

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**



**EDUCAÇÃO PARENTAL**  
– UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO FAMILIