreensivo e reflexivo sobre a dinâmica comportamental familiar e as práticas parentais.

Seguidamente, a quinta sessão pertencia ao BLA, adicionando mais cinco minutos em que a criança podia visualizar-se e assim mostrar algum *feedback*, a maioria das vezes com sucesso nos primeiros minutos de vídeo, mostrando maior interesse na componente lúdica, como é expectável.

A sexta sessão caracterizava-se exclusivamente pelo BLA.

O momento de avaliação T1 (sétima sessão), consistia apenas no momento avaliativo pelo brincar gravado e a grande maioria das famílias executou-o em abril (Anexo F).

As sessões seguintes repetiram o mesmo padrão anterior (da oitava sessão à 11ª).

O momento T2 (12ª sessão) teve maior dispersão referente às datas de ocorrências nas famílias, pois foi o momento com maior mortalidade experimental.

Esta sessão subdividiu em duas sessões separadas, a primeira decorreu o brincar gravado, a 13ª sessão consistiu no BLA e a 14ª sessão consistiu na videoscopia e na última aplicação dos questionários. Terminando o projeto da SCML com uma reflexão final sobre todo o processo que decorreu durante as 14 sessões. Das nove famílias, cinco realizaram a avaliação até ao T1 e quatro completaram todos os momentos de avaliação até ao T2. A díade que entrou por último no projeto, realizou nove sessões, visto não existirem momentos de avaliação, todas consistiram no BLA e a última consistiu numa sessão de feedback relativamente ao acompanhamento.

Escolhemos esta disposição final de sessões para que não houvesse um terminar brusco das sessões do projeto, tanto para a mãe como para a criança.

Dentro das famílias que prosseguiram para além do T0, foi-nos possível verificar algumas diferenças que iam surgindo com o decorrer das sessões, maior confiança com a presença das facilitadoras do projeto, maior exposição de questões, a interação mais fluida ao escutar sobre as vivências da criança. Contudo, também foi visível a situação contrária de casos onde houve um decréscimo motivacional, manifestando-se na postura, no diálogo, seja por questões pessoais ou pelo próprio projeto, levando assim à sua desistência.

2.6.1 Procedimentos da análise lexical

Após o término da intervenção, procedeu-se ao tratamento dos dados qualitativos. Foi-nos impossível recorrer às gravações das entrevistas para análise, visto que nem todas as participantes procederam com a gravação áudio (44%), por isso, recorreremos à análise semântica das próprias histórias clínicas pelo *software* Alceste, de forma a perceber características, padrões e dinâmicas partilhadas por estas famílias.

O *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (Alceste), foi criado por Reinert em 1986, com o intuito de conferir uma série de

processos estatísticos que conferem uma análise quantitativa a dados textuais e qualitativos que, neste estudo foram as histórias clínicas. Estes processos passam cálculos a ocorrências lexicais individuais e sequenciais, agrupando por classes que representam as variâncias dos temas em estudo (Costa, Coutinho & Santana, 2014).

As histórias clínicas foram tratadas para a análise no *software* consoante as regras dispostas (exemplo: mudança de caracteres, diferenciação das maiúsculas e minúsculas), agrupando-as num único artigo em formato .txt, em que as UCI's (construídas com os dados sociodemográficos) aparecem em primeiro com duas linhas de espaçamento e seguidamente o texto em si como um todo. Esta análise deu-se sob nove formas distintas, a classificação descendente (dendrograma da construção das classes), as características das UCE's (composição e localização gráfica das mesmas), a análise fatorial (coordenadas, correlações e contribuições de cada classe criada), as formas representativas (as palavras mais representativas de cada classe e o seu valor numérico), o *corpus* (o corpo do texto), as chaves categóricas (categorias gramaticais pré definidas pelo dicionário do *software* Alceste e o enquadramento do texto nas mesmas), classificação ascendente (dendrograma das palavras de cada classe), o dicionário de formas (formas não analisadas) e a estatística (possibilidades estatísticas das UCI's e UCE's por cada classe e de cada classe ao *corpus*).

Para a divisão do texto global por classes, as palavras são analisadas pelo valor de correlação *phi* que pode variar entre zero e um, sendo que mais próximo de zero a palavra apresenta menor enquadramento na classe e um valor mais próximo de um apresenta uma correlação mais forte com a caracterização da classe (Oliveira & Amaral, 2007). Considerámos como palavras significativas as que apresentassem valores de *phi* igual ou superior a .20.

2.6.2 Procedimentos estatísticos

Procedemos ao tratamento dos dados audiovisuais (vídeos), pela cotação dos comportamentos e vocalizações referentes à interação mãe-criança, segundo a grelha de observação sistemática DPICS (cotação a cada cinco minutos nos três momentos), em que acompanhado do manual (*Manual for the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System*), eram cotados individualmente nas suas categorias respetivas, culminando numa frequência absoluta.

Elaborámos uma base de dados, no software de cálculo estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24.0 para Windows, com as variáveis observadas dos segundos cinco minutos de cada momento lúdico gravado (sendo que o momento da arrumação que é já constituído por um tempo total pretendido), devido a estes últimos minutos mostrarem ser os mais ricos em diversidade de comportamentos nas relações diádicas.

Retirámos a informação pertinente da estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão), para poder compreender melhor a composição destas variáveis ao longo dos momentos de avaliação.

Seguidamente, realizámos o teste não-paramétrico ANOVA de Friedman por estarmos a comparar três momentos ou três tarefas diferentes dos mesmos sujeitos em variáveis dependentes de tipo ordinal (Marôco, 2010). Utilizando um valor de significância de $p = .05$.

Recorremos ao teste na análise dos momentos de avaliação temporal (T0, T1 e T2) e entre as situações de interação (BL, BD e A) do T0, por serem as mais ricas em participantes e, por sua vez, em comportamentos.

Nestas duas análises, as variáveis que apresentaram diferenças significativas foram submetidas à correção de Bonferroni, para prevenir o erro tipo I (quando as diferenças significativas ocorrem ao acaso, pelas múltiplas comparações efetuadas) (Marôco, 2010) e a elaboração do *boxplot* nestas mesmas variáveis para perceber onde surgiram as diferenças.

Face aos estilos parentais praticados, utilizámos a análise do questionário PAQ-P no momento T0 e T2. Apesar de se tratar de uma amostra clínica, procedemos ao cálculo dos *scores* de cada EP, inserimos na base de dados do SPSS e aplicámos o teste de Wilcoxon comparando assim as três variáveis nos dois momentos (T0 e T2), utilizando um nível de significância de $p = .05$.

PARTE III:

RESULTADOS

3.1 Análise Lexical das Histórias Clínicas

Previamente à análise lexical, o texto é trabalhando segundo determinados parâmetros formando o *corpus*, que permite a análise no *software* que irá reduzir as palavras para a sua raiz linguística, procurando as semelhanças e diferenças lexicais (Hohl, Tsirogianni & Gerber, 2011 – 2012). Para a operacionalização do texto, existem dois tipos de unidade de análise: a Unidade de Contexto Inicial (UCI), que é predefinido por informações já existentes sobre a divisão do texto e podem ser associadas a variáveis passivas, que auxiliam na representação visual das variáveis, e a Unidade de Contexto Elementar (UCE) que é uma unidade de texto calculada pelo *software*, segundo a sua frequência de ocorrências e as suas correlações (Hohl, Tsirogianni & Gerber, 2011 – 2012).

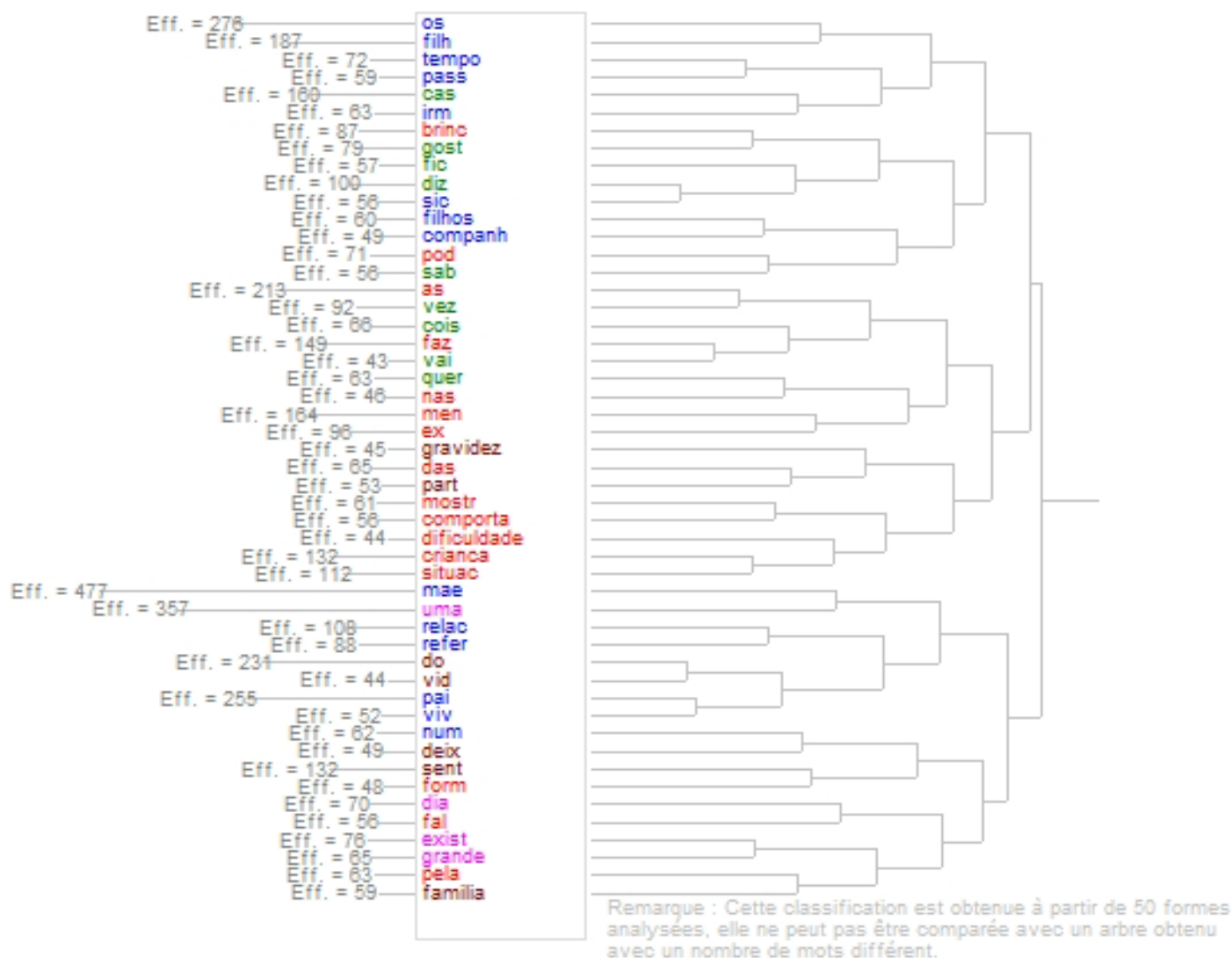
Neste estudo, com um total de nove histórias clínicas agrupadas (os grupos familiares que foram consideradas como sujeitos) criaram-se nove UCI's, o *software* analisou um total de 28.814 ocorrências de formas do texto ou *corpus*, das quais se encontraram 682 UCE's (2,37%), 707 (2,45%) o número de formas consideradas para análise após a segunda análise, 218 (0,76%) formas adicionais (como artigos, pronomes) e o vocabulário apresentou uma riqueza de 98.43%, mostrando assim uma boa percentagem de coerência temática.

3.1.1. Dendrograma classificação das classes

No dendrograma de classificação ascendente hierárquica, resultaram dois grandes grupos que demonstram o agrupamento de palavras pela análise lexical. Esta análise permite que diferentes pontos de vista, dados por indivíduos diferentes num dado momento, sejam agrupados em classes segundo a sua semelhança e se especifiquem as correlações entre si, percebendo de que maneira se relacionam perante o tema em destaque (Hohl, Tsirogianni & Gerber, 2011 – 2012).

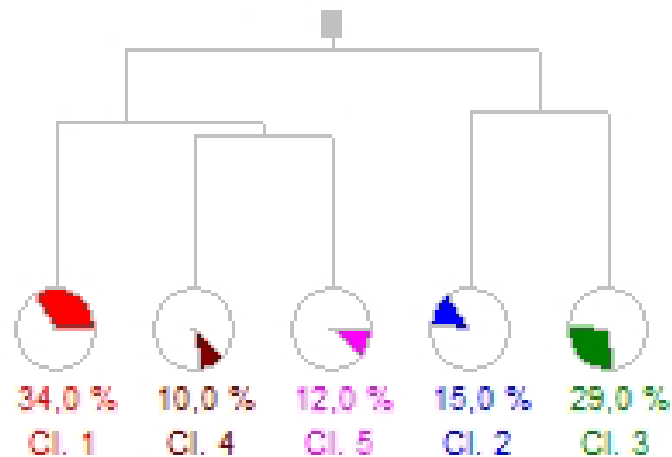
As palavras mãe ($n=477$), pai ($n=255$), a palavra raiz de filh(o/a/os/as) ($n = 187$), menin(o/a) ($n = 164$), casa ($n = 160$) e criança ($n = 132$) foram as palavras que mais apareceram ao longo do texto das histórias clínicas recolhidas, e salientaram-se também alguns verbos como fazer ($n = 149$), sentir ($n = 132$) e dizer ($n = 100$) (Figura 1).

Figura 1. Dendrograma de classificação ascendente hierárquica



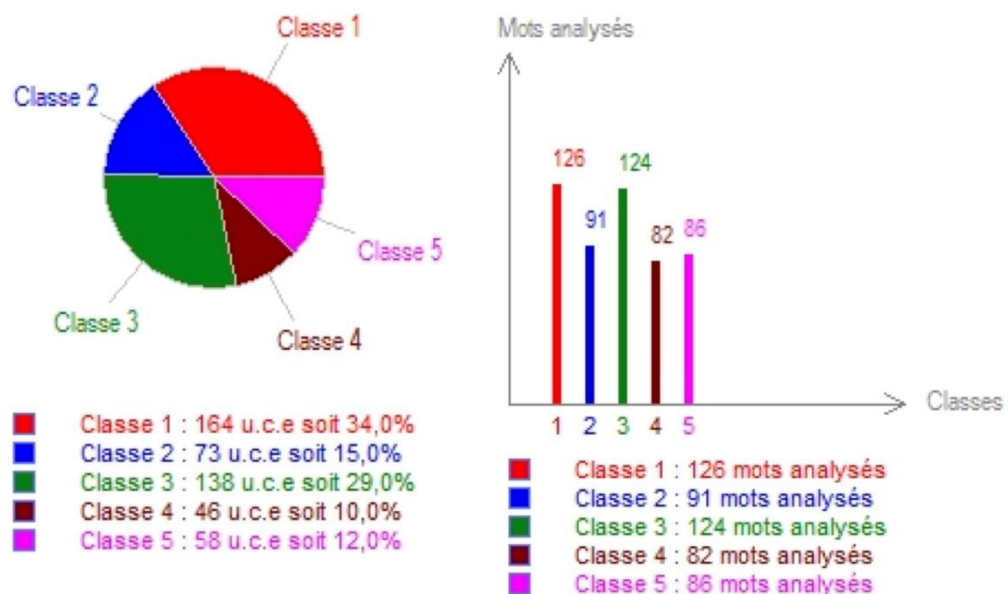
Na classificação descendente, estes dois grupos foram, posteriormente, subdivididos nas classes. No primeiro grupo debruça-se, maioritariamente, sobre o relacionamentos e situações mais específicas, como as dinâmicas diádicas, os eventos/mudanças mais significativas no funcionamento familiar, subdividindo-se na classe 1 e num grupo que se reparte nas classes 4 e 5, devido à grande correlação de palavras que existe entre ambas; o segundo grande grupo menciona o que envolve a esfera familiar, nomeadamente, a história da família, a sua estrutura, a vida atual e quotidiana da mesma, subdividindo-se nas classes 2 e 3 (Figura 2).

Figura 2. Dendrograma da classificação descendente



Cada classe mostrou uma representatividade no texto distinta devido à robustez na sua constituição lexical, na quantificação das palavras analisadas e na sua relação com as restantes, em que a classe 1 e 3 apresentam maior representatividade nos dois grandes grupos (Figura 3).

Figura 3. Repartição das UCE's e quantificação das palavras analisadas por classes



O agrupamento de palavras por classe, constitui-se mediante os valores de correção *phi* com a classe e com o texto global (*corpus*), desta forma é possível fazer uma separação temas, explorados no texto, e padrões de coocorrências entre palavras das diferentes classes (Hohl, Tsirogianni & Gerber, 2011 – 2012).

3.1.2. Categorização das classes

Neste primeiro grupo, a classe 1 é a mais representativa, num total de cinco classes. As três palavras mais significativas são criança (*phi*=.31; 56%), sessão (*phi*=.28; 16%) e mostrar (*phi*=.24; 11%) e foi denominada por relação diádica e preocupações parentais.

A classe 4 foi denominada por alterações da vida familiar e é a classe com menor representatividade percetual, as palavras mais significativas são sentir (*phi*=.31; 37%), depressão pós-parto (*phi*=.31; 6%) e medo/médica (*phi*=.30; 15%). E por fim, a classe 5 foi denominada por dinâmicas conflituosas e as palavras mais significativas foram existir (*phi*=.30; 27%), violência (*phi*=.30; 11%) e postura (*phi*=.27; 12%) (Tabela 7).

Tabela 7

Grupo 1: Estatística descritiva das Classes 1, 4 e 5

Classe 1 = 34%			Classe 4 = 10%			Classe 5 = 12%		
Relação diádica e preop. parentais			Alterações da vida familiar			Dinâmicas conflituosas		
PS	<i>phi</i>	<i>pho</i> (%)	PS	<i>phi</i>	<i>pho</i> (%)	PS	<i>phi</i>	<i>pho</i> (%)
Criança	.31	23(56)	Sentir	.36	16(18)	Existir	.30	23(27)
Sessão	.28	33(18)	Depressão pós-parto	.34	26(29)	Violência	.30	9(11)
Mostrar	.24	22(16)	Medo/médica	.33	22(24)	Postura	.27	10(12)
Atividade	.24	32(18)	Lado	.30	31(34)	Escola	.24	13(15)
Comportamento	.24	25(25)	Fosse	.28	10(11)	Evento(s)	.24	4(5)
Dificuldade	.24	45(45)	Gravidez	.23	9(10)	Passiva	.24	4(5)
Característica	.23	45(36)	Neste	.21	4(4)	Possibilidade	.23	8(9)
			Acontecer	.26	9(11)	Considerar	.23	10(12)
			Surgir	.24	3(4)	Tocar	.22	5(6)
			Continuidade	.24	3(4)	Conjunto	.22	5(6)
			Marido	.20	7(9)	Adotar	.21	3(4)
			Choque	.20	3(4)	Regra(s)	.21	7(8)
			Relação diádica	.20	3(4)	Equilíbrio	.21	3(4)
						Experiência	.20	5(6)

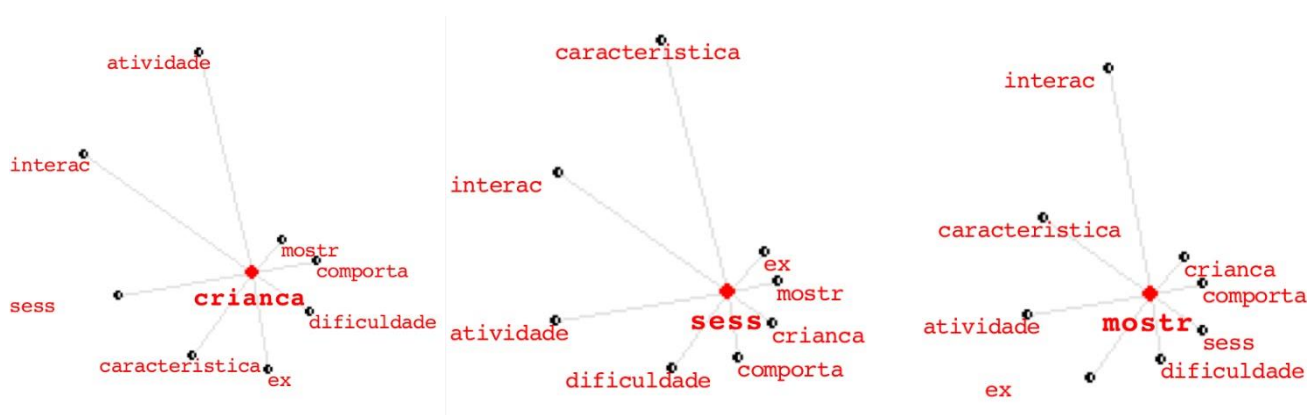
Nota. PS = palavras significativas; *phi* – valor de correlação; *pho* – frequência absoluta; % - percentagem de representatividade das palavras nas classes.

As correlações na classe 1, remetem-se a temas sobre a relação diádica, as preocupações parentais face a esta relação, à vida global da criança, nomeadamente, às suas características, ao seu desenvolvimento social e cognitivo (exemplo: relação com os pares) e às atividades lúdicas (Figura 4).

Nesta classe, ressaltaram os traços positivos da relação, com maior foco nas atividades ($\phi=.24$) conjuntas (exemplo: o brincar) onde envolve o investimento mútuo de ambos é mais frequentemente salientado o comportamento da criança (exemplo: aquilo que faz para continuar com o brincar).

Houve ainda, o enfoque nas sensações consideradas negativas como a preocupação, as dificuldades ($\phi=.24$) sentidas, a frustração, ansiedade, sensação de impotência. Relacionadas, geralmente com a criança e o seu desenvolvimento global (exemplo: desenvolvimento social, faculdades cognitivas e físicas), mas também face às capacidades parentais, como a auto percepção sobre a sua capacidade parental.

Figura 4. Proximidade entre palavras da classe 1

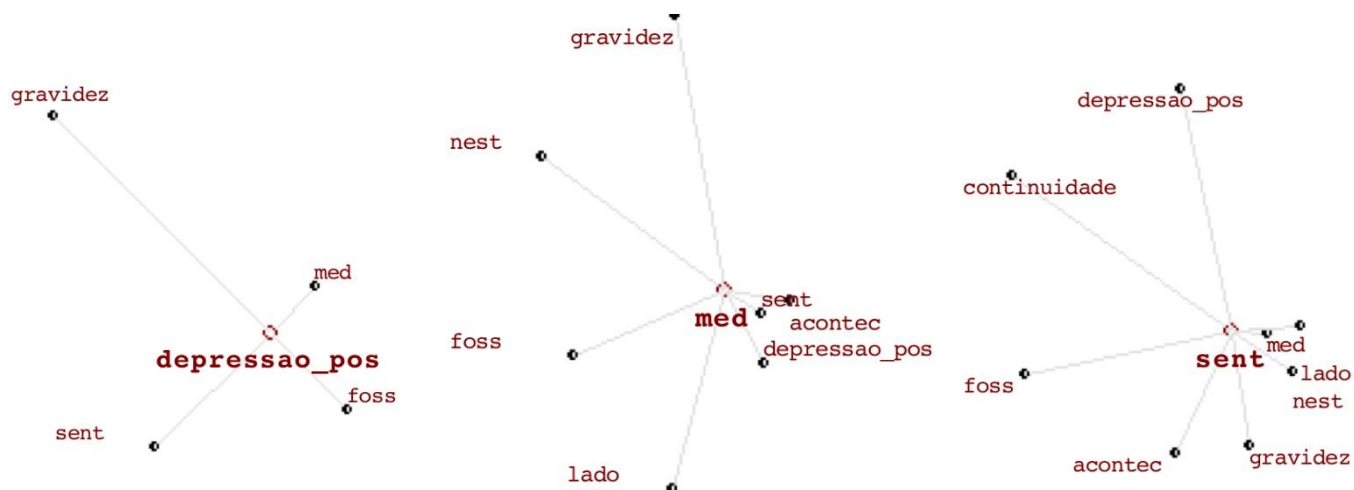


Na classe 4, as palavras significativas indicam-nos correlações com as alterações no núcleo familiar, particularmente com alterações negativas, que se remetem a momentos de crise do foro físico e psicológico, com a presença de sentimentos negativos como o medo ($\phi=.33$).

A gravidez ($\phi=.23$) destaca-se pela correlação com um espectro emocional ativo, com um leque variado de sensações positivas e negativas inerentes das responsabilidades, mudanças físicas e psicológicas. Contudo, a grande associação verifica-se com a

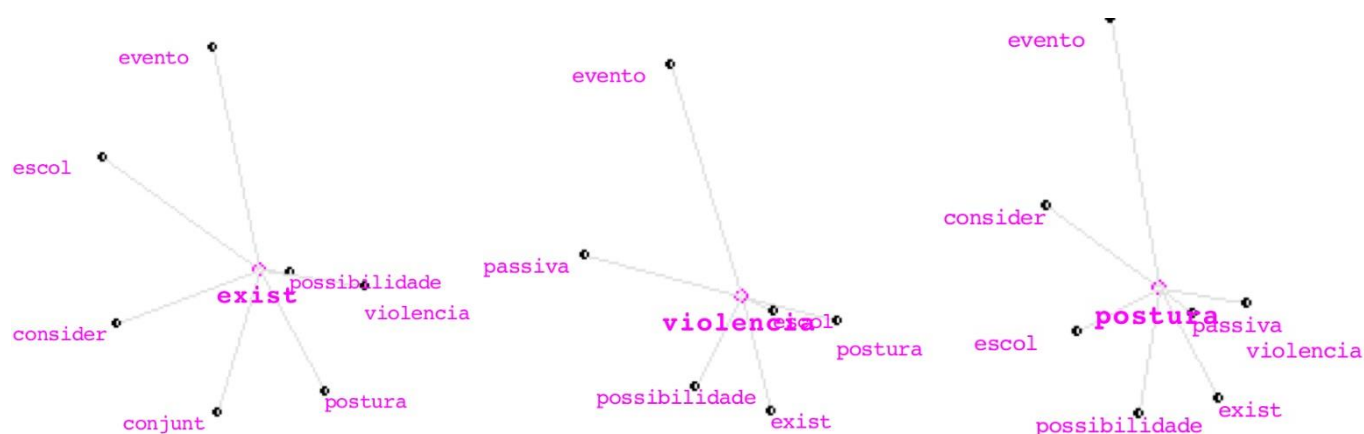
depressão pós-parto ($\phi=.34$), com os radicais das palavras sentir ($\phi=.36$) e medo ($\phi=.33$) (Figura 5).

Figura 5. Proximidade entre palavras da classe 4



A classe 5, reflete sobre as dinâmicas conflituosas, incluindo palavras relacionadas com o conflito, a violência ($\phi=.30$) em contextos distintos (exemplo: escola ($\phi=.24$), casa) e nos diferentes tipos de relação (exemplo: marital/união de facto, namoro na adolescência, fraternal) (Figura 6).

Figura 6. Proximidade entre palavras da classe 5



Esta classe mostra-se mais delimitada pelos eventos ($\phi=.24$) traumáticos e conflitos específicos com impacto na família, sejam eles de menor ou maior grau de intensidade.

Refere-se assim aos desafios que as mães enfrentam na aplicação das regras ($\phi=.21$) em casa na díade ou até com outros membros da família. Ou a situações onde a intencionalidade de um dos intervenientes e a passividade ($\phi=.24$) do outro é muito presente, como na violência de doméstica.

Tomamos como exemplo, situações de violência onde foi necessária a intervenção das entidades competentes (exemplo: (F6) sofreu um corte com a sua família quando decidiu pedir ajuda a entidades competentes. No mesmo dia em que recorreu à instituição, foi levada (...) para uma casa abrigo), situações até presenciadas pelas crianças (exemplo: (F9) “eles viram muita coisa, assistiram a coisas que não deviam ter assistido, como ver o pai bater-me, partir-me os dentes todos da frente. Eles não podiam estar os dois juntos muito tempo que começavam logo a bater-se um ao outro” (sic)) e até destruturação da família (exemplo: (F9) “Os dois filhos de F9.1 foram-lhe retirados, por negligência e maus tratos e foram entregues a uma instituição”).

A passividade foi um palavras conotada, tanto com situações de violência como em conflitos quotidianos, considerados menos graves, mas que são motivo de reparo e insatisfação. (exemplo: (F8) Mesmo que F8.1 demonstre ter um papel bem definido no núcleo familiar, submete-se sempre ao que o companheiro diz exemplificando “Eu às vezes quero dar a minha opinião, e dou a minha opinião e sei que não está correta e elas (as filhas) ficam assim um bocadinho a olhar para mim e ele vem e diz, não, isto tem de ser feito assim, e eu já nem digo mais nada e depois eu digo-lhes, vocês ouviram o que o F8.3 está a dizer?” (sic.); (F2) uce nº 182, uci nº 2: (F2) o-que muitas vezes se traduziu numa (postura) (mais) (passiva/) (permissiva), (relativamente) as (regras) e limites. hoje (em) (dia), o pai tenta (impor) (mais) os limites, desde (uma) (conversa) com (uma) (psicologa) que trabalhava com crianças, reconheceu que o nao tambem tem os seus beneficios (na) (educacao) infantil, para o seu desenvolvimento (individual)).

A escola ($\phi=.24$) foi outro contexto onde a violência também este presente, através do *bullying*, como no caso da família F2 onde esta situação se prolongou por duas gerações (a mãe e o filho mais velho) (exemplo: uce nº 163, uci nº 2: (existem) determinadas situacoes passadas que foram faladas e esclarecidas, (aparentemente) resolvidas, como (duas) situacoes traumaticas que (ocorreram) com dois filhos, (uma) relacionada com (violencia) (na) (escola) e (outra) com (questoes) de (uma) (educacao)

(mais) autoritaria (na) (escola) e (em) correlacao com a (possibilidade) de (condicao) intelectual superior a idade, ainda sem parecer (clinico)).

Na Tabela 8, demonstramos exemplos de excertos de texto correspondentes a cada uma das classes, para melhor compreensao da caracterizacao das classes do grupo 1.

Tabela 8

Grupo 1: Excertos de exemplos recolhidos pelo Alceste

Classes		
1	4	5
(F4) quando o trata por anjinho, referindo que ha (varias) (pessoas) que (fazem) troca desta (situacao) (pela) (dificuldade) em se (relacionar) com a (crianca), mas que mae mantem a esperanca deque o (menino) interiorize o-que-e dito e que (de) (facto) o (manifeste) comportamentalmente.	(F3) casou (se) com 24_anos, (apesar-de) estar (feliz) com o (casamento) (sente) que (foi) tudo muito (novo) e muito (rapido), especificamente (apos) a (gravidez), onde (surgiram) uma panoplia de emocoes e situacoes subitas que a (deixaram) num estado de (angustia) e (confusao) (acentuada).	(F2) exposta ao racismo_racial e ao bullying (escolar), (violencia) fisica e (psicologica). confessa que-se deixou levar por (uma) (postura) (passiva) ate ao (dia) em-que nao tolerou (mais), (adotou) (uma) (postura) (ativa), (firme), de autorrespeito, (mesmo-que) (isso) significasse (ter) de se proteger fisicamente num ato de (violencia).
(F3) o (brincar) e muito (fisico), copia muito (o-que) os pais (fazem) (ou) (o-que) ve na (televisao), (ex). desenhos animados (ou) canais (de) musica, tenta cantar (as) musicas que ouve e (mostra) apreco	(F1) (apos) ter sofrido com o (encarceramento) (do) parceiro, a mae (sente) mais duvidas sobre a estabilidade e (continuidade) da relacao, mas (nao) descarta a possibilidade de constituir uma (familia) mais (estavel) (aquando) a sua (liberdade) e o pai esta empenhado em (aprender) mais sobre a (parentalidade) (dentro) (do) estabelecimento_prisional,	(F1) o (evento) (impactante) que (recorda) da fase da adolescencia, e a primeira/ (relacao_amorosa) que (teve) (aos) 16 anos com um rapaz (mais) velho, em-que (sofreu) de/ (violencia) fisica e (verbal) e falou se (na) (possibilidade) de (terem) existido/ situacoes do foro intimo (aparentemente) com alguma (violencia), a repressao e/ intimidacao eram bastante frequentes
(F5) o (brincar) e muito (fisico), copia muito (o-que) os pais (fazem) (ou) (o-que) ve na (televisao), (ex). desenhos animados (ou) canais (de) musica, tenta cantar (as) musicas que ouve e (mostra) apreco	(F5) pela transicao e (adaptacao) (natural) que estas mudancas requerem, exemplo novas (responsabilidades), mais preocupacoes, (desafios) que (acontecem) todos os dias, questoes (emocionais) que (surgem), e uma vez tomada essa decisao (nao) voltaria (atras), mesmo-que (fosse) (dificil), tinha de conseguir independentizar (se).	(F2) (existem) determinadas situacoes passadas que foram faladas e esclarecidas, (aparentemente) resolvidas, como (duas) situacoes traumaticas que (ocorreram) com dois filhos, (uma) relacionada com (violencia) (na) (escola) e (outra) com (questoes) de (uma) (educacao) (mais) autoritaria (na) (escola) e (em) correlacao com a (possibilidade) de (condicao) intelectual superior a idade, ainda sem parecer (clinico).

Nota. 1 – Relação diádica e diádica e preocupações parentais; 4 – Alterações da vida familiar; 5 – Dinâmicas conflituosas; F1 – Família 1; F2 – Família 2; F3 – Família 3; F4 – Família 4; F5 – Família 5.

O segundo grande grupo é constituído pela classe 2 e 3. Na classe 2 as palavras mais significativas são atual ($\phi=0.36$; 18%), viver ($\phi=0.34$; 29%) e companheiro ($\phi=0.33$; 24%) e foi denominada por constituição e tipologia familiar, história e condições atuais.

A classe 3, denominada por dinâmica familiar quotidiana é a que tem maior representatividade neste segundo agrupamento e as palavras mais significativas são vai ($\phi=0.27$; 24%), diz ($\phi=0.24$; 36%) e gostar ($\phi=0.23$; 30%) todos verbos e alguns com radicais em substantivos (Tabela 9).

Tabela 9

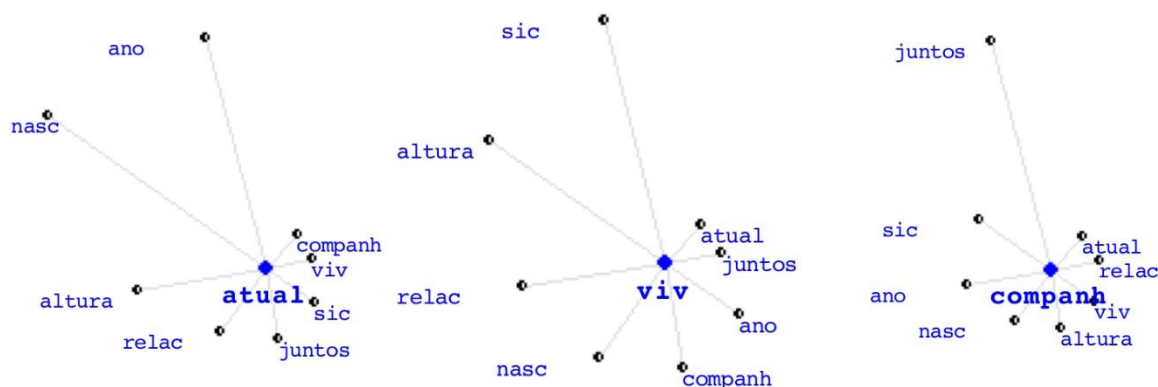
Grupo 2: Estatística descritiva das Classes 2 e 3

Classe 2 = 15%			Classe 3 = 29%		
Const. e tipologia fam., hist. e condições atuais			Dinâmica fam. quotidiana		
PS	ϕ	$\phi o(\%)$	PS	ϕ	$\phi o(\%)$
Atual	.36	16(18)	Vai	.27	30(24)
Viver	.34	26(29)	<u>Diz</u>	.24	44(36)
Companheiro	.33	22(24)	Ela	.24	52(42)
<u>Relação</u>	.30	31(34)	Gostar	.23	37(30)
Nascer	.28	10(11)	<u>Quer</u>	.23	30(24)
Juntos	.23	9(10)	Creche	.23	23(19)
Elemento	.21	4(4)	Ir	.22	21(17)
			Casa	.20	52(42)
			Minha	.20	15(12)
			Ficar	.20	28(23)

Nota. PS – palavras significativas; ϕ – valor de correlação; ϕo – frequência absoluta; % - percentagem de representatividade das palavras nas classes; Relação/relações; Diz/dizer; Quer/querer - Formas usadas com os radicais das palavras.

A classe 2 reflete sobre elementos que constituem a família mais próxima e alargada, a tipologia familiar (nucleares, reconstituídas, alargadas e monoparentais), o desenvolvimento psicossocial de cada elemento (particularmente da mãe e da criança), os relacionamentos que estabelecem entre si, a história familiar e social e as condições de vida atuais (Figura 7).

Figura 7. Proximidade entre palavras da classe 2

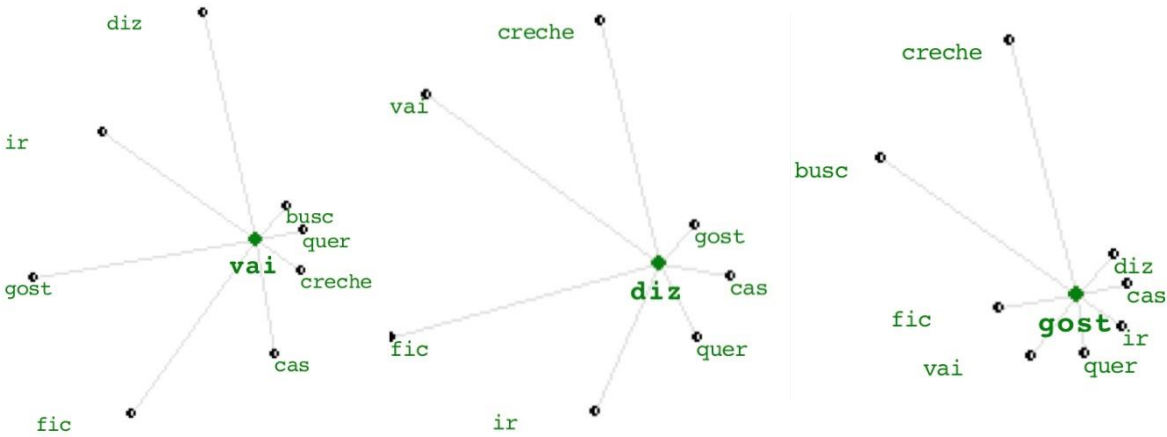


Na Classe 3, a sua denominação (dinâmica familiar quotidiana) surge pela relação que apresenta com os verbos (exemplo: ir, querer, buscar, dizer, ficar, etc.), palavras dirigidas à ação dos elementos da família e atividades quotidianas (exemplo: banho, ir, creche, ajuda, cuidados, etc.). Ressaltando a importância das ações isoladas ou como *feedback* nas interações e o seu impacto no sistema familiar.

Por exemplo, determinadas características de um sujeito podem influenciar as escolhas do outro ou ainda o planeamento das tarefas diárias da família (exemplo: uce nº 668, uci nº 9: (e) (e) (muito) extrovertida. em (casa) a mae brinca com a filha (quando) pode, (diz) (que) a filha (gosta) (muito) de (tomar) (banho) (sozinha) (e) com (muita) espuma, representando um momento de lazer, pois (leva) varios (brinquedos) (para) a banheira); uce nº 578, uci nº 7: (imita) (e) repete (muitas) (coisas) (que) ouve os outros (dizer), expressoes, gestos, etc. (gosta) (muito) de cantar as musicas do canal_panda. a mae (costuma) (levar) a filha as (compras), (passeiam) (muitas) (vezes) em superficies comerciais, tendo em conta (que) a menina (gosta) de (ir) (la) (e) (fica) (bastante) (tempo) a brincar com as loicas (e) com os (brinquedos).

Engloba também dinâmicas quotidianas menos positivas, como conflitos por não concordância em temas como as regras. Existem também alterações de vida nas famílias (exemplo: por questões de saúde física e psicológica) que são ainda presentes no quotidiano e remetem a ações/adaptações constante (exemplo: idas recorrentes ao hospital) (Figura, 8).

Figura 8. Proximidade entre palavras da classe 3



São apresentadas na Tabela 10, excertos das histórias clínicas que representam as relações encontradas na análise lexical que caracterizam este grupo.

Tabela 10

Grupo 2: Excertos de exemplos recolhidos pelo Alceste

Classes	
2	3
(F8) (o) (nucleo_familiar) e composto por 6 (elementos), (a) (mae), (o) (companheiro), e (os) 4 (filhos) de (mae). (mae) (nasceu) e cresceu (num) (bairro) em lisboa (onde) (vive) (atualmente).	(F5) porque (ela) em (casa), (quer) (que) sejamos a (gente) a fazer (tudo) (e) como (eu) (sei) (que) (ela) (sabe) fazer, (eu) (digo) (vais) (tu). mesmo (quando) a menina nao (sabe) fazer alguma (coisa), faz (com-que) a menina tente pelo menos uma (primeira) (vez) (sozinha).
(F6) (a) (mae) (atualmente) nao (trabalha), (mas) diz que (tem) procurado, (mas) nao (esta) facil arranjar alguma coisa, (sic). diz que (a) sua (relacao) (com) (os) (pais) e (boa), (eles) (tem) na (apoiado) muito, (principalmente) desde (o) nascimento do (filho).	(F7) a mae/ (e) portadora de hiv ha alguns anos, mas nao (sabe) como contraiu a (doenca). faz/ (consultas) regulares no hospital_de_santa_maria (e) (leva) (muitas) (vezes) a menina/ (consigo), referindo (que) (ela) (gosta) (muito) de (ir) (ao) (hospital), (vai) sempre (muito) (alegre).
(F2) mesmo (a) (relacao) (com) (os) restantes membros da (familia_materna), (irmaos), (tios), primos, (avos), nao (era) solida (o) (suficiente), (era) (distante) (tambem) (porque) (viviam) (longe) e (passavam) (pouco) tempo (juntos), mais ainda quando (saiu) de casa da (mae).	(F8) as (tarefas) em (casa) sao divididas. a mae (diz) que-se a filhas (querem/) (escolher) o-que (vestem) tambem tem de ser (elas) a tratar das (coisas), a mais_velha/ se (me) (pede) (roupa) (eu) (digo), (queres)? (vai) por a lavar (e) (ela) (poe) a lavar, estende a/ (roupa), faz (tudo).

Nota. 2 - Constituição e tipologia familiar, história e condições atuais; 3 - Dinâmica familiar quotidiana; F2 – Família 2; F5 – Família 5; F6 – Família 6; F7 – Família 7; F8 – Família 8.

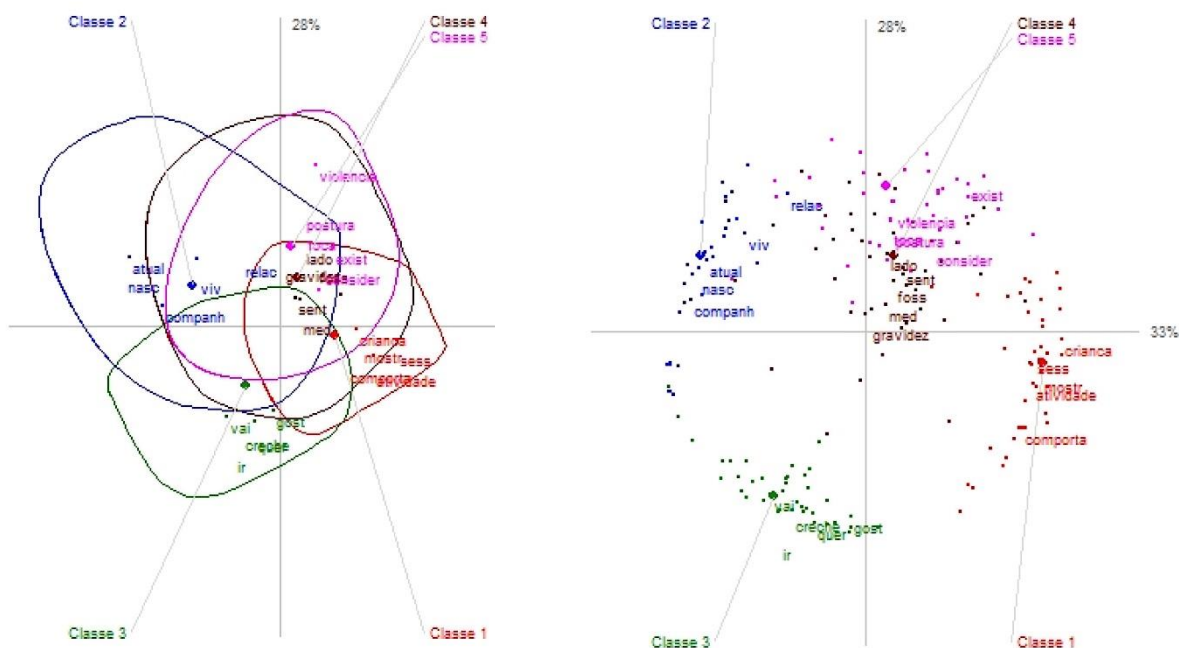
3.1.3 Análise Fatorial de Correspondências

A análise fatorial de correspondências (AFC) permite reduzir e refinar os dados do texto global em informação mais compacta, reduzindo um grande número de informação em fatores/variáveis agrupados pela sua semelhança e correlação e dispostas

num gráfico de quatro quadrantes que permite melhor percepção destas relações (Oliveira & Amaral, 2007).

Recorrendo ao *software* Alceste, realizámos uma AFC (Figura 9), onde as classes são dispostas ao longo de 2 eixos (x, y). O eixo y representa a informação dirigida para a ação que varia entre ações relativas ao quotidiano (exemplo: classe 3) e ações marcantes de teor mais impactante (exemplo: classes 4 e 5). O eixo x divide-se entre o que está relacionado com o sistema familiar com relações mais vastas (constituição familiar, história de vida), para um subsistema mais específico (a relação diádica).

Figura 9. Análise fatorial de correlações (esquerda) e de coordenadas (direita)



Na interpretação dos gráficos, há que ter em atenção que quanto mais afastadas estão as classes, menos falam sobre as mesmas coisas e a sua caracterização é mais específica com valores de correlação mais elevados (exemplo: classe 1 e 3 que são as mais representativas) (Nascimento & Menandro, 2006).

Apesar da classe 1 e 2 se mostrarem mais afastadas, por exemplos retirados da análise verifica-se que os membros da família e a história de vida familiar estabelecem a sua influência na relação diádica (exemplo: uce n° 129, uci n° 2 : (como) o

(irmão_do_meio), que já foi (acompanhado) (pela) psicóloga que propôs (certas) (atividades) para-que (houvesse) (maior) estimulação (da) concentração sem-que fosse excessivo. (por-isso) investe (nas) (atividades) para-que a (menina) consiga treinar gradualmente a concentração, e (perceível) ainda a sua tentativa em não (fazer) expectativas).

A proximidade entre a classe 2 e 3 verifica-se pela proximidade entre a influência dos sujeitos na dinâmica familiar, em particular do companheiro ($\phi=.33$) (pertencente à classe 2 e com maior proximidade da classe 3). Também a tipologia familiar e a sua história representam uma relação com estas dinâmicas quotidianas (exemplo: a diferença da divisão de tarefas numa família nuclear e monoparental).

A correlação entre a classe 2, 4 e 5 surge pelos acontecimentos disruptivos, conflituosos e até violentos (classe 5; $\phi=.30$), pois todas as histórias apresentaram pontos em comum com experiências negativas, maioritariamente relações conjugais (classe 4; $\phi=.20$) (exemplo: uce nº 591, uci nº 8: (os) (filhos) (nunca) desconfiaram, ao-contrário da (mãe), (avo) (materna), que um dia decidiu (voltar) atrás e (encontrou) (os) (juntos) na (cama). (nesse) dia (a) (mãe), (avo) (materna), expulsou (o) marido e (a) (cunhada) de casa. (o) (tio), (irmão) do (avo) (materno), cometeu suicídio (numa) linha de comboios (uns) (anos) mais tarde pela grande).

A classe 4 e 5 mostram-se muito próximas, nomeadamente em palavras como “lado” ($\phi=.30$) e “gravidez” ($\phi=.25$) da classe 4 e “considerar” ($\phi=.23$) e “existir” ($\phi=.30$) da classe 5;

a palavra “criança” ($\phi=.31$) da classe 1 surge muito próxima de “gravidez” ($\phi=.25$) da classe 4; e a palavra “relação” ($\phi=.30$) da classe 2 está mais próxima das palavras “violência” ($\phi=.30$) e “postura” ($\phi=.27$) da classe 5 (Figura 9).

3.2 Observação Sistemática

A observação sistemática é um método de observação que, através de um *setting* específico, pretende estudar uma ou mais variáveis de maneira a que sejam quantificáveis, neste estudo, aplicámos esta metodologia nos comportamentos da díade de forma a descrever e explicar as interações (Escolano-Pérez, Herrero-Nivela, Blanco-Villaseñor & Anguera, 2017).

Durante esta metodologia de observação surgiram limitações que foram difíceis de contornar e que provocam enviesamentos, como o local onde ocorreu a intervenção não foi sempre o mesmo devido ao facto das díades pertencerem a estabelecimentos distintos; a caixa lúdica do projeto seguia parâmetros específicos face ao “conteúdo” dos brinquedos, mas não foram usados os mesmos brinquedos em todos os sujeitos por estarem em locais distintos; outra situação que enviesou a observação foi a presença das facilitadoras na sala pois era impossível controlar a gravação estando não estando presentes, procurando colmatar esta situação através da não participação na interação; por fim, as sessões de avaliação nem sempre foram realizadas no mesmo dia ou num período próximo de tempo, devido à disponibilidade das mães.

Mostramos posteriormente a estatística descritiva que possibilita verificar as ocorrências das variáveis entre os momentos de avaliação (Tabela 11, Tabela 12 e Tabela 13) onde na primeira coluna são mostradas as variáveis do adulto e a partir do Discurso Negativo (quando aparece pela segunda vez) iniciam-se as variáveis da criança.

Tabela 11

Brincar Livre: Estatística Descritiva DPICS

	T0 - Avaliação <i>baseline</i>							T1 - Avaliação a meio do programa							T2 - Avaliação no final do programa						
	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>
Ordem Direta Conformidade	8	1	13	6.8	3.9	0.3	-0.3	5	1	17	9.4	6.6	0.0	-1.7	4	1	11	6.3	5.0	-0.1	-5.0
Ordem Direta Inconformidade	7	1	10	5.0	3.6	0.4	-2.0	4	6	11	9.0	2.2	-1.2	1.5	4	1	13	4.5	5.7	2.0	3.9
Ordem Direta S/ Oportunidade	7	1	7	2.0	2.2	2.5	6.4	4	1	7	4.3	2.8	-0.3	-3.0	3	3	7	4.7	2.1	1.3	
Ordem Indireta Conformidade	6	2	9	4.5	3.0	0.7	-1.5	4	1	8	4.0	3.6	0.3	-4.5	2	2	2	2.0	0.0		
Ordem Indireta Inconformidade	6	1	4	2.2	1.2	0.7	-0.4	3	1	5	3.0	2.0	0.0		2	1	5	3.0	2.8		
Ordem Indireta S/ Oportunidade	5	1	4	2.2	1.1	1.3	2.9	3	1	3	2.0	1.0	0.0		2	1	2	1.5	0.7		
Questão de Informação Resposta	8	1	33	14.3	9.6	0.9	1.6	5	2	21	9.8	7.9	0.6	-1.0	3	6	15	11.0	4.6	-0.9	
Questão de Informação S/ Resposta	6	1	5	2.3	1.8	0.9	-1.2	5	1	10	4.4	4.0	0.7	-1.5	2	4	8	6.0	2.8		
Questão Informação S/ Oportunidade	7	1	6	3.0	1.8	0.5	-0.5	5	2	9	3.6	3.0	2.1	4.6	4	1	7	4.8	2.9	-0.9	-1.3
Questão Descritiva/Reflexiva	8	2	12	5.9	3.0	1.1	2.3	5	1	9	4.2	3.4	0.5	-1.1	2	5	8	6.5	2.1		
Descrições de Comportamento	3	1	6	2.7	2.9	1.7		3	1	4	2.3	1.5	0.9		2	1	1	1.0	0.0		
Reflexões	6	1	13	6.0	5.9	0.5	-2.4	4	1	16	6.3	6.7	1.7	2.9	4	1	8	4.8	2.9	-0.5	1.6
Elogio Específico	1	2	2	2.0				1	3	3	3.0				2	2	4	3.0	1.4		
Elogio N/ Específico	4	1	6	2.8	2.4	1.2	0.4	4	1	8	4.3	3.0	0.4	-0.4	4	1	2	1.3	0.5	2.0	4.0
Discurso Neutro	8	17	31	21.4	4.7	1.5	1.6	5	27	43	34.8	6.6	-0.1	-1.9	4	10	52	30.0	19.8	0.2	-4.0
Discurso Negativo	7	4	10	6.4	2.1	0.8	0.0	5	1	15	5.0	5.8	1.9	3.6	4	2	16	9.3	5.7	-0.3	1.4
Toque Positivo	6	1	8	3.3	2.9	0.9	-0.4	3	3	18	9.0	7.9	1.5		3	2	6	4.0	2.0	0.0	
Toque Negativo	2	1	2	1.5	0.7			2	1	6	3.5	3.5			2	2	3	2.5	0.7		
Discurso Negativo (Criança)	7	1	12	4.6	4.0	1.2	1.2	4	1	19	6.8	8.5	1.6	2.3	3	1	8	5.0	3.6	-1.2	
Discurso Prossocial (Criança)	8	11	42	27.9	10.5	-0.6	-0.6	5	7	25	18.4	8.0	-0.9	-1.5	4	2	43	23.8	18.3	-0.3	-2.4
Questão (Criança)	7	1	23	7.0	7.3	2.2	5.5	4	1	20	9.0	8.0	1.1	2.1	4	1	7	4.5	2.6	-0.9	-0.3
Ordem (Criança)	8	3	12	7.0	2.8	0.7	0.4	5	1	17	9.2	6.7	0.1	-2.1	4	1	12	5.5	5.1	0.7	-1.6
Choramingar (Criança)	2	1	2	1.5	0.7			1	1	1	1.0				0						
Gritar (Criança)	1	1	1	1.0				1	1	1	1.0				1	1	1	1.0			
Toque Positivo (Criança)	3	1	3	1.7	1.2	1.7		1	1	1	1.0				0						
Toque Negativo (Criança)	1	1	1	1.0				1	1	1	1.0				0						

Tabela 12

Brincar Dirigido: Estatística Descritiva

	T0 - Avaliação baseline							T1 - Avaliação a meio do programa							T2 - Avaliação no final do programa						
	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>
Ordem Direta Conformidade	8	1	19	11.5	5.9	-0.7	-0.1	4	6	16	9.8	4.3	1.5	2.6	4	5	13	8.5	3.4	0.8	0.3
Ordem Direta Inconformidade	8	1	9	3.8	3.1	0.8	-0.8	4	3	9	5.3	2.6	1.4	2.2	4	1	11	5.0	4.9	0.5	-2.9
Ordem Direta S/ Oportunidade	6	1	7	4.0	2.5	0.3	-1.8	5	2	10	6.0	3.2	0.0	-1.2	3	1	6	3.0	2.6	1.5	
Ordem Indireta Conformidade	8	2	19	7.1	5.2	2.0	4.7	4	1	6	3.5	2.1	0.0	0.4	3	2	3	2.3	0.6	1.7	
Ordem Indireta Inconformidade	6	1	7	3.0	2.2	1.5	2.1	4	1	3	1.8	1.0	0.9	-1.3	3	1	3	1.7	1.2	1.7	
Ordem Indireta S/ Oportunidade	6	2	9	4.3	2.7	1.2	0.6	5	1	7	4.6	2.5	-0.5	-0.6	2	1	2	1.5	0.7		
Questão de Informação Resposta	8	3	30	9.9	9.6	1.8	2.3	4	3	23	9.5	9.3	1.7	2.8	4	1	7	5.5	3.0	-2.0	4.0
Questão de Informação S/ Resposta	7	1	6	2.7	1.8	1.1	0.7	5	1	4	2.8	1.3	-0.5	-1.5	3	1	2	1.3	0.6	1.7	
Questão Informação S/ Oportunidade	6	1	19	8.5	7.1	0.7	-1.2	4	1	8	3.8	3.1	1.1	0.8	4	2	6	4.0	1.8	0.0	-3.3
Questão Descritiva/Reflexiva	8	2	8	4.5	2.4	0.5	-1.9	5	1	12	4.2	4.5	1.9	3.8	4	2	10	4.0	4.0	2.0	4.0
Descrições de Comportamento	6	1	10	3.2	3.5	2.0	4.4	3	1	1	1.0	0.0			3	1	2	1.3	0.6	1.7	
Reflexões	5	3	11	6.6	3.8	0.2	-2.8	3	1	6	2.7	2.9	1.7		4	2	9	5.3	3.3	0.2	-3.9
Elogio Específico	0							2	1	2	1.5	0.7			2	1	6	3.5	3.5		
Elogio N/ Específico	6	1	4	2.2	1.2	0.7	-0.4	4	3	3	3.0	0.0			2	1	1	1.0	0.0		
Discurso Neutro	8	12	27	22.1	4.7	-1.5	2.9	5	20	36	26.2	5.9	1.4	2.8	4	30	82	47.5	23.4	1.8	3.4
Discurso Negativo	8	3	24	12.3	7.9	0.7	-1.1	5	2	17	9.2	7.0	0.2	-2.9	4	1	25	11.8	10.9	0.4	-2.4
Toque Positivo	6	1	10	4.7	3.6	0.8	-1.1	3	2	23	10.0	11.4	1.6		3	7	31	18.7	12.0	0.2	
Toque Negativo	6	1	2	1.5	0.5	0.0	-3.3	3	1	7	3.7	3.1	0.9		2	1	2	1.5	0.7		
Discurso Negativo (Criança)	6	1	4	2.0	1.1	1.4	2.5	3	5	9	7.0	2.0	0.0		2	4	8	6.0	2.8		
Discurso Prosocial (Criança)	8	16	34	26.0	6.4	-0.2	-0.8	5	5	20	12.8	5.5	-0.2	0.8	4	7	42	20.0	15.5	1.4	2.0
Questão(Criança)	8	1	20	7.9	7.4	0.7	-1.1	4	1	5	2.8	2.1	0.2	-4.9	3	2	7	3.7	2.9	1.7	
Ordem (Criança)	8	2	16	8.1	4.9	0.2	-0.7	5	4	20	8.8	6.9	1.4	1.4	2	1	18	9.5	12.0		
Choramingar (Criança)	1	1	1	1.0				3	1	2	1.7	0.6	-1.7		2	2	4	3.0	1.4		
Gritar (Criança)	0							2	1	2	1.5	0.7			1	6	6	6.0			
Toque Positivo (Criança)	6	1	4	1.7	1.2	2.0	3.7	3	1	4	3.0	1.7	-1.7		3	1	12	5.0	6.1	1.7	
Toque Negativo (Criança)	3	1	1	1.0	0.0			0							1	3	3	3.0			

Tabela 13

Arrumação: Estatística Descritiva

	T0 - Avaliação <i>baseline</i>							T1 - Avaliação a meio do programa							T2 - Avaliação no final do programa						
	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Ske</i>	<i>Kurt</i>
Ordem Direta Conformidade	8	3	23	11.9	5.8	0.6	1.9	4	2	33	12.0	14.2	1.9	3.6	4	1	5	2.3	1.9	1.7	2.6
Ordem Direta Inconformidade	7	2	18	9.0	6.8	0.1	-2.2	3	3	16	11.3	7.2	-1.7		3	2	9	5.0	3.6	1.2	
Ordem Direta S/ Oportunidade	8	1	5	3.1	1.4	0.2	-0.2	3	2	12	7.3	5.0	-0.6		3	2	11	6.3	4.5	0.3	
Ordem Indireta Conformidade	8	3	21	11.4	6.9	0.5	-1.2	4	2	7	4.0	2.2	1.2	1.5	3	4	6	5.0	1.0	0.0	
Ordem Indireta Inconformidade	8	2	8	4.9	2.5	0.2	-1.9	2	7	91	49.0	59.4			4	1	10	5.3	3.8	0.4	0.3
Ordem Indireta S/ Oportunidade	8	1	17	4.6	5.4	2.1	4.8	4	1	7	3.8	3.2	0.1	-5.5	3	1	4	2.7	1.5	-0.9	
Questão de Informação Resposta	6	1	20	6.3	7.0	2.0	4.4	3	3	4	3.7	0.6	-1.7		3	2	6	3.7	2.1	1.3	
Questão de Informação S/ Resposta	4	1	2	1.3	0.5	2.0	4.0	4	1	10	4.0	4.2	1.4	1.5	4	1	2	1.8	0.5	-2.0	4.0
Questão Informação S/ Oportunidade	5	1	4	2.8	1.3	-0.5	-1.5	3	1	2	1.3	0.6	1.7		4	1	1	1.0	0.0		
Questão Descritiva/Reflexiva	5	2	7	3.6	2.1	1.4	1.9	2	1	5	3.0	2.8			4	1	7	4.0	2.6	0.0	-1.2
Descrições de Comportamento	2	1	14	7.5	9.2			1	3	3	3.0				4	1	3	2.0	0.8	0.0	1.5
Reflexões	5	1	5	3.2	1.8	-0.1	-2.3	2	1	3	2.0	1.4			1	1	1	1.0			
Elogio Específico	4	1	3	1.8	1.0	0.9	-1.3	2	2	10	6.0	5.7			3	2	4	3.0	1.0	0.0	
Elogio N/ Específico	6	2	9	5.0	3.0	0.4	-1.7	4	1	41	13.0	18.8	1.9	3.6	1	4	4	4.0			
Discurso Neutro	8	11	29	21.8	6.7	-1.0	-0.5	4	8	25	15.3	7.1	1.0	1.7	4	7	27	18.8	8.4	-1.2	2.2
Discurso Negativo	8	1	23	9.8	8.8	0.9	-0.6	3	1	8	3.7	3.8	1.6		3	2	9	5.7	3.5	-0.4	
Toque Positivo	7	2	8	3.3	2.1	2.3	5.8	1	6	6	6.0				3	2	12	7.3	5.0	-0.6	
Toque Negativo	3	1	12	6.0	5.6	0.8		2	1	20	10.5	13.4			1	4	4	4.0			
Discurso Negativo (Criança)	6	2	14	6.3	4.8	1.0	-0.5	3	1	21	7.7	11.5	1.7		3	1	14	6.0	7.0	1.6	
Discurso Prosocial (Criança)	8	9	30	16.1	8.7	1.3	-0.2	4	2	12	6.8	4.6	0.2	-3.2	3	5	22	11.7	9.1	1.5	
Questão (Criança)	8	1	11	5.1	3.4	0.6	-0.4	2	1	7	4.0	4.2			3	1	5	2.7	2.1	1.3	
Ordem (Criança)	7	2	17	6.6	5.3	1.4	1.9	3	2	4	3.3	1.2	-1.7		2	4	5	4.5	0.7		
Choramingar (Criança)	5	2	10	5.6	4.0	0.6	-3.3	0							0						
Gritar (Criança)	2	1	2	1.5	0.7			0							0						
Toque Positivo (Criança)	6	1	6	2.7	1.8	1.8	3.6	0							3	1	5	3.3	2.1	-1.3	
Toque Negativo (Criança)	2	2	3	2.5	0.7			0							0						

Procedemos ao teste não paramétrico, a ANOVA de Friedman, comparando amostras emparelhadas em mais de dois momentos distintos, devido ao número reduzido de participantes (Marôco, 2010). Procurámos uma análise das variáveis nos três momentos de avaliação (T0, T1 e T2) e das três situações em cada sessão avaliativa (BL, BD e A).

3.2.1 Comparação entre os momentos de observação (T0, T1 e T2)

Na situação do Brincar Livre (BL) não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos de avaliação ($p > .05$), ou seja, não foram encontradas diferenças significativas na interação diádica durante o projeto face a este momento lúdico (Tabela 14).

Contudo, destacamos os resultados que possam ser relevantes, apesar de não significativos. No caso da variável Reflexões e o Elogio Específico, que uma tendência crescente entre T0 e T2 (T0 = 4; T1 = 4; T2 = 5 e T0 = 2; T1 = 3; T2 = 3 respetivamente).

Tabela 14

Observação da Situação Brincar Livre: Comparação T0, T1 e T2

	T0	T1	T2	χ^2_F	Sig.
	Med	Med	Med		
Categorias Mãe					
Ordem Direta Conformidade	6.0	8.0	6.5	0.14	0.93
Ordem Direta Inconformidade	3.0	9.5	2.0	2.00	0.37
Ordem Direta S/ Oportunidade	1.0	4.5	4.0	3.00	0.22
Ordem Indireta Conformidade	3.5	3.5	2.0	---	---
Ordem Indireta Inconformidade	2.0	3.0	3.0	---	---
Ordem Indireta S/ Oportunidade	2.0	2.0	1.5	---	---
Questão de Informação Resposta	13.5	9.0	12.0	1.64	0.44
Questão de Informação S/ Resposta	1.5	3.0	6.0	---	---
Questão Informação S/ Oportunidade	3.0	2.0	5.5	1.40	0.50
Questão Descritiva/Reflexiva	6.0	4.0	6.5	---	---
Descrições de Comportamento	1.0	2.0	1.0	---	---
Reflexões	4.0	4.0	5.0	2.00	0.37
Elogio Específico	2.0	3.0	3.0	---	---
Elogio N/ Específico	2.0	4.0	1.0	---	---
Discurso Neutro	19.5	37.0	29.0	3.50	0.17
Discurso Negativo	6.0	2.0	9.5	0.67	0.72
Toque Positivo	2.5	6.0	4.0	---	---
Toque Negativo	1.5	3.5	2.5	---	---
Categorias Criança					
Discurso Negativo	4.0	3.5	6.0	1.00	0.61
Discurso Prosocial	31.0	23.0	25.0	4.50	0.11
Questão	5.0	7.5	5.0	1.00	0.61
Ordem	6.5	8.0	4.5	0.13	0.94
Choramingar	1.5	1.0		---	---
Gritar	1.0	1.0	1.0	---	---
Toque Positivo	1.0	1.0		---	---
Toque Negativo	1.0	1.0		---	---

Na observação da situação do Brincar Dirigido (BD), encontrámos diferenças estatisticamente significativas na variável Discurso neutro ($\chi^2_F(2) = 6.500, p = .039$) entre o T0 (*Med* = 23) e o T2 (*Med* = 39) (Tabela 15).

Porém, recorrendo à correção de Bonferroni para prevenção do erro Tipo 1 constatamos que estas diferenças não estatisticamente robustas, pois não seguem o valor de significância estabelecido pela correção ($p < 0.02$).

Outras variáveis que destacamos, são a Ordem Direta com Conformidade, que apresentou uma relação decrescente (T0 = 13; T1 = 8.5; T2 = 8); igualmente como a Ordem Indireta com Conformidade (T0 = 5.5; T1 = 3.5; T2 = 2) e com Inconformidade (T0 = 2; T1 = 1.5; T2 = 1); já na Questão de Informação com Resposta (T0 = 5; T1 = 6; T2 = 7), denota-se uma subida de valores, bem como no Elogio Específico, do T1 para o T2 (T1 = 1.5; T2 = 3.5) e no Toque Positivo (T0 = 3.5; T1 = 5; T2 = 18).

Tabela 15

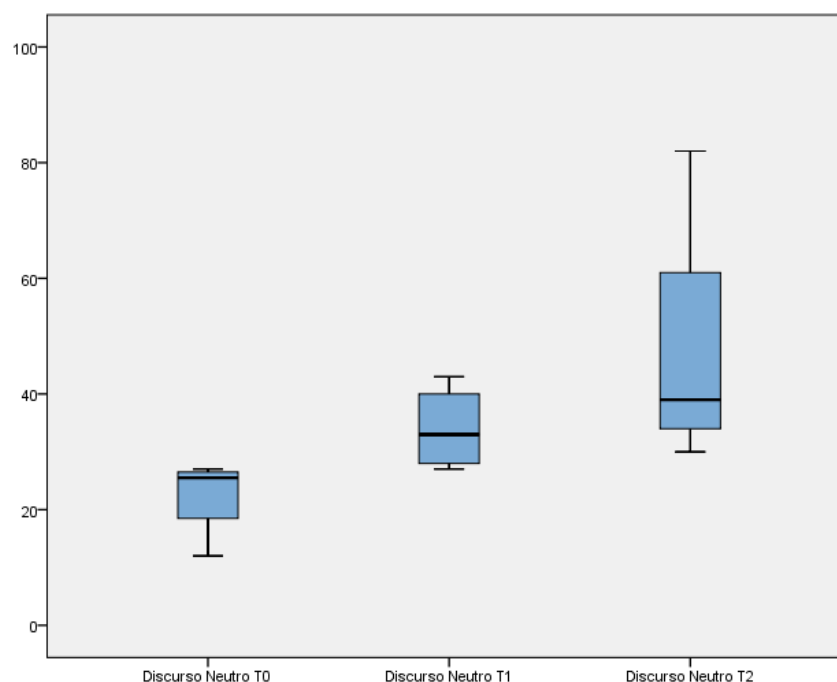
Observação da situação Brincar Dirigido: Comparação T0, T1 e T2

	T0	T1	T2	χ^2_F	Sig.
	Med	Med	Med		
Categorias Mãe					
Ordem Direta Conformidade	13.0	8.5	8.0	2.00	.37
Ordem Direta Inconformidade	3.0	4.5	4.0	0.67	.72
Ordem Direta S/ Oportunidade	3.5	6.0	2.0	1.27	.53
Ordem Indireta Conformidade	5.5	3.5	2.0	2.67	.26
Ordem Indireta Inconformidade	2.0	1.5	1.0	3.00	.22
Ordem Indireta S/ Oportunidade	3.5	4.0	1.5	---	---
Questão de Informação Resposta	5.0	6.0	7.0	0.67	.72
Questão de Informação S/ Resposta	2.0	3.0	1.0	5.00	.08
Questão Informação S/ Oportunidade	6.5	3.0	4.0	4.67	.10
Questão Descritiva/Reflexiva	3.5	2.0	2.0	1.71	.42
Descrições de Comportamento	2.0	1.0	1.0	3.71	.16
Reflexões	6.0	1.0	5.0	4.00	.14
Elogio Específico		1.5	3.5	---	---
Elogio N/ Específico	2.0	3.0	1.0	---	---
Discurso Neutro	23.0	25.0	39.0	6.50*	.039
Discurso Negativo	9.0	8.0	10.5	1.50	.47
Toque Positivo	3.5	5.0	18.0	1.00	.61
Toque Negativo	1.5	3.0	1.5	---	---
Categorias Criança					
Discurso Negativo	2.0	7.0	6.0	---	---
Discurso Prosocial	26.0	13.0	15.5	1.20	.55
Questão	6.0	2.5	2.0	0.29	.87
Ordem	8.0	5.0	9.5	---	---
Choramingar	1.0	2.0	3.0	---	---
Gritar		1.5	6.0	---	---
Toque Positivo	1.0	4.0	2.0	0.29	.87
Toque Negativo	1.0		3.0	---	---

*Nota. * $p < .05$*

Relativamente às diferenças mais significativas, apresentamos a *boxplot* referente aos três momentos de observação que nos indica o aumento significativo dos valores medianos, entre o T0 ($Med = 23$) e o T2 ($Med = 39$), e dos valores máximos relativamente à variável Discurso Neutro (Figura 10).

Figura 10: *Boxplot* do Discurso neutro (BD)



No momento de observação à situação Arrumação (A) não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos de avaliação ($p > .05$).

Na Tabela 16, destacamos as variáveis que apresentaram valores de maior relevância, como as relações decrescentes da Ordem Direta com Conformidade (T0 = 11.5; T1 = 6.5; T2 = 1.5), da Questão de Informação sem Oportunidade (T0 = 3; T1 = 1), das Descrições de Comportamento (T0 = 7.5; T1 = 3; T2 = 2) e Reflexões (T0 = 3; T1 = 2; T2 = 1); e a relação crescente das variáveis Questão Descritiva/Reflexiva (T1 = 3; T2 = 4) e Toque Positivo (T0 = 3; T1 = 6; T2 = 8). E nas categorias das crianças, a variável Questões com uma tendência decrescente (T0 = 4.5; T1 = 4; T2 = 2).

Tabela 16

Observação da Situação Arrumação: Comparação T0, T1 e T2

	T0	T1	T2	χ^2_F	Sig.
	Med	Med	Med		
Categorias Mãe					
Ordem Direta Conformidade	11.5	6.5	1.5	4.67	.10
Ordem Direta Inconformidade	9.0	15.0	4.0	3.00	.22
Ordem Direta S/ Oportunidade	3.0	8.0	6.0	4.00	.14
Ordem Indireta Conformidade	9.0	3.5	5.0	4.00	.14
Ordem Indireta Inconformidade	4.5	49.0	5.0	1.00	.61
Ordem Indireta S/ Oportunidade	3.0	3.5	3.0	1.00	.61
Questão de Informação Resposta	3.5	4.0	3.0	3.00	.22
Questão de Informação S/ Resposta	1.0	2.5	2.0	---	---
Questão Informação S/ Oportunidade	3.0	1.0	1.0	3.00	.22
Questão Descritiva/Reflexiva	3.0	3.0	4.0	---	---
Descrições de Comportamento	7.5	3.0	2.0	3.00	.22
Reflexões	3.0	2.0	1.0	---	---
Elogio Específico	1.5	6.0	3.0	3.00	.22
Elogio N/ Específico	4.5	5.0	4.0	---	---
Discurso Neutro	23.5	14.0	20.5	2.00	.37
Discurso Negativo	8.5	2.0	6.0	4.00	.14
Toque Positivo	3.0	6.0	8.0	---	---
Toque Negativo	5.0	10.5	4.0	---	---
Categorias Criança					
Discurso Negativo	4.5	1.0	3.0	---	---
Discurso Prosocial	12.0	6.5	8.0	4.00	.14
Questão	4.5	4.0	2.0	---	---
Ordem	4.0	4.0	4.5	---	---
Choramingar	3.0			---	---
Gritar	1.5			---	---
Toque Positivo	2.0		4.0	---	---
Toque Negativo	2.5			---	---

3.2.2 Comparação entre as situações de interação

Para a comparação da interação diádica entre os três momentos de interação, utilizámos as situações do momento de observação do T0, visto serem os mais ricos comportamentalmente.

Na Tabela 17, mostramos as diferenças significativas na Ordem Direta com Conformidade ($\chi^2_F(2) = 6.200, p = .045$), na Ordem Indireta com Conformidade ($\chi^2_F(2) = 6.091, p = .048$) e na Questão de Informação com Resposta ($\chi^2_F(2) = 7.913, p = .019$).

Destacamos, ainda, outras variáveis com uma tendência crescente como a Ordem Direta com Inconformidade (BD = 3; A = 9), o Elogio Não Específico (BD = 2; A = 4.5), o Toque Negativo (BD = 1.5; A = 5) e o Toque Positivo (BD = 3.5; A = 3).

Com uma tendência decrescente, verificamos as variáveis Questão Descritiva/Reflexiva (BL = 6; BD = 3.5; A = 3) e o Toque Positivo (BD = 3.5; A = 3).

Nas categorias da criança, a diminuição do Discurso Prosocial (BL = 31; BD = 26; A = 12) e o aumento do Toque Positivo (BL = 1; BD = 1; A = 2) e Negativo (BL = 1; BD = 1; A = 2.5).

Tabela 17

Comparação das situações Brincar Livre, Brincar Dirigido e Arrumação: T0

	BL	BD	A	χ^2_F	Sig.
	Med	Med	Med		
Categorias Mãe					
Ordem Direta Conformidade	6.0	13.0	11.5	6.20*	.05
Ordem Direta Inconformidade	3.0	3.0	9.0	2.33	.31
Ordem Direta S/ Oportunidade	1.0	3.5	3.0	2.11	.35
Ordem Indireta Conformidade	3.5	5.5	9.0	6.09*	.05
Ordem Indireta Inconformidade	2.0	2.0	4.5	1.29	.53
Ordem Indireta S/ Oportunidade	2.0	3.5	3.0	1.71	.42
Questão de Informação Resposta	13.5	5.0	3.5	7.91*	.02
Questão de Informação S/ Resposta	1.5	2.0	1.0	0.29	.87
Questão Informação S/ Oportunidade	3.0	6.5	3.0	5.16	.08
Questão Descritiva/Reflexiva	6.0	3.5	3.0	0.95	.62
Descrições de Comportamento	1.0	2.0	7.5	---	---
Reflexões	4.0	6.0	3.0	---	.28
Elogio Específico	2.0		1.5	---	---
Elogio N/ Específico	2.0	2.0	4.5	---	.42
Discurso Neutro	19.5	23.0	23.5	---	.75
Discurso Negativo	6.0	9.0	8.5	---	.45
Toque Positivo	2.5	3.5	3.0	1.73	.42
Toque Negativo	1.5	1.5	5.0		---
Discurso Negativo	4.0	2.0	4.5	1.58	.45
Categorias Criança					
Discurso Prosocial	31.0	26.0	12.0	2.52	.07
Questão	5.0	6.0	4.5	0.00	1.00
Ordem	6.5	8.0	4.0	0.72	.70
Choramingar	1.5	1.0	3.0	---	---
Gritar	1.0		1.5	---	---
Toque Positivo	1.0	1.0	2.0	---	---
Toque Negativo	1.0	1.0	2.5	---	---

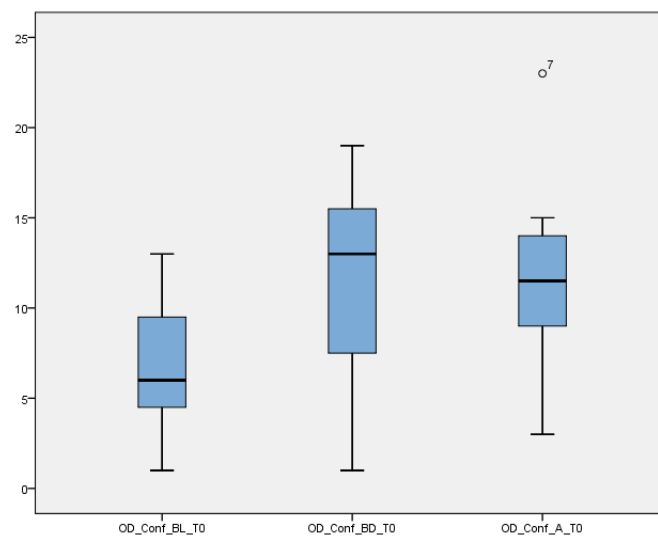
Nota. * $p > .05$

As diferenças significativas na variável Ordem Direta com Conformidade ocorrem entre o BL ($Med = 6$), o BD ($Med = 13$) e a A ($Med = 11.5$) (Figura 11).

Contudo, aquando a aplicação da correção de Bonferroni ($p < 0.02$) este resultado perde a sua significância.

Verifica-se ainda a presença de um *outlier* do sujeito F7 (Família 7) que apresenta um distanciamento acentuado nos valores face às Ordens Diretas com Conformidade, na situação de interação da A.

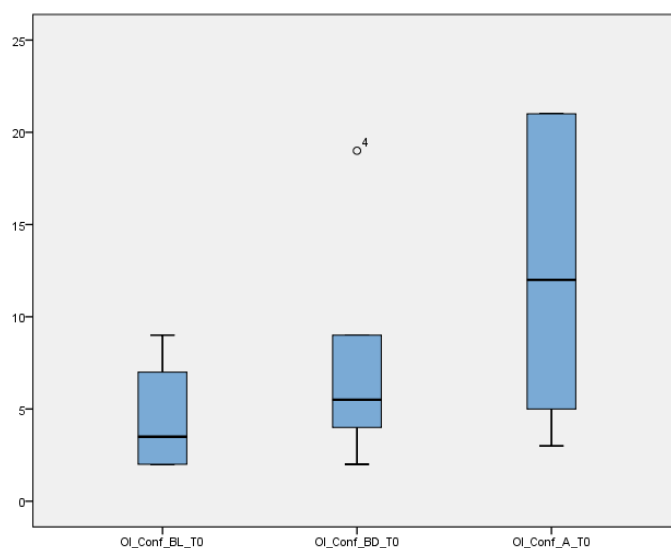
Figura 11. Boxplot da Ordem Direta com Conformidade



Na Ordem Indireta com Conformidade ($\chi^2_F(2) = 6.091, p = .048$), a diferença estatisticamente significativa ocorre principalmente entre o BD ($Med = 5.5$) e a A ($Med = 9$). Contudo, na aplicação da correção de Bonferroni ($p < 0.02$) este resultado deixa de ser estatisticamente significativo.

Salientamos ainda no *boxplot*, verifica-se a quantidade mais elevada de Ordens Indiretas com conformidade no momento da A e a presença de um *outlier* do sujeito F4 (Família 4) que apresenta um distanciamento acentuado na situação interacional do BD (Figura 12).

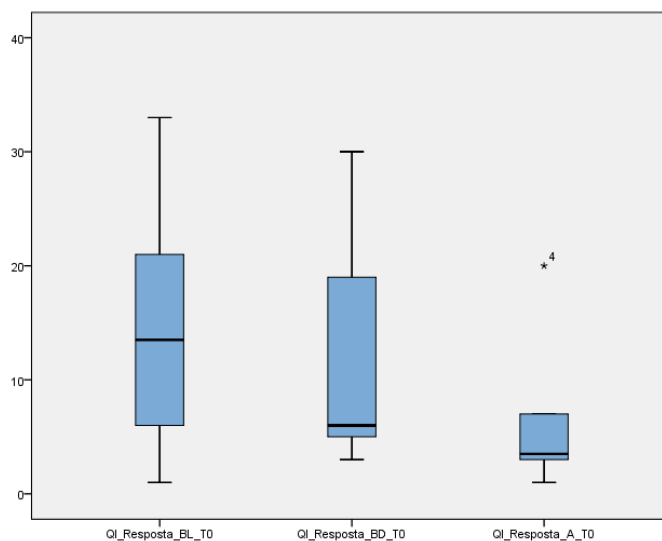
Figura 12: *Boxplot* da Ordem Indireta com Conformidade



Na Questão de Informação com Resposta ($\chi^2_F(2) = 7.913, p = .019$), a diferença significativa ocorre principalmente entre o BD ($Med = 5$) e a A ($Med = 3.5$), porém, com a correção de Bonferroni ($p < 0.02$) invalida estas diferenças.

Verifica-se ainda a presença de um *outlier* do sujeito F4 (Família 4) que apresenta um distanciamento acentuado e elevado face a esta variável na situação interacional da A (Figura 13).

Figura 13: Boxplot da Questão de Informação com Resposta



3.3 Resultados dos Estilos de Autoridade Parental

Para avaliarmos o Questionário dos Estilos Parentais para os pais, do T0 ao T2, recorremos ao teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas, isto é, uma comparação intrapar que pretende perceber se existem diferenças significativas na percepção dos estilos parentais praticados, entre dois momentos de avaliação.

Na Tabela 18, o EP cujas mães mais se observam é o autoritativo tanto no T0 (*Med* = 42) como no T2 (*Med* = 42.5). Sendo, que este e o EP permissivo (T0: *Med* = 23.5; T2: *Med* = 24) são os que apresentam valores mais parecidos entre T0 e T2. O EP autoritário apresenta uma diferença de valores entre o T0 (*Med* = 35) e T2 (*Med* = 37.5).

Tabela 18

PAQ-P: Estatística descritiva em função do teste Wilcoxon

EP	T0						T2					
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Med</i>	<i>DP</i>	Min	Max	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Med</i>	<i>DP</i>	Min	Max
Autoritário	8	34.25	35	8.03	21	46	4	37.25	37.5	5.68	31	43
Permissivo	8	24.63	23.5	6.68	16	34	4	24.5	24	3.7	21	29
Autoritativo	8	42	42	3.16	36	46	4	43	42.5	3.56	40	47

Nota. T0 – Baseline; T2 – Avaliação pós intervenção; EP – Estilos Parentais.

Apesar de serem observadas pequenas alterações nos valores do EP autoritário entre o início e o fim da intervenção, na Tabela 19, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos estilos parentais, por meio da intervenção.

Tabela 19

Comparação entre Estilos Parentais

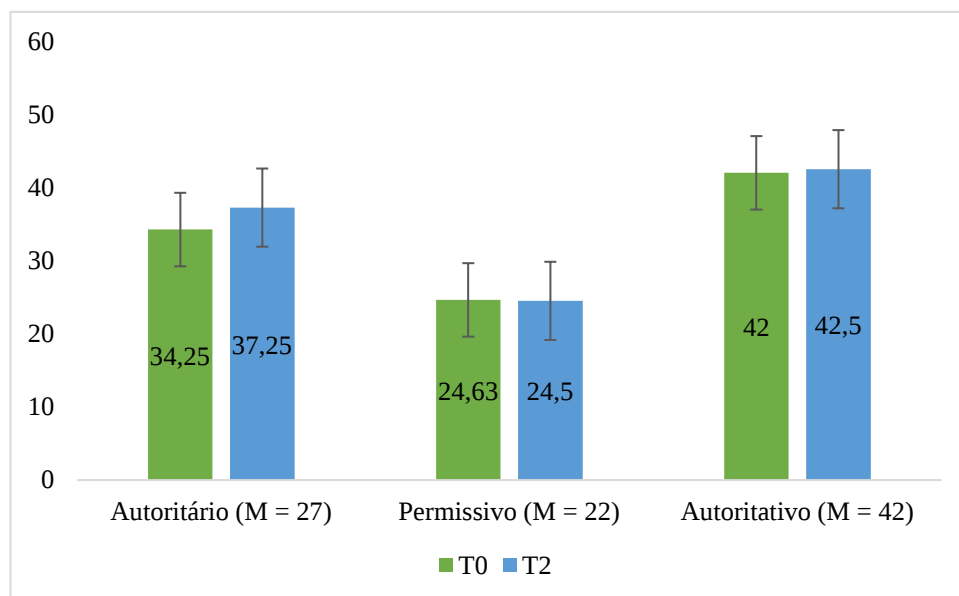
	EP Autoritário	EP Permissivo	EP Autoritativo
<i>Z</i>	-.184	-1.105	-1.461

Nota. EP – Estilo Parental; Sig. – Significância Exata (Bilateral) entre o momento T0 e T2.

Salientamos que, no somatório para cada EP, o estilo autoritário apresenta um *score* acima da média entre o T0 ($M = 35$) e o T2 ($M = 37.5$), situando-se no percentil 90 relativamente aos valores padronizados para a população portuguesa.

O EP permissivo, manteve valores estáveis entre o T0 ($M = 35$) e o T2 ($M = 37.5$), enquadrando-se no percentil 60. Igualmente, ao EP autoritativo apresentou valores semelhantes entre os momentos de avaliação (T0: $M = 42$; T2: $M = 42.5$), correspondente a um valor mediano (percentil 50) (Figura 14).

Figura 14. Gráfico dos valores médios dos EP



PARTE IV:

DISCUSSÃO

4.1 Análise Lexical das Histórias Clínicas

Através da análise lexical, é possível respondermos às primeiras questões de investigação, referente às histórias de vida e às características comuns de interação das famílias multiproblemáticas carentes.

Relativamente, às características estruturais das famílias, estas abrangem várias tipologias (exemplo: monoparental, alargada) que, pode consistir num fator de interferência no funcionamento familiar.

As diferenças na quantidade de elementos presentes, parecem ter impacto na forma como se estabelecem as dinâmicas quotidianas e no suporte familiar, pois quanto menor o número de pessoas significativas e próximas, menor o leque de ação e mais complexa poderá ser a adaptação da família face aos desafios (Ribeiro & Sousa, 2005).

A relação com o companheiro, destacou-se relativamente à dinâmica quotidiana atual das famílias, no suporte prestado e no clima familiar. Correspondendo com o descrito na literatura, onde o companheiro é integrante na formação do sistema familiar, na vivência da parentalidade, conjuntamente com a mãe, e influente na qualidade das relações estabelecidas (Grizólio, Comin & Santos, 2015; Valente, 2009).

A família fora do agregado familiar ou as gerações anteriores, revelaram-se presentes e pertinentes, relativamente, ao suporte e nas relações significativas, como foi manifestado, por exemplo, nas famílias monoparental e alargadas. Confirmando a ponte que é feita pelos pais, entre gerações passadas e a família atual, pelas ligações relacionais, os conhecimentos transmitidos e a ajuda familiar (Soulé, 2000; citado por Pires, 2010; Valente, 2009).

Em situações de mudanças, em particular, não normativas que podem prejudicar até a estrutura do grupo, a existência de familiares ou pessoas significativas, pode representar um apoio físico, emocional e psicológico (Soulé, 2000; citado por Pires, 2010; Valente, 2009).

As alterações de vida familiar, foi uma das áreas consideradas pertinentes na análise. Verificou-se a presença de alterações normativas, como a gravidez ou o casamento, que ocorrem do próprio crescimento do indivíduo em grupo (Valente, 2009).

Contudo, foram particularmente ressaltadas as alterações de vida negativas. Caracterizaram-se por serem integrantes da sua história ou da situação presente e mostraram maior relação com disfuncionalidades familiares, eventos traumáticos e, por vezes, violentos.

Nestas situações, estavam presentes sintomas depressivos, em particular a depressão pós-parto, situações de violência doméstica com a destruturação da família (exemplo: institucionalização de crianças, separação conjugal com recurso a entidades competentes) e violência em diferentes contextos, como na escola.

Existiam ainda, comportamentos com características de sintoma ou de padrões, aparentemente relacionados com estas mudanças.

Nomeadamente, a postura passiva que esteve presente em relacionamentos distintos (exemplo: relações amorosas, colegas na escola) e padrões situacionais que ocorreram entre gerações, como o encarceramento de familiares (exemplo: avô materno e pai) e o sofrimento de agressões por conta de outrem (exemplo: *bullying* sofrido pela mãe e por um dos filhos).

Estes dados vão de acordo com o referido por Cancrini e colegas (1997; citado por Valente, 2009), em que as famílias multiproblemáticas apresentam características de comportamentos-sintoma, que propulsionam as disfuncionalidades, podendo estabilizar-se e propagar-se por gerações.

De certo modo, estes padrões parecem, também, relacionar-se com as dificuldades sentidas na díade. Sendo que, estas dinâmicas disruptivas tendem a prejudicar as competências parentais ou traduzir-se em sintomas na criança (exemplo: comportamentos violentos com os pares) (Cancrini et al., 1997; citado por Valente, 2009)

As regras foram tidas como uma característica desafiante da parentalidade, por vezes, parte integrante de discórdia entre os elementos da família (exemplo: na F8, aquando duas opiniões díspares sobre uma norma, a mãe adotava uma postura passiva, para não dar continuidade ao confronto) ou pela dificuldade em transitar de uma postura afetuosa para outra mais educativa e assertiva, clarificando pouco as regras estabelecidas (exemplo: a mãe da F1, sentia dificuldades em ser assertiva com o comportamento energético da criança, acabando por reagir de forma ríspida).

A transição de papéis, nem sempre é fácil para os pais e requer flexibilidade (Bornstein, 2002; Valente, 2009), pois, as regras implementadas são postas à prova pelas crianças, na tentativa de perceber os seus limites, dentro e fora do seio familiar, e como forma de desenvolver a sua estrutura interna, enquanto indivíduo (Pires, 2010).

As preocupações parentais (exemplo: ansiedade, frustração) representaram uma parte da postura das mães, face às necessidades e características da criança, ao seu desenvolvimento global, mas também, sobre as competências parentais e a sua eficácia. Estas preocupações parecem ser mais destacadas quando se considera uma criança em

idade pré-escolar, pelo seu desenvolvimento estar dependente, em parte, do meio em que se insere (Baptista, 2013; Valente, 2009). Não descurando, os traços temperamentais da criança, que podem ser mais ou menos adaptativos (Gagnon, et al., 2014) e à sua reatividade, face ao clima familiar experienciado (Valente, 2009).

Por fim, verificou-se, nas famílias, o investimento em ações que procuravam promover a resolução de conflitos e/ou problemáticas, por meio do aprofundamento de conhecimentos, sobre diversos assuntos envolvidos, ou pela maior procura de recursos, em situação de crise familiar. Estas são ações autorreguladoras, que visam a regeneração das relações familiares, após situações de impacto, por meio da responsabilização pessoal e contributo positivo numa dinâmica familiar mais saudável (Pires, 2010).

4.2 Observação Sistemática

Face aos resultados da observação sistemática, não foram encontradas diferenças significativas entre o T0 e o T2.

Este facto, pode advir da pequena composição da amostra e da sua mortalidade experimental significativa. Apesar da riqueza e diversidade de comportamentos cotados pelo instrumento, a desistência dos participantes impediu uma comparação mais sólida, entre os dois momentos de avaliação.

A resistência à mudança, por parte das famílias, foi uma dificuldade sentida durante a intervenção e que poderá justificar parte dos resultados. Como havia sido indicado na literatura, pela homeostasia estabelecida em bases de comportamento pouco saudáveis, a sensação de salvaguarda, propulsiona esta resistência (Minuchin, 1985; Ribeiro & Sousa, 2005; Reis, 2012). Ainda assim, no fim da intervenção, foi possível verificar mudanças subtis e em outros casos, mais visíveis.

Relativamente aos comportamentos das crianças, é um desafio acrescido e que necessita maior precaução na cotação e análise, pelo que sido referido pelos autores do manual sobre as idades mais precoces, como é o caso da idade pré-escolar (Eyeberg et al., 2009).

Deparámo-nos com uma menor cotação de comportamentos, por um lado, pelas idades das mesmas que, apesar das suas características temperamentais inatas (Gagnon, et al., 2014; La Forett & Mendez, 2017), ainda estão num desenvolvimento exponencial da sua estrutura interna, das suas competências sociais e são, ainda, mais reativas com o

comportamento dos pais (Valente, 2009). Por outro lado, pela categoria-compósito do Discurso Prosocial que, aglutina comportamentos de interação, trouxe-nos menor especificação de certos comportamentos (exemplo: elogios, discurso neutro, descrições de comportamento) e, possivelmente, menor reconhecimento de algumas características na díade.

4.2.1 Análise entre momentos de avaliação

Pela característica exploratória do estudo, salientamos alguns resultados de maneira a responder às questões relacionadas com o conhecimento e análise da relação mãe – criança nas situações de interação (jogo livre, dirigido e arrumação), antes e após a intervenção.

Encontrámos relações, maioritariamente crescentes, nas variáveis Elogio Específico, Reflexões, nas Questões Descritivas/Reflexivas, no Discurso Neutro, nas Questões de Informação e no Toque Positivo.

Os elogios, as reflexões e as questões descritivas/reflexivas são variáveis que estimulam as capacidades do sujeito, incentivam à ponderação e encorajam-no a que se sinta validado, reconhecido e acarinhado pela figura materna (Rogers, 1997; Pires, 2010). São condutas mais próximas de uma sensibilidade acrescida, integrantes das características dos EP's autoritativo e permissivo (Pires, 2010). O que nos leva a crer que houve um aumento destas características, ao longo da intervenção, mas não significativo.

No Discurso neutro, apesar da correção de Bonferroni, apresentou diferenças algo pertinentes, pela sua ocorrência crescente. Esta variável está intimamente ligada com a exploração do diálogo entre mãe – criança, no seu sentido lato, isto é, explora as informações sobre a relação e outros elementos circundantes, sendo por isso, uma das condutas maternas que estimula a comunicação na relação (Eyeberg et al., 2009).

Fazendo-nos concluir que nas três situações de interação, existe a possibilidade de um aumento do investimento na relação, por parte da mãe; as díades que permaneceram até ao final da intervenção, demonstraram uma tendência para investir na comunicação diádica; e/ou o aumento do fator de confiança, ao serem filmadas, demonstrando-se à vontade com este tipo de avaliação e perante a presença das facilitadoras do projeto.

As Questões de Informação assumiram um carácter pouco esclarecedor. Contudo, encontrámos no BD, uma diferença crescente desta variável, que poderá estar relacionado com o aumento da comunicação das mães para com as crianças, comprovando-se com um feedback das mesmas.

O aumento do Toque Positivo, poderá ser um indicador de que as díades mostraram, com maior frequência, afeto e um aumento do contato físico positivo, mesmo na situação da arrumação, com momentos de birras ou necessidade de ser assertivo nas regras. Poderá ser referente ao à vontade, durante as avaliações.

Estes são resultados vão, em parte, de acordo com o referido por Homem e colegas (2014), onde foi notório, na intervenção familiar, o aumento da comunicação positiva e o *coaching* (elogios, reflexões). Também no estudo de Cornett e Bratton (2014), onde verificaram diferenças na comunicação positiva e num funcionamento familiar mais coeso, ou seja, com relações familiares sentidas como próximas e ligações emocionais fortes.

A intervenção num contexto lúdico, ao permitir maior liberdade de expressão à criança e, inclusive, à mãe, poderá ser vantajosa no aumento das características que incentivam a interação (DelPo & Frick, 1988).

Os resultados face às relações decrescentes da Ordem Direta com Conformidade, Ordem Indireta com Conformidade e com Inconformidade, foram pouco conclusivas. Ainda assim, esta diminuição pode estar relacionada com o aumento das características, descritas anteriormente, que se relacionam com a interação positiva. Ou com a dificuldade no estabelecimento das regras, onde o balanço entre a assertividade numa postura firme e o desafiar constante destes limites, pode ser difícil de conseguir (Valente, 2009).

Nos comportamentos da criança, a relação decrescente da variável Questões (investimento da criança na relação e nas atividades), foi notória, em particular, na arrumação.

No início da intervenção, deparámo-nos com questões feitas pelas crianças, de forma a cooperar com o adulto (exemplo: questões de informação sobre as ordens pedidas), mas também, como forma de estabelecer a interação após uma “birra” (exemplo: perguntar várias vezes sobre como arrumar os brinquedos, em momentos de silêncio) ou uma tentativa de continuar a atividade lúdica (exemplo: questões sobre as atividades e os brinquedos). A sua diminuição, poderá ser relativa a uma possível adesão às regras estabelecidas no ato de arrumar.

4.2.2 Comparação entre as situações de interação

Nesta análise, optámos por integrar os segundos cinco minutos das três situações interacionais, apenas do T0. Visto ter sido, o momento de avaliação com maior taxa de participantes, consequentemente, com mais registos de comportamentos, permitindo melhor percepção e riqueza das interações nas diferentes situações. Salientando os resultados que mais se destacaram.

As três variáveis onde se verificaram diferenças maiores, foram referentes ao comportamento da mãe e que, remetem uma resposta direta da criança.

O decréscimo das Ordens Diretas com Conformidade, na situação da arrumação, e o aumento das Ordens Indiretas com Conformidade, entre situações, pode ocorrer pela tentativa da mãe em diminuir a intensidade emocional na criança e em obtenção de maior conformidade, em particular quando surge a negação e a frustração, face ao término do brincar (Schaffer & Crook, 1979).

Apesar do maior o grau de exigência da atividade, ao propor uma ordem de forma menos direcionada (exemplo: “vamos arrumar”), mais reflexiva (exemplo: “primeiro arrumamos o quê?”; “ajudas-me?”) ou, ainda, tornando-a mais apelativa (exemplo: na família F2, à medida que vão arrumando o puzzle, iam mencionando os nomes dos elementos), o foco da criança direciona-se para a interação com a mãe (Schaffer & Crook, 1979). Este comportamento pode estar relacionado, também, com os resultados de Cornett e Bratton (2014), onde numa intervenção lúdica, verificaram a postura de maior flexibilidade na aplicação de regras, inclusive, o recorrer a técnicas indutivas.

A Questão de Informação com Resposta, é a variável que apresentou diferenças significativas, com uma diminuição de ocorrências entre as situações de interação.

Esteve sempre presente, em particular, no início da avaliação (BL), tanto para estimulação cognitiva, como para o estabelecimento da relação, podendo representar as seguintes situações.

Alguma dificuldade das mães, em permitir que a criança dirigisse o brincar, recorrendo às questões de informação sobre os elementos da sala. O que pode estar relacionado, com o investimento pessoal dado ao brincar com a criança, que depende das suas crenças sobre a atividade lúdica e possíveis barreiras que possam existir (exemplo: sintomas depressivos, níveis menores de responsividade, entre outros) (La Forett & Mendez, 2017).

Pelo facto de ser a criança a dirigir a atividade no BL, estas e as questões descritivas/reflexivas, também muito presentes nesta situação, poderão ser uma forma de encorajar a criança a questionar-se sobre as atividades que propõe e estimulá-la a desenvolvê-la. Sendo que no BL, pela inexistência de regras, a postura do adulto é mais focada na relação e nas criações da criança, por meio dos elementos que possuem (Kwon, et al., 2013) e ainda poderá traduzir, características de um comportamento parental autoritativo, que promovem a reflexão nas atividades (Pires, 2010; Valente, 2009).

Por fim, a sua diminuição, entre as situações, poderá estar, também, relacionada com o aumento de ordens dadas, tendo em conta, a exigência crescente.

O Elogio Não Específico, que implica a congratulação feita à criança de forma indireta e, geralmente, apresenta ligação com algo realizado pela mesma (Eyeberg et al., 2009). Mostrou um ligeiro aumento de ocorrências do BD para a arrumação, que poderá estar relacionado com o reconhecimento e incentivo da criança (Rogers, 1997; Pires, 2010), pelo aumento da sua conformidade nas ordens dadas. E por características de maior sensibilidade da mãe (Pires, 2010).

O aumento da presença do Toque Negativo na arrumação, pode dever-se à maior contenção de comportamentos da criança, por parte das mães,

Esta é uma das situações de interação mais restritiva, que pode impulsionar a maior transgressão de regras pela criança, na tentativa de expor as suas vontades (exemplo: não terminar a atividade lúdica) (Valente, 2009). Trazendo, dificuldades no estabelecimento das mesmas, pelo complexo processo de gerir a insatisfação da criança (Epstein et al., 1993; citado por Ribeiro & Sousa, 2005).

Deparámo-nos, assim, tanto com a contenção física mais branda, como ocorrências de toques mais punitivos e violentos, características de um comportamento parental mais autoritário (Baumrind 1971; citado por Pires, Hipólito & Jesus, 2010; Pires, 2010; Simões, 2011).

Nos comportamentos das crianças, verificou-se a diminuição do Discurso Prosocial entre situações, e o aumento do Toque Negativo e Positivo.

Relativamente à componente comunicacional, os resultados fazem-nos crer que houve um investimento da criança no diálogo, pelo espaço que lhe fora concebido para tal, não descurando as características da própria. Ou seja, o facto da criança se ter expressado mais verbalmente, pode indicar-nos que o adulto procurou embarcar numa postura não diretiva e de observador, estimulando o pensamento da mesma, conferindo maior liberdade para se exprimir (DePo & Frick, 1988) e permitindo o seu papel condutor

no BL (APA, 2010; DelPo & Frick, 1988; Kishimoto, 1996; citado por Vargas, 2010; Kwon et al., 2013; Oliveira, 2012).

O aumento do Toque Positivo e Negativo da criança, pode advir das tentativas para que a interação lúdica prosseguisse (Toque Positivo). Ou ainda o surgimento de demonstrações de insatisfação e transgressão de regras, ao terminar uma atividade prazerosa (Toque Negativo) (exemplo: quando a mãe dá algum objeto para a criança arrumar e esta rejeita-a) (Valente, 2009).

4.3 Análise dos Questionários do PAQ-P

Neste subcapítulo, procurámos responder às questões de investigação, relativas ao conhecimento e comparação entre os estilos parentais predominantes, antes e depois de uma intervenção familiar pelo brincar.

Existe uma perceção global de um estilo autoritativo, nos participantes. Contudo, o EP autoritário, apresentou um pequeno aumento entre os dois momentos de avaliação, ambos com valores muito acima da média da população portuguesa. Também, o EP permissivo, salientou um pequeno adiantamento face à média. Desta forma, é representada a predominância de um EP indiferenciado.

Estes resultados podem advir das próprias características das famílias multiproblemáticas, onde as suas dificuldades manifestam-se, particularmente, na parentalidade, por exemplo, com limites pouco definidos ou no estabelecimento das mesmas (Cancrini et al., 1997; citado por Valente, 2009). O que foi notório na observação dos nossos participantes que, por vezes, apresentaram comportamentos mais autoritários (exemplo: maior coerção física) ou mais permissivos (exemplo: menor assertividade e firmeza nas regras).

Em alguns casos, onde as mães relataram ser mais permissivas, no fim da intervenção, foi perceptível o aumento da exigência face as regras, o que poderá explicar, também, o pequeno aumento dos índices de um EP mais autoritário.

Não obstante, as características de um EP autoritativo, nesta amostra, poderão estar relacionadas com alguns resultados da observação sistemática, onde se verificou o recurso a técnicas indutivas e um uso crescente da validação e acolhimento da criança, por exemplo, por meio do elogio.

Destacamos, ainda, a possibilidade destes resultados estarem sujeitos ao fator da desejabilidade social, como refere BeWagner (2006), quando descrevem um estudo elaborado com famílias de classe média, em que os resultados manifestaram uma tendência para “camuflar” respostas que estariam dirigidas às estratégias parentais utilizadas, em particular, quando estas eram mais coercivas.

PARTE V:

CONCLUSÃO

Limitações do Estudo

Referente às limitações encontradas ao longo da intervenção, referimos a construção do grupo de participantes, onde inicialmente era esperado uma adesão maior. A aceitação inicial foi morosa, o que enviesou o cumprimento do prazo estabelecido.

Ocorreu uma mortalidade experimental elevada, de nove famílias iniciais, a intervenção terminou com cinco, que poderá ter influenciado nos dados obtidos.

A justificativa poderá residir pelo contexto das famílias, na dificuldade em se comprometer com a estrutura e cronograma do projeto e na tomada de um papel ativo.

Em algumas situações, ocorreu um desvanecimento da motivação, condutas mais voláteis face à responsabilização, a inexistência de *feedback* e dificuldades na participação contínua, devido a situações de trabalho e doença, provocando desistências no decorrer do programa.

O facto de as sessões ocorrerem em estabelecimentos distintos, dificultou o acesso a um espaço comum a todas as díades, com a mesma disposição física e os mesmos brinquedos. Com o intuito de colmatar este enviesamento, procurámos, então, tornar cada espaço o mais semelhante possível.

Conclusão

Apesar dos resultados não se mostrarem conclusivos, obtivemos um *feedback* bastante satisfatório dos técnicos dos equipamentos (psicólogos, educadoras de infância e auxiliares), pela sua menção em diferenças positivas encontradas na relação mãe – criança.

No que concerne às conclusões do estudo, através da análise lexical, conseguimos perceber as características dos participantes, à luz da literatura relativamente às famílias multiproblemáticas, que se traduzem em eventos traumáticos pontuais/recorrentes, de teor negativo variável em intensidade, mas o suficiente para que surjam sintomas disfuncionais nas relações estabelecidas (exemplo: postura permissiva e/ou passiva face à parentalidade ou numa relação conjugal), dando oportunidade ao prolongamento da manifestação dos sintomas referidos.

Contudo é de ressaltar, que a diferença entre as famílias multiproblemáticas e saudáveis, centra-se nas repercussões dos eventos traumáticos e dos comportamentos disfuncionais e não nas suas competências de desenvolvimento.

De acordo com os autores Ribeiro e Sousa (2005) o nosso estudo aproxima-se relativamente às capacidades intrínsecas de cada família em se desenvolverem e atingirem as suas potencialidades. Têm oportunidade de interromperem dinâmicas disfuncionais e reestruturarem-se internamente, com o auxílio de intervenções focadas nas suas necessidades.

Os estados emocionais – medo, ansiedade, preocupação – estão vinculados neste tipo de famílias, não apenas pelos desafios que a parentalidade apresenta, mas também pelas vivências prévias e que são espelhados na relação mãe – criança.

Em contrapartida, salienta-se o investimento relacional em todas as díades, em particular, nas famílias que permaneceram até ao fim do projeto.

No que diz respeito às famílias que desistiram antes do término do projeto, observámos o cuidado perante a criança, contudo, demonstraram mais resistência a processos de reflexão e introspeção, relativamente às condutas parentais, às suas vivências emocionais na relação e rotinas diárias, enviesando uma consciencialização que levaria à mudança.

Foram sentidas dificuldades em desenvolver temas íntimos, o medo da exposição ou possivelmente o não querer reviver a panóplia de emoções negativas, que poderiam surgir durante o diálogo. Por conseguinte, algo que consideramos pertinente neste tipo de intervenção com relações diádicas, é o acompanhamento complementar e individual com as mães.

Para colmatar esta necessidade, damos um exemplo de um projeto que ocorreu em simultâneo, proveniente do CIP da Universidade Autónoma de Lisboa, num dos estabelecimentos, que utilizava sessões terapêuticas num grupo de autoajuda, com o intuito de partilhar reflexões sobre temáticas relacionadas com a parentalidade e vivências pessoais.

Seguindo a mesma linha de pensamento de La Forett e Mendez (2017), para que seja possível estruturar uma intervenção eficaz, consideramos necessário o conhecimento aprofundado das características e necessidades individuais de cada díade.

A observação sistemática permitiu-nos analisar as dinâmicas familiares incidindo nas suas semelhanças e diferenças, por exemplo, na forma de estabelecer regras, sejam

elas de carácter autoritário, permissivo ou autoritativo e nas respostas por parte das crianças ao cumprimento das mesmas.

Ao longo da nossa interação com as famílias, retirámos exemplos que comprovam e ilustram os diferentes estilos parentais, relativamente às regras. Num estilo mais permissivo, a reação refletia-se numa postura mais envergonhada ou confusa, por vezes intercalando-se com condutas mais hostis. Numa atitude mais autoritativa, verificou-se a aplicação de técnicas indutivas e reflexivas, com o intuito de obter a conformidade da criança, na tentativa de reverter o estado emocional da criança.

Futuramente, este trabalho será utilizado com auxílio da SCML, para desenvolver projetos semelhantes, mais ricos e multidisciplinares, prevenindo a ocorrência das mesmas dificuldades sentidas.

Apesar de o foco ser a relação diádica, recomendamos o desenvolvimento de intervenções no âmbito da saúde mental materna, especificamente, na depressão pós-parto, que pode representar uma barreira no vínculo inicial e, por sua vez, uma dificuldade na relação mãe - criança; na relação conjugal e na relação triádica, pois nestas famílias foi visível a sua importância, denotando a ligação com a dinâmica quotidiana, nos acontecimentos traumáticos e na ressonância emocional entre os elementos da família.

Relativamente aos estilos parentais, sugerimos a exploração da investigação sobre o EP indiferenciado e as suas influências na díade, pela presença deste fator no nosso grupo de participantes e para o desenvolvimento da literatura.

Temos ainda o interesse de, num futuro próximo, utilizarmos esta dissertação como parte integrante do desenvolvimento de um artigo científico, onde iremos trabalhar, aprofundadamente, estes dados relativos à observação sistemática, através da utilização da grelha de observação DPICS, em conjunto com outros observadores, com o intuito de correlacionar os dados obtidos, aumentando a viabilidade e contornando o fator de subjetividade. Criando uma ponte, com uma componente qualitativa e fenomenológica dos casos estudados, para retirar riqueza e profundidade experiencial.

Referências Bibliográficas

Abreu, L. C., Antão, J. Y. F. L., Blake, M. T., Esmeraldo, J. D., Ferreira, N. A. S. & Raimundo, R. D. (2014). Representação social do lúdico no hospital: o olhar da

- criança. *Journal of Human Growth and Development*, 24 (2), 188 – 194. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/81171/84804>.
- Alarcão, M. (2000). *(Des)equilíbrios familiares: Uma Visão Sistémica*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. & Pereira, D. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância. *Temas em Psicologia*, 18 (2), 499 – 517.
- Alvarenga, P. & Piccini, C. A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 314 – 323.
- Ang, R. P. & Goh, D. H. (2006). Authoritarian parenting style in Asian societies: a cluster analytic investigation. *Contemporary Family Therapy*, 28 (1).
- APA (2010). *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Araújo, A. F. (2003). Percepção dos estilos parentais e ajustamento psicológico do adulto – comparação entre indivíduos com e sem perturbações depressivas. *Paidéia*, 12 (24), 215 – 227.
- Bandeira, T. T. A., & Seidl-de-Moura, M. L. (2012). Mothers and fathers' beliefs about parental investment. *Paidéia*, 22 (53), pp. 355-363.
- Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: Uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Superior de Portalegre).
- Bem, L. A & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 63 – 71.
- Boeckel, M. G. & Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do questionário de estilos parentais (PAQ) em uma amostra de adultos e jovens universitários. *Psico – USF*, 10 (1), 1 – 9.
- Borges, A. L. A. (2008). A criança, o brincar e a interação entre pais e filhos. *Revista de Educação Popular*, 7, 120 – 126.
- Bornstein, M. H. (Ed.) (2002). *Handbook of parenting (Vol.1): Children and parenting* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher
- Bratton, S. C., Ray, D. C., Edwards, N. A. & Landreth, G. (2009). Child-centered play therapy (CCPT): Theory, research, and practice. *Person-centered and Experimental Psychotherapies*, 8 (4), 266 – 281. Retrieved from <https://b->

on.ual.pt:2368/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=faa5190f-52fa-4690-aa72-fa1ccbc06b02%40sessionmgr4007.

- Buri, J. R., Cooper, A. M. & Kircher, A. (1992). Cognitive overgeneralization, parental authority, and self-esteem. *100th Annual Convention of the American Psychology Association*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349517.pdf>.
- Buri, J. R. & Dickinson, K. A. (1994). Parental hostility as a predictor of parental authority and adolescent self-esteem. *102nd Annual Convention of the American Psychology Association*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374383.pdf>.
- Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E. & Carvalho, A. (2010). Tipos de família. *Novos Tipos de Famílias: Plano de Cuidados*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retirado de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZBkyoxUfE9MC&oi=fnd&pg=PA5&dq=fam%C3%ADlia+alargada+&ots=tQQbdDmZFO&sig=0zgZpSToXdZX3HYG4CHUDmg2Yqk&redir_esc=y#v=onepage&q=fam%C3%ADlia%20alargada&f=false.
- Cevher-Kalburan, N. & Ivrendi, A. (2016). Risky play and Parenting Styles. *Journal of Child & Family Studies*, 25 (2). Retrieved from <http://on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e9e9b92e-0d8c-4124-bfef-f7d9bedf6681%40sessionmgr120>.
- Coolican, H. (2004). Observation methods: Watching and being with people. *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: British Library Cataloguing.
- Costa, F. G., Coutinho, M. P. L. & Santana, I. O. (2014). Insuficiência renal crónica: representações sociais com e sem depressão. *Psico – USF*, 19 (3), 387 – 398.
- Cruz, M. S. A. (2011). *Relação de vinculação, práticas educativas e ajustamento emocional na díade pais-filho* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Retirado de <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/1700/Disserta%C3%A7ao%20-%20Monica%20Susana%20Antunes%20da%20Cruz%20%282011%29.pdf?sequence=1>.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487 – 496.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (4), 01 – 13. Retirado de

https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.1b%20metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf.

- DelPo, E. G. & Frick, S. B. (1988). Directed and nondirected play as therapeutic modalities. *Children's Health Care*, 16 (4). Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2091/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d4799b2f-3f03-468f-ac7f-1eb36c4d53d2%40sessionmgr4008>.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: Sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 139 – 154. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>.
- Eid, M. & Diener, E. (2006). *Multimethod Measurement in Psychology*. United States of America: United Book Press.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., Blanco-Villaseñor, A. & Anguera, M. T. (2017). Systematic observation: Relevance of this approach in preschool executive function assessment and association with later academic skills. *Frontiers in Psychology*, 8. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02031/full>.
- Eyberg, S., Nelson, M. M., Duke, M. & Boggs, S. R. (2009). *Manual for the Dyadic Parent-Child Interaction Coding System* (3rd ed.). University of Florida.
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Pinto, A., Santos, A. J., Torres, N. & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII), 335 – 345.
- Franco, A. C & Campos, R. C. (2010). Representações parentais e traços desadaptativos de personalidade: um estudo com uma amostra não clínica de adultos. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010*.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley P., Griggs, M. S., Struby, J. & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preeschool peer play. *Journal of Child & Family Studies*, 23 (5), 872 – 884.
- Grizólio, T. C., Comin, F. S. & Santos, M. A. (2015). A percepção da parentalidade de cônjuges enganados em casamentos de longa duração. *Psicologia em Estudo*, 20 (4), 663 – 674. doi: 10.4025/psicolestud.v20i4.29536.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143-154. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2091/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d4799b2f-3f03-468f-ac7f-1eb36c4d53d2%40sessionmgr4008>.

on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=0a35f7d7-144c-4c3b-9edf-b6ec86afac0e%40sessionmgr101

Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives* 22(3), 23–46.

Herschell, A. D., Scudder, A. B., Schaffner, K. F. & Slagel, L. (2017). Feasibility and effectiveness of parent–child interaction therapy with victims of domestic violence: A pilot study. *Journal of Child & Family Studies*, 26 (1), 271 – 283.

Retrieved from <http://on.ual.pt:2091/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=660c04f0-f8d7-41e3-b103-2bc058a44baf%40sessionmgr4006>

Hirani, A. A. (2017). Authoritarian parenting...Ouch it hurts mental health!! *Journal of Nursing*, 7 (2), 1 – 5. Retrieved from <https://on.ual.pt:2366/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=069fab19-844b-4d9c-98ef-1762cde66eb7%40sessionmgr120>.

Hohl, K., Tsirogianni, S. & Gerber, M., (2011 – 2012). *Workshop in Applied Analysis Software MY591: Introduction to Alceste*.

Homem, T. C., Gaspar, M. F., Seabra-Santos, M. J., Azevedo, A. & Canavarro, M. C. (2014). Incredible years parents training: Does it improve positive relationships in portuguese families of preschoolers with oppositional/desafiant symptoms? *A Eficácia de um Programa de Intervenção Parental para Pré-Escolares com Comportamentos de Oposição: O Programa “Os Anos Incríveis”* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/26314/1/A%20Efic%C3%A1cia%20de%20um%20Programa%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20Parental%20para%20Pr%C3%A9-escolares.pdf>.

Jensen, T. M. (2017). Constellations of dyadic relationship quality in stepfamilies: A factor mixture model. *Journal of Family Psychology*, 31 (8), 1051 – 1062.

Retrieved from <http://on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=ace216dd-6715-4113-8036-f3f8101dc16f%40sessionmgr120>

Karabekiroğlu, K., Akman, I., Orhan, S. K., Kuşçu, K., Altuncu, E., Karabekiroğlu, A. & Yüce, M. (2015). Mother – child interactions of preterm toddlers. *Archives of Neuropsychiatry*, 52 (2), 157 – 162. Retrieved from <http://b->

on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=32563788-1381-4174-96d2-5f63cc9669ac%40sessionmgr104.

Kwon, K. A., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H. J. & Elicker, J. (2013). Structured task versus free play: The influence of social context on parenting quality, toddlers' engagement with parents and play behaviors, and parent-toddler language use. *Child & Youth Care Forum*, 42 (3), 207 – 224. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2123/ehost/detail/detail?vid=3&sid=7721a440-e222-48d2-83e3-a57a3948c6be%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2013-14897-003&db=psych>.

La Forett, D. R. & Mendez, J. L. (2017). Play beliefs and responsive parenting among low-income mothers of preschoolers in the United States. *Early Child Development and Care*, 187 (8), 1359 – 1371. DOI: 10.1080/03004430.2016.1169180. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2119/doi/pdf/10.1080/03004430.2016.1169180?needAccess=true>

Lincoln, C. R., Russell, B. S., Donohue, E. B. & Racine, L. E. (2017). Mother-child interactions and preschoolers' emotion regulation outcomes: Nurturing autonomous emotion regulation. *Journal of Child & Family Studies*, 26 (2), 559 – 573. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=515cd3a1-8055-4885-8ed8-5fca406b1db3%40sessionmgr104>.

Llorca-Mestre, A., Samper-García, P., Malonda-Vidal, E. & Cortés-Tomás, M. T. (2017). Parenting style and peer attachment as predictors of emotional instability in children. *Social Behavior and Personality*, 45 (5), 677 – 694. Retrieved from <https://b-on.ual.pt:2366/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6ebc0c6c-1943-4fbd-8ca5-8301f27abee2%40sessionmgr103>.

Lourenço, L. M., Baptista, M. N., Senra, L. X., Almeida, A. A., Basílio, C. & Bhona, F. M. C. (2013). Consequences of exposure to domestic violence for children: A systematic review of the literature. *Paidéia*, 23 (55). Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000200263&lng=en&tlng=en#.

Machado, M. (2012). Compreender a terapia familiar. *Psicologia.pt: O Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.pt

Mandjavo, L. (2015). *A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educadores de Infância Maira Ulrich).

Retirado

de

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11084/1/A%20brincadeira%20livre.pdf>.

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística: Com Utilização do SPSS* (3ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Marotti, J., Galhardo, A. P. M., Furuyama, R. J., Pigozzo, M. N., Campos, T. N. & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: Tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20 (2), 186 – 194.

Retirada

de

https://www.researchgate.net/profile/Juliana_Marotti/publication/285800533_Amostragem_em_pesquisa_clinica_Tamanho_da_amostra/links/566aca4008aea0892c4b9e11.pdf.

Melo, V. A. A. & Ribeiro, M. A. (2016). Epistemologias sistêmicas e suas repercussões para a clínica da terapia familiar. *Pensando Famílias*, 20 (2), 149 - 161. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v20n2/v20n2a11.pdf>.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289 – 309.

Moghaddam, M. F., Validad, A., Rakhshani, T. & Assareh, M. (2017). Child self-esteem and different parenting styles of mothers: A cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 19 (1), 37 – 42. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d0c39326-3f6a-4a9d-be1d-3b754a43d6ed%40sessionmgr120>

Moreira, I. M. D. (2017). *Estilos parentais, delinquência e resiliência em jovens institucionalizados e não institucionalizados*. Dissertação de Mestrado. Universidade Autónoma de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/3378/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.Isabel.Moreira_Nov.final_doc.pdf.

Nascimento, A. R. A. & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, (2). Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a07.pdf>.

Nieter, L., Jr. Thornberry, T. & Brestan-Knight, E. (2013). The effectiveness of group parent – child interaction therapy with community families. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (4), 490 – 501. doi: 10.1007/s10826-012-9601-5.

- Oliveira, A. & Amaral, V. (2007). A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: Uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. *Análise psicológica*, 2 (XXV), 271 – 293.
- Pires, M. T. (2010). *Valores, estilos parentais, stresse infantil e vivência emocional dos filhos* (Tese de doutoramento). Faro: Universidade do Algarve.
- Pires, M., Hipólito, J. & Jesus, S. N. (2010). Questionário de Estilos Parentais para Pais: Validação preliminar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010*, 538 – 552.
- Pires, M., Jesus, S. N. & Hipólito, H. (2011). Questionário de Estilos Parentais para Pais (PAQ-P). *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de avaliação – XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Ramirez, S. Z., Flores-Torres, L. L., Kranz, P. L. & Lund, N. L. (2005). Using Axline's eight principles of play therapy with mexican-american children. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (4). Retrieved from <https://b-on.ual.pt:2368/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=8956df0d-e953-4eec-b4a4-728f7be5fbec%40sessionmgr4010>.
- Reis, I. M. D. G. (2012). *Intervenção social com famílias multiproblemáticas: Diálogos entre a sistémica e a mediação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa).
- Ribeiro, C. & Sousa, L. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*, XIX (1-2), 169 – 191.
- Rogers, C. (1997). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (2009). Quais são as implicações para vida familiar da terapia centrada no paciente. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Salvo, C. G., Silveiras, E. F. M. & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos em Psicologia*, 22 (2), 187 – 195. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/3953/395336346008.pdf>.
- Schaffer, H. R. & Crook, C. K. (1979). Maternal control techniques in a directed play situation. *Child Development*, 50, 989 – 996. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=3ca86db3-f925-4754-987e-3f3bbbc1785b2%40pdc-v-sessmgr01>.

- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Azevedo, A., Homem, C. T., Leitão, S., Pimentel, M. & Major, S. (2008). *Protocolo de Avaliação/Assessment Protocol* (Universidade de Coimbra).
- Simões, S. C. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto).
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conception of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299 – 216. Retrieved from <https://b-on.ual.pt:2368/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=d2102bf2-be8d-44e4-af82-b5f465e48132%40sessionmgr4009>.
- Smith, G. J. (2006). The impacto of diferente parenting styles on first-year college student's adaptation to college. *Biennial Conference of the Society for Research in Human Development*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494313.pdf>.
- Sterrett, E. M., Williams, J., Thompson, K., Johnson, K., Bright, M., Karam, E. & Jones, F. (2013). An exploratory study of 2 parenting styles and family health behaviours. *American Journal of Health Behaviour*, 37 (4), 458 – 468. Retrieved from <http://b-on.ual.pt:2123/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=465d09a7-3b70-4c9c-9b1c-5a139c4bb2c9%40pdc-v-sessmgr01>.
- Torres, N., Santos, A. J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.
- Valente, R. I. R. O. P. (2009). *Parentalidade em famílias multiproblemáticas: Como os técnicos a avaliam*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2747/1/605735_Tese.pdf.
- Vargas, C. C. (2010). *Brincadeira livre e aprendizagens* (Trabalho de Conclusão de Licenciatura, Universidade Federal Rio Grande do Sul). Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37732/000821740.pdf?sequence=1>.

ANEXOS

ANEXO A:

Projeto “Do Brincar ao Pensar”



Projeto

“Do Brincar ao Pensar”

Autores: Inês Carvalha & Inês Ventura

Orientador de Dissertação: Prof. Dra. Mónica Pires

Orientador de Estágio: Dr. Filipe Saramago & Dra. Lisete Borrecho

2017

Introdução

Este projeto surge a pedido da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), e foi desenvolvido com o intuito da valorização do ato de brincar, importante para o desenvolvimento socio-emocional e cognitivo da criança, mas essencialmente no estreitamento e fortalecimento das relações familiares. Iremos abordar algumas diretrizes, tais como, as relações familiares e o ato de brincar, não só pelo a atividade em si que permite estudar/conhecer a dinâmica da família, mas também usar a reflexão de forma a consciencializar os pais para que reflitam sobre a importância da qualidade do tempo que passam com os filhos, pois através desta compreensão os pais conseguem ter uma visão diferente sobre a criança; sobre as interações que se estabelecem, pelo próprio bem-estar e prazer dos pais no tempo despendido e no estreitamento de laços familiares.

A família é considerada como o primeiro sistema de relações proximais mais importante para a criança, na transmissão de valores éticos e morais, na educação, etc., sendo por isso os maiores responsáveis pelo “primeiro espaço educativo” da criança, isto é, o primeiro contexto em que esta forma as suas primeiras aprendizagens sobre si, o outro e o mundo à sua volta (Baptista, 2013). Este sistema aberto procura desenvolver-se e crescer conjuntamente (Dias, 2011), inserindo-se num grupo de pessoas que estão unidas por laços interdependentes e transgeracionais (Doron & Parot, 2001, citados por Machado, 2012). Assim, percebemos que este grupo passa naturalmente por fenómenos complexos e altamente dinâmicos com estruturas e relações diferentes, onde circulam por transformações distintas, levando assim à necessidade de manterem o seu equilíbrio (homeostase) (Bateson, 1987).

Porém, como sabemos, muitas vezes o equilíbrio que se atinge no sistema familiar pode não se caracterizar como o mais funcional para a mesma, apesar de ter sido o melhor estado de equilíbrio que conseguiram com os recursos que possuíam consoante determinada situação que estariam a experienciar (Ribeiro & Sousa, 2005). O que vai de encontro à população com a qual vamos intervir, nomeadamente, as que estão inseridas no contexto das famílias multiproblemáticas e de baixos recursos.

É certo que esta “caracterização” não é o principal fator para a disfuncionalidade na família, porém, pode conduzir uma família saudável à sua desestruturação (Reis, 2012). Perante este panorama, consta na literatura pesquisada que a valorização e o exercício de determinadas características, tais como, a comunicação eficaz, a sensibilidade e disponibilidade afetiva para o outro, a apreciação, o compromisso pela

união e coesão familiar, a transparência nas relações dos diferentes subsistemas e os valores partilhados e/ou respeitados, é extremamente importante para uma homeostase considerada saudável para o sistema familiar. Mais importância tem quando é referido por vários autores a capacidade inata que a família tem em aprender, desenvolver competências e arranjar soluções para situações que causem constrangimento, de maneira caminhar por um percurso mais sã (Ribeiro & Sousa, 2005).

Referente à interação entre pais-criança, existem vários temas que iremos abordar que se inserem neste maior, desde o investimento parental face à criança, a estimulação e o envolvimento que surge nos momentos passados juntos, a forma como é dada a educação e como isso influencia a aprendizagem e experiência da criança, entre outros.

Começando então no tema da parentalidade, esta não se trata apenas de uma simples influência de pais para crianças, mas de um conjunto de processos internos e externos que desafiam, moldam e fazem desenvolver tanto adultos como grávidos, influenciando-se mutuamente, inclusive o clima que se gera no seio familiar, podendo ser mais ou menos favorável ao desenvolvimento da criança, isto é, a dinâmica familiar, o clima do próprio grupo e a maneira como os pais se relacionam e educam os filhos vai contribuir nas influências do desenvolvimento global da criança fazendo ressonância com a mesma no seu quadro emocional e social sobretudo, pois as atitudes parentais referentes à educação e relação carrega nele uma responsabilidade grande por ser o primeiro palco de relações sociais que prepara a criança com competências básicas para que um dia se possa tornar autónoma (Alarcão & Pereira, 2010; Simões, 2011). Assim, é importante a capacidade de desenvolver a sua sensibilidade para as necessidades da criança, a preocupação com o seu bem-estar e transmitir valores, a estimulação motora e cognitiva e o saber lidar como temperamento próprio da criança (Alarcão & Pereira, 2010). E é nesta prática parental e relacional que surgem os estilos parentais, como as práticas educativas exercidas na aprendizagem da criança, porém, com um foco determinante na afetividade depositada na criança. Posto isto, é de esperar que as atitudes dos pais façam ressonância no estado emocional e social das crianças, ainda por cima quando falamos de indivíduos em formação de si. Um estilo educativo parental mais rígido terá à partida um efeito mais inibidor na criança, do que um estilo permissivo, que segundo a literatura, não é tao promotora da maturação da criança, por exemplo. Por isso, é referido que uma educação mais equilibrada em exigência e afeto é a maior promotora do desenvolvimento global da criança, para que um dia mais tarde a assertividade, a autoconfiança, a

responsabilidade, a satisfação, entre outras, sejam características mais presentes (Simões, 2011).

Numa perspetiva da psicologia do desenvolvimento, o investimento parental está relacionado com o nível de empenho do adulto no seu papel de mãe/pai, contribuindo para uma vida saudável e normal desenvolvimento da criança (Greenberger & Goldberg, 1989). Uma das primeiras fases de desenvolvimento da criança consiste em estabelecer laços afetivos com a sua figura cuidadora. As contribuições da criança tornam-se activas neste processo de construção relacional com o adulto, contudo a qualidade de trocas comportamentais depende da sensibilidade e responsividade dos pais nas respostas às necessidades da criança (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, cit. in Keller, 2000). Seguindo a perspectiva sócio-ecológica, o investimento parental na criança caracteriza-se pela forma como os pais canalizam os seus recursos aos filhos, garantindo o seu sucesso reprodutivo, bem como o acesso a recursos que lhes permitam exercer as suas responsabilidades parentais (Greenberger & Goldberg, 1989).

Outro aspeto que se relaciona com o investimento parental, é o tempo de qualidade passados juntos, que influencia não só a relação estabelecida entre os pais e a criança, mas a perceção de cada um do seu papel na relação e também o desenvolvimento da própria criança. Estudos que foram elaborados sobre o tempo passado entre os pais e as crianças, referem que as mães com maior nível de educação passam mais tempo com os seus filhos e investem em actividades que promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos filhos, do que as mães com nível de educação mais baixa, tendo em conta que a estrutura familiar é um fator importante que influencia os pais a passarem mais tempo com os filhos (Guryan, Hurst & Kearney, 2008). O investimento num filho e o cuidar dele para que este seja privilegiado de um saudável desenvolvimento é uma tarefa que está incutida nas funções da maioria das mães em vários contextos e que se torna fundamental para a sobrevivência dos bebés, que são dependentes dos cuidados maternos (Bandeira & Seidl-de-Moura, 2012).

Quando se fala em desenvolvimento infantil não se aborda apenas a maturação de faculdades, mas também o que influencia direta e indiretamente. Este não é um processo estanque, pois existem diversas interações entre componentes, com resultados absolutamente únicos na sua expressão, pela genética, pela resposta do nosso organismo ao meio, pelo contexto em que vivemos, as interações com a mãe, o pai e os diversos membros da família ou indivíduos que façam parte do nosso quotidiano e até pela forma

como sentimos e apreendemos o mundo. Tudo isto se manifesta na nossa saúde psíquica, emocional, social e física, desde tenra idade (Eickman, Emond & Lima, 2015).

Durante o período pré-escolar, um dos períodos mais importantes na vida da criança, ela vai adquirindo novas competências e começa a ter uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num determinado contexto social. Começa a interiorizar regras sociais, na medida em que sabe diferenciar o que está certo ou errado, o que é esperado por parte dos adultos e o que deve e não fazer perante os outros. Aqui ela desenvolve capacidades que lhe vão ser úteis no futuro, nas suas relações com os pares, nos mais variados contextos e nas advertências da vida, estando dotado de capacidades que foram sendo adquiridas ao longo da sua maturação e dos laços vinculativos com os pares.

A Teoria da Vinculação, originalmente desenvolvida por Bowlby, reforça o quão importantes são as relações humanas e os seus contributos para o desenvolvimento individual e a qualidade destas relações dependem da qualidade da vinculação da criança com os pais (Torres, Santos & Santos, 2008).

O vínculo entre mãe e bebé é estabelecido a partir do nascimento e tem uma importância significativa nas relações da criança, jovem ou adulto. É nos primeiros anos de vida que se aprende a descobrir o mundo, forma-se vínculos, aprende-se a gerir emoções a par do desenvolvimento físico e emocional (Mendes, Fritsch, Pirocca & Sartor, 2013).

Apesar do vínculo ser um elo de ligação que fortalece os laços, podem também ocorrer falhas na vinculação que decorrem de uma ausência de afeto ou pelo contrário, de extremo afeto na relação. Uma mãe poderá proporcionar cuidados extremos ao bebé de forma inconsciente e uma mãe que não é capaz de prestar os cuidados suficientes, não irá conseguir introduzir nele o sentido de afeto, segurança e amor. É através do toque, do olhar da sua mãe, que o bebé vai formando conceitos, pois os sentidos são vivenciados de forma afetiva (Winicott, 1975, cit. in Mendes et al. 2013). Através desta relação, o bebé poderá estabelecer relações seguras com uma nova rede de pessoas e poderá beneficiar de um bom desenvolvimento socio-emocional.

Face à brincadeira, este constitui um meio deveras eficaz e utilizado para estudar e analisar o desenvolvimento da criança nas competências interativas, pois requisita uma panóplia de competências pessoais (ex.: motoras, cognitivas, emocionais, sociais, etc.) (Figueiredo, Gatinho, Pinto, Santos, Torres & Veríssimo, 2015). A literatura indica-nos que de um modo geral, o brincar tem um foco motivador, onde os organismos se orientam

para uma finalidade, essa orientação essa que é influenciada por vários estímulos físicos, sociais, emocionais, imaginativos e está orientada por regras. A brincadeira na sua essência não é originada por fatores externos à criança, existem sim por motivações intrínsecas ao indivíduo que brinca. Trata-se de uma atividade que trabalha muito com as áreas sensoriais e motoras, mas também com um universo mais abstrato e imaginário de simbologias e significações; por sua vez, a brincadeira quer-se o mais livre possível (ou não estaríamos a falar da imaginação e criatividade) e com uma postura proativa de quem brinca (Figueiredo et al., 2015).

Existem autores que referem a importância de a brincadeira ser interativa com os pares, isto porque ao abarcar componentes multidimensionais e estruturadas, onde a ação tem por retorno consequências, é assim um facilitador do desenvolvimento das competências sociais (Figueiredo et. al, 2015). As brincadeiras não estruturadas, ou seja, não dirigidas pelos outros e sim pela própria criança, são fundamentais para as mesmas com ênfase nos aspetos cognitivos, sociais e nos processos emocionais durante a infância. Isto porque estimula a criança a imaginar por si, a trazer ao “real” o que sente e pensa, proporcionando-se um tempo e espaço onde pode ser o que imagina sem restrições, de forma autónoma e essencial, concretizando por momentos personagens, no intuito de perceber quem é (Eickman, Emond & Lima, 2015).

Objetivo Geral

1. Objetivos gerais

Como objetivos gerais desta intervenção, pretende-se fortalecer e melhorar a relação entre pais e filhos através da brincadeira, sendo esta, usada como mediador da relação para um saudável desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Pretende-se consciencializar os pais para a importância do jogo lúdico na interação pais-filhos, de forma a desenvolver uma parentalidade mais positiva.

Pretendemos sensibilizar os pais para que tenham tempo de qualidade com os filhos e estimular a relação através da brincadeira.

Proporcionar momentos de satisfação e prazer aos pais e filhos, através da brincadeira.

1.1. Objetivos específicos

1.1.1. Promover o hábito de brincar entre pais e filhos;

- 1.1.2. Promover uma maior interação familiar entre pais e filhos através da brincadeira;
- 1.1.3. Consciencializar os pais para a importância da qualidade do tempo que passam juntos;
- 1.1.4. Consciencializar os pais sobre os comportamentos parentais mais adequados para a relação;
- 1.1.5. Consciencializar os pais sobre as necessidades da criança e deles próprios;
- 1.1.6. Consciencializar os pais para a delimitação de regras e limites;
- 1.1.7. Estimular atitudes e comportamentos afetivos;
- 1.1.8. Estimular atividades através do jogo lúdico que promovam o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social da criança;
- 1.1.9. Desenvolver estratégias que permitam aos pais melhorar a qualidade de tempo que passam com os filhos;

Modelo de Intervenção

A intervenção que iremos realizar será em conjunto com famílias e crianças que foram referenciadas em alguns equipamentos de apoio à 1ª e 2ª infância da SCML. Estas crianças foram referenciadas pelas educadoras por apresentarem alguns comportamentos pouco adequados que podem estar relacionados com os estilos e comportamentos parentais, que devem ser apropriados ao desenvolvimento das crianças.

Antes de mais, falamos então da nossa postura como facilitadoras deste projeto, face aos pais e às crianças, que será inspirada na Abordagem Centrada na Pessoa de Carls Rogers, a Ludoterapia Centrada na Criança e na Terapia Familiar Centrada na Pessoa. Temos assim o objetivo principal de dar voz à criança, percebendo o que sente e o que expressa por meio da brincadeira, mas também com os pais, visando criar uma atmosfera de empatia e compreensão face aos seus constrangimentos e incongruências que sentem inicialmente ou que vão expressando ao longo das sessões de contacto. Esta metodologia centra-se essencialmente nos trabalhos de Carl Rogers, que parte do princípio que todo o ser humano tem a capacidade de se desenvolver a si mesmo e é dotado de potencialidades em constante atualização, rumo ao seu crescimento e autorrealização, desde que haja um ambiente facilitador, de aceitação e acolhimento (Rogers, 1973). Assim, a ludoterapia, ou psicoterapia através da brincadeira foi inicialmente desenvolvida por Rogers com os

mesmos princípios descritos pela ACP. Ao longo de seu trabalho, Rogers foi descobrindo diferentes formas de lidar com a criança e seus familiares, e usando essa experiência, começou a desenvolver uma abordagem terapêutica não-diretiva, onde seria a criança a guiar o terapeuta, e não o terapeuta a guiar a criança. Virginia Axline, trabalhou com Rogers durante o seu percurso, tendo desenvolvido inúmeras possibilidades na abordagem terapêutica não-diretiva. (Branco, 2001).

Para que este processo terapêutico seja facilitado, existem alguns aspectos necessários que incluem: o ambiente onde ocorre a sessão de ludoterapia; as atitudes do terapeuta; o valor dos limites; e a participação indireta dos pais. O ambiente deve ser facilitador do crescimento da criança, onde esta se sinta livre para poder ser ela mesma. A atitude positiva incondicional do terapeuta que corresponde a uma atitude positiva e aceitadora, face ao que se pretende que o cliente sinta e experiencie naquele momento; a compreensão empática, onde o terapeuta se deve colocar no lugar do cliente, vendo o mundo tal e qual ele o vê; e outro elemento fundamental é a congruência, que corresponde à atitude do terapeuta em ser ele mesmo na relação e de viver de forma transparente os seus sentimentos e atitudes (Branco, 2001).

O valor dos limites é caracterizado pela atitude permissiva do terapeuta, pois como afirma Gladding (1993, p.107, cit. in) “quase nenhuma tentativa é feita para colocar limites nos indivíduos a não ser que eles se tornem destrutivos”. Rogers (1997, p. 20) refere que o cliente “deve estar livre para trazer qualquer atitude ou sentimento que possa ter, não importando quão absurdos, não convencionais ou contraditórios sejam”.

A participação indireta dos pais recai sobre a importância que é dada à criança, pois ela é o cliente e não eles. Axline (1972) diz que os pais irão perceber que a criança está a receber alguma ajuda, mas o terapeuta poderá nunca os encontrar ou manter com eles qualquer contacto, pois o entendimento da criança é obtido no contacto com ela mesma e da compreensão dirigida às suas atitudes durante a brincadeira.

O ludo terapeuta centrado na criança confia e acredita na motivação intrínseca da criança que visa um ajustamento positivo e existe a crença de que a criança é uma fonte de poder vivo que conduz o caminho de dentro para fora, sendo ela a única detentora de poder fazer algo por si mesma, necessitando apenas de um ambiente facilitador (Branco, 2001).

Procedimentos Previstos

Foi elaborado o consentimento informado para os pais, onde lhes será explicado o objetivo do estudo e a sua pertinência, o cronograma das sessões e o consentimento autorizado por parte dos pais onde se comprometem a fazer, de forma voluntária, parte do estudo com os seus educandos e respetiva gravação audiovisual de 3 sessões de contacto para posterior análise. Será explicado que todos os dados serão usados para fins de estudo e que haverá sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos pela família, assim como do decorrer das sessões, respeitando e cumprindo assim os princípios éticos para esta investigação. A partir de Fevereiro de 2017, iremos acompanhar cada família, que integra o projeto “Do Brincar ao Pensar”. O acompanhamento será semanal, perfazendo um total de 14 sessões, com a duração de 45 a 60 minutos cada. Estão programadas duas sessões no primeiro momento de avaliação (T0) para aplicar um questionário de Investimento Parental e a História clínica aos pais e numa segunda sessão procederemos ao questionário PAQ-P e à DPICS para registar posteriormente a interação da criança com a mãe em brincadeira livre e brincadeira dirigida e o momento de arrumação, com 10 minutos cada brincadeira e 5 minutos para a arrumação perfazendo um total de 25 minutos para as atividades. No decorrer das seguintes sessões serão promovidos momentos de brincadeira livre com pais e filhos em que poderão usufruir abertamente dos brinquedos da caixa lúdica disponível, no sentido de estimular os pais para estas competências, não esquecendo das respetivas regras (Ex.: não poder levar os brinquedos). No T1, que irá decorrer na 7ª sessão e no T2, 13ª sessão, será gravada a interação da criança com a mãe em brincadeira livre e brincadeira dirigida e o momento de arrumação, analisado posteriormente com o DPICS. Nas sessões seguintes às gravações (T0, T1 e T2), os vídeos realizados anteriormente serão mostrados aos pais com o objetivo de proporcionar momentos de autorreflexão face à dinâmica familiar e de que forma a brincadeira se reflete no estado emocional e comportamental da criança, de forma a permitir que os pais reconheçam aspetos que possam estar a condicionar uma interação saudável com os seus filhos e refletirem sobre se o seu investimento parental é o mais adequado ou não. A recolha de dados será feita no final das 14 sessões para posterior análise e tratamento dos mesmos. O tratamento de dados da análise qualitativa será feito através do DPICS, cuja grelha de observação será registada e analisada por um observador independente, com é descrito no manual de aplicação, e da história clínica semiestruturada e a análise

quantitativa será feita com recurso ao questionário da Escala de Investimento Parental na Criança, após o consentimento dos autores que a validaram para a população portuguesa.

O projeto será avaliado quanto às dinâmicas familiares, o investimento parental, os estilos parentais e a interação pais-crianças, através do jogo lúdico livre e dirigido, em três momentos.

Instrumentos

- **História clínica**, através de um guião semiestruturado, incluindo o questionário sociodemográfico, e ainda a adição de perguntas abertas e fechadas específicas sobre o brincar;
- **PAQ-P (Questionário de Estilos Parentais para Pais)** (Pires, 2010) foi adaptado para a população portuguesa, do original *Parental Authority Questionnaire* –PAQ de Buri (1991). Inicialmente era composto por 48 itens e posteriormente foi reduzido para 30 itens numa escala tipo Likert. Este instrumento avalia a tipologia dos estilos parentais, os padrões de socialização dos pais na relação com os filhos e o clima familiar no que toca aos aspetos afetivos.
- **EPIC (Escala de Investimento Parental na Criança)** A Escala de Investimento Parental na Criança, de Bradley, Whiteside-Mansell & Brisby (1997) destina-se a avaliar atitudes, disponibilidade (física e psicológica), responsividade e sensibilidade parental, assim como outros aspetos comportamentais. A Escala foi adaptada para a população portuguesa por Gameiro, Martinho, Canavarro & Moura-Ramos (2008). Tem 24 itens na escala original, cotados numa escala tipo Likert variando desde “Concordo fortemente” e “Discordo fortemente”.
- **DPICS – Dyadic Parent-child Interaction Coding System:** (Robinson & Eyberg, 1981), consiste numa grelha de observação que pretende analisar e avaliar detalhadamente a qualidade da interação social entre pais e filhos, nomeadamente o comportamento nas relações diádicas e de maneira a constituir uma medida de observação dos resultados antes, durante e após as intervenções feitas. A observação em cada sessão é conduzida por três momentos: a brincadeira liderada pela criança, a brincadeira liderada pelo cuidador e o momento da arrumação. Analisando categorias de comportamentos relativos aos pais e aos filhos: o que é verbalizado (ex.: conversa negativa, elogios, ordens, revisões, etc.); as vocalizações da criança (ex.: gritos); as suas respostas (ex.: respostas negativas,

queixas, etc.); e o comportamento físico (ex.: toque negativo ou positivo). Estas categorias são analisadas individualmente assinalando a sua frequência, porém também são analisadas em conjunto quando se verifica que umas procedem outras. Este instrumento foi inicialmente criado para idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos, mas apenas foram recentemente estandardizadas com base em dados psicométricos para as idades que vão dos 3 aos 6, por isso é necessária muita cautela na avaliação feita com crianças de 2 anos, em particular na área da vocalização, devido ao seu desenvolvimento. E está validado por vários estudos de vários autores (ex.: Eyberg & Matarazzo, 1980; Eyberg & Robinson, 1982), referindo a sensibilidade de cada item de avaliação, encontrando na aplicação do instrumento diferenças e resultados significativos nas terapêuticas aplicadas. É referido ainda no manual a sua validade discriminatória entre grupos distintos sobre uma dimensão semelhante (ex.: verificação de diferenças entre a relação diádica mãe-filho – Bessmer, Brestan & Eyberg, 2005 - e pai-filho - Brestan, Foote & Eyberg, 2005 -, em que o filho terá sido referenciado com comportamentos disruptivos); a sua validade convergente com outros instrumentos que avaliam as mesmas dimensões (ex.: EBCI Intensity Scale – mostrada uma grande correlação com o DPICs no estudo de Brestan, Foote & Eyberg, 2005 -, PSI – Parenting Stress Index, Parent Locus of Control score, etc.); e a sensibilidade no tratamento, isto é a capacidade de medir as mudanças que ocorrem durante as intervenções, em que estudos como o de Schuhmann et al. (1998) e Webster-Stratton e Hammond (1990), relatam as diferenças encontradas no decorrer da intervenção e identificadas pelo instrumento

Cronograma de atividades

	Objetivo	Atividade	Estratégia	Semanas
Sessão 1 (T0)	Recolha de dados	História clínica	Anamnese	13 a 17 de Fev
		DPICs	Situação padronizada de observação sistemática	

Sessão 2 (T0)	Observação da interação familiar e recolha de dados	Vídeo (brincadeira livre/dirigida/Arrumação); EPIC e PAQ-P	▪ Aplicação de questionários estruturados	20 a 24 Fev
Sessão 3	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	27 a 03 Mar
Sessão 4	Auto consciencialização	Visualização do vídeo e reflexão	Visionamento do vídeo. <i>Feedback</i> sobre o que consideram ser mais pertinente e reflexão com base na compreensão, abertura e empatia.	06 a 10 Mar
Sessão 5	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	13 a 17 Mar
Sessão 6	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	20 a 24 Mar
Sessão 7 (T1)	Observação da interação familiar e recolha de dados	DPICS Vídeo (brincadeira livre/dirigida/Arrumação);	▪ Situação padronizada de observação sistemática	27 a 31 Mar
Sessão 8	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	3 a 7 Abr
Sessão 9	Auto consciencialização	Visualização do vídeo e reflexão	Visionamento do vídeo. <i>Feedback</i> sobre o que consideram ser mais pertinente e reflexão com base na compreensão, abertura e empatia	10 a 14 Abr

Sessão 10	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	17 a 21 Abril
Sessão 11	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	24 a 28 Abril
Sessão 12 (T2)	Observação da interação familiar e recolha de dados	DPICS Vídeo (brincadeira livre/dirigida/Arrumação); EPIC e PAQ-P	▪ Situação padronizada de observação sistemática ▪ Aplicação de questionários estruturados	1 a 5 Maio
Sessão 13	Promover a interação pais-crianças através do brincar	Brincadeira livre acompanhada	Interação Pais-filhos através do brincar com recurso à caixa lúdica; observadoras participam dando voz à criança e atendendo às dificuldades parentais e da criança	8 a 12 Maio
Sessão 14	Auto consciencialização	Visualização do vídeo e reflexão;	Visionamento do vídeo, <i>feedback</i> e considerações finais	15 a 19 Maio

Resultados esperados

Referente aos resultados esperados, sabemos em parte o que podemos esperar deste contexto, tanto por alguma rigidez de comportamento que o contexto das famílias problemáticas possa apresentar ou como a resistência na adesão ao projeto, que poderá resultar em desistências, por exemplo. Contudo, esperamos que de facto a brincadeira se torne um meio facilitador das relações proximais e de vinculação, onde os pais consigam adequar o seu método educativo segundo o que os faça sentir mais congruentes consigo mesmo e o que se manifeste ser mais produtivo para a criança a longo prazo.

Sabemos também que nos dias que correm, o ritmo acelerado muitas vezes não nos permite fazer o que nos propusemos. O mesmo se aplica quando falamos de brincar,

sabemos o quão difícil pode ser ao arranjar tempo para esta atividade e o quão muitas vezes temos de organizar as nossas vidas, porém, esperamos que após a intervenção os pais consigam entender que, mais do que brincar, é importante o tempo que passam juntos ser de qualidade, pois espera-se que quanto mais tempo de qualidade, maior o envolvimento de ambos na relação, maior a estimulação desenvolvimental da criança nos vários espectros e maior investimento dos pais na educação dada.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. & Pereira, D. (2010). Avaliação da parentalidade no quadro da proteção à infância. *Temas em Psicologia*, 18 (2), 499 – 517.
- Axline, V. (1972). *Ludoterapia: a dinâmica interior da infância*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Bandeira, T. T. A., & Seidl-de-Moura, M. L. (2012). Mothers and fathers' beliefs about parental investment. *Paidéia*, 22 (53), pp. 355-363.
- Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: Uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* (Dissertação de Mestrado, Escola de Educação Superior de Portalegre).
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito*. Lisboa: Dom Quixote.
- Branco, T. M. C. (2001). *Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia, Universidade Católica de Campinas
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspectiva sistémica: O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, pp. 139-156.
- Eickman, S. H., Emond, A. M. and Lima, M. (2015). Evaluation of child development: beyond the neuromotor aspect. *Pediatrics*, 92 (3), 71 – 83. Retirado de http://ac.els-cdn.com/S0021755716000541/1-s2.0-S0021755716000541-main.pdf?_tid=1fb84dc2-cdf8-11e6-9d48-00000aacb35f&acdnat=1483037805_6d6ab6ce2eb1e34832cec298ecd00ccc
- Gameiro. S., Martinho. B., Canavarro, M. C., Moura-Ramos, M. (2008). Estudos

- psicométricos da Escala de Investimento Parental na Criança. *Psychologica*, 48, 77-99
- Gladding, S. (1993). The Therapeutic use of Play in Counseling: an overview. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31, 106-115.
- Greenberger, E. & Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 23-35. doi: 10.1037/0012-1649.25.1.22
- Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives* 22(3), pp. 23–46.
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Pinto, A., Santos, A. J., Torres, N. e Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIII), 335 – 345.
- Keller, H. (2000). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. *American Behavioral Scientist*, 43, 957-96. doi: 10.1177/00027640021955694
- Machado, M. (2012). Compreender a terapia familiar. *Psicologia.pt: O Portal dos Psicólogos*. Retirado de www.psicologia.pt
- Mendes, R., Fritsch, B. G., Pirocca, G. Q. & Sartor, L. (2013). Falhas no vínculo mãe-bebê. Um estudo psicanalítico. I Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG. Caxias do Sul – RS, de 30 de Setembro a 02 de Outubro de 2013.
- Reis, I. M. D. G. (2012). *Intervenção social com famílias multiproblemáticas: diálogos entre a sistémica e a mediação*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Ribeiro, C. & Sousa, L. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*, XIX (1-2), 169 – 191.
- Rogers, C. (1997). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Simões, S. C. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto)
- Torres, N., Santos, A. J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), pp. 435-445.

ANEXO B:

Questionário PAQ-P

Questionário de Estilos Parentais – Pais

(Pires, 2011)

Adaptação do *Parental Authority Questionnaire* PAQ, (Buri, 1991)

Para cada uma das frases faça uma cruz no número da escala de 5 pontos (1=Discordo totalmente, 5= Concordo totalmente) que melhor descreve ou se aplica a si como Mãe/Pai na relação com os seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas, tente não demorar muito tempo em cada questão. É importante que responda a todos os itens, não se esquecendo de nenhum.

1= Discordo totalmente 2= Discordo 3= Não concordo nem discordo 4=Concordo 5=Concordo totalmente

1	Acredito que numa família bem estruturada, as crianças devem fazer as coisas à sua maneira.	1 2 3 4 5
2	Obrigo os meus filhos a fazer coisas que acredito serem correctas, mesmo que eles não concordem.	1 2 3 4 5
3	Sempre que digo aos meus filhos para fazerem algo, espero que o façam imediatamente sem perguntas.	1 2 3 4 5
4	Quando uma regra familiar é estabelecida, explico os motivos desta aos meus filhos.	1 2 3 4 5
5	Encorajo o diálogo com os meus filhos quando estes não estão de acordo com as regras e restrições familiares.	1 2 3 4 5
6	Acredito que uma criança necessita de ser livre para tomar as suas próprias decisões e fazer o que quiser, mesmo que isso não esteja de acordo com o meu desejo.	1 2 3 4 5
7	Não permito aos meus filhos que questionem as minhas decisões.	1 2 3 4 5
8	Oriento os meus filhos através do diálogo e da disciplina.	1 2 3 4 5
9	Penso que devo usar a minha autoridade para conseguir que os meus filhos se comportem como eu acho que devem.	1 2 3 4 5
10	Acho que os meus filhos não precisam de obedecer às regras e normas de comportamento simplesmente porque alguém com autoridade as estabeleceu.	1 2 3 4 5
11	Transmito aos meus filhos o que espero deles mas também lhes dou liberdade para conversar quando não concordam comigo.	1 2 3 4 5
12	Acredito que os pais sensatos devem ensinar desde cedo quem é o chefe da família.	1 2 3 4 5
13	Raramente dou orientações aos meus filhos sobre o seu comportamento.	1 2 3 4 5

14	Quando as decisões familiares são estabelecidas, na maioria das vezes faço aquilo que os meus filhos querem.	1 2 3 4 5
15	Dou aos meus filhos orientações de forma clara e consistente.	1 2 3 4 5
16	Fico muito chateado(a) quando os meus filhos tentam discordar comigo.	1 2 3 4 5
17	Acredito que a maior parte dos problemas na sociedade seriam resolvidos se os pais não restringissem as actividades, as decisões e os desejos dos filhos durante o seu crescimento.	1 2 3 4 5
18	Deixo claro o comportamento que espero dos meus filhos e, quando não correspondem às minhas expectativas, acabo por puni-los.	1 2 3 4 5
19	Permito aos meus filhos decidir a maior parte das coisas sozinhos sem lhes dar muitas orientações.	1 2 3 4 5
20	Tenho em consideração a opinião dos meus filhos nas decisões familiares, mas não tomo decisões só porque eles assim o querem.	1 2 3 4 5
21	Não me sinto responsável por orientar e dirigir o comportamento dos meus filhos.	1 2 3 4 5
22	Tenho padrões bem definidos de comportamentos para os meus filhos, mas estou disposto(a) a ajustar esses padrões às necessidades individuais de cada um.	1 2 3 4 5
23	Oriento o comportamento dos meus filhos e espero que sigam as minhas orientações, mas converso com eles e ouço sempre as suas opiniões.	1 2 3 4 5
24	Permito que os meus filhos tenham o seu próprio ponto de vista nos assuntos familiares e decidam por si o que vão fazer.	1 2 3 4 5
25	Sempre pensei que a maioria dos problemas da sociedade seriam resolvidos se os pais fossem rígidos e autoritários para com os seus filhos.	1 2 3 4 5
26	Digo sempre aos meus filhos o que devem fazer e como fazer.	1 2 3 4 5
27	Dou indicações claras para o comportamento e actividades dos meus filhos, mas sou compreensivo(a) quando discordam delas.	1 2 3 4 5
28	Na minha família, não dou orientações em relação a comportamentos, actividades e desejos dos meus filhos.	1 2 3 4 5
29	Os meus filhos sabem o que espero deles e insisto para que atendam às minhas expectativas simplesmente por respeito pela minha autoridade.	1 2 3 4 5
30	Se tomo uma decisão que magoe os meus filhos, estou disposto(a) a conversar com eles e a admitir as minhas falhas.	1 2 3 4 5

ANEXO C:

Consentimento Informado



Informação aos participantes

Projecto “Do Brincar ao Pensar”

Como investigadores responsáveis por este projeto de investigação da Universidade Autónoma de Lisboa, a frequentar o 2º ano de mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento e a estagiar atualmente nos equipamentos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, vimos por este meio pedir a sua colaboração com o objetivo de desenvolver o projecto “Do Brincar ao Pensar”.

O objetivo do projeto consiste em fortalecer as relações entre pais-filhos e promover o brincar como facilitador da relação e do desenvolvimento.

Iremos recolher informações sobre a família que compõem o agregado e realizar 14 sessões de interação através das brincadeiras com os pais-filhos. As sessões serão semanais e terão a duração de 60 a 90 minutos. Três das sessões irão ser gravadas com som/imagem para ser possível observar as dinâmicas e numa sessão seguinte serão visualizados de forma a promover momentos de reflexão e que servirá apenas para efeito de análise de resultados.

Pedimos também autorização para observar/gravar em duas sessões, através de um instrumento de Vinculação (AQS) para compreender o vínculo da criança com a mãe; aos pais será passado um Questionário de Estilos Parentais (PAQ-P) e de Vinculação (EVA). Toda a informação será confidencial e a sua colaboração é voluntaria podendo responder apenas às questões que entender.

Desde já agradecemos a sua compreensão e participação neste projeto. Segue abaixo o consentimento informado que deverá ler e assinar se estiver de acordo.



Consentimento Informado

Título do Projecto: “Do Brincar ao Pensar”

Ao assinar este documento confirmo o seguinte:

Compreendi a informação sobre o projeto acima referido, tendo-me sido explicado que a minha participação, assim como a do meu educando é feita livremente e tive oportunidade de colocar todas as minhas dúvidas.

Compreendi o que me é pedido e aceito fazer parte deste projeto, e que toda a informação prestada durante as sessões é para fins de estudo e são confidenciais.

Aceito que ao meu educando seja aplicada um instrumentoe de vinculação observado através de vídeo.

Aceito a gravação de três sessões com som/imagem, compreendendo que serão apenas utilizadas para observação das dinâmicas parentais.

Assinatura do(a) participante:

Data:

Assinatura do investigador:

ANEXO D:

Folha de Cotação DPICS

Folha de Codificação DPICS

Assunto #: _____ Data: _____ Observador: _____

Nome da Criança: _____ Parente: Pai ☐ Mãe ☐ Outro ☐

Situação: BL ☐ BD ☐ A ☐ Observação: _____

Legenda: BL (Brincar Livre), BD (Brincar Dirigido) e A (Arrumação).

COMPORTAMENTO PARENTAL	CONTAGEM	COMPORTAMENTO DA CRIANÇA	CONTAGEM
Ordens Diretas (OD) seguidas de:		Discurso Negativo (DN-)	
		Discurso Prosocial (DP)	
Conformidade (C)			
Inconformidade (IC)		Questão (Q)	
Sem oportunidade (SO)		Ordem (O)	
Ordens Indiretas (OI) seguidas de:			
		Choramingar (Ch)	
Conformidade (C)		Gritar (G)	
Inconformidade (IC)			
Sem oportunidade (SO)		Toque Positivo (TP)	
Questões de Informação (QI) seguidas de:		Toque Negativo (TN)	
		Outro (especificar)	
Resposta (R)			
Sem Resposta (SR)			
Sem oportunidade (SO)			
Questões Descritivas/Reflexivas (QD)		Notas:	
Descrições de Comportamento (DC)			
Reflexões (R)			
Elogio específico (EE)			
Elogio não específico (ENE)			
Discurso Neutro (DN)			
Discurso Negativo (DN-)			
Toque Positivo (TP)			
Toque Negativo (TN)			

ANEXO E:

Folha de Cotação DPICS – Tradução/Retradução

Folha de Codificação DPICS (Retradução)

Assunto #: _____ Data: _____ Observador: _____

Nome da Criança: _____ Parente: Pai ☐ Mãe ☐ Outro ☐

Situação: BL ☐ BD ☐ A ☐ Observação: _____

Legenda: BL (Brincar Livre), BD (Brincar Dirigido) e A (Arrumação).

COMPORTAMENTO PARENTAL	CONTAGEM	COMPORTAMENTO DA CRIANÇA	CONTAGEM
Ordens Diretas (OD) seguidos de:	Direct Orders followed by	Discurso Negativo (DN-)	Negative Speech
		Discurso Prosocial (DP)	Prosocial Speech
Conformidade (C)	Obeys/ Obedience		
Inconformidade (IC)	Disobeys/ Disobedience	Questão (Q)	Question
Sem oportunidade (SO)	Without Opportunity	Ordem (O)	Order
Ordens Indiretas (OI) seguidas de:	Indirect Orders followed by		
		Choramingar (Ch)	Whining/Whinging
Conformidade (C)	Obeys/ Obedience	Gritar (G)	Shouting
Inconformidade (IC)	Disobeys/ Disobedience		
Sem oportunidade (SO)	Without Opportunity	Toque Positivo (TP)	Positive Touch
Questões de Informação (QI) seguidas de:	Information Questions followed by	Toque Negativo (TN)	Negative Touch
		Outro (Especificar)	Other (Specify)
Resposta (R)	Answer or Reply/Response		
Sem Resposta (SR)	No Answer or No Reply		
Sem oportunidade (SO)	No Opportunity		
Questões Descritivas/Reflexivas (QD)	Questions Descriptive/Reflective	Notas:	
Descrições de Comportamento (DC)	Descriptions of Behaviours		
Reflexões (R)	Reflections		
Elogio específico (EE)	Specific Complement/Praise		
Elogio não específico (ENE)	Non Specific Complement/Praise		
Discurso Neutro (DN)	Neutral Speech		
Discurso Negativo (DN-)	Negative Speech		
Toque Positivo (TP)	Positive Touch		
Toque Negativo (TN)	Negative Touch		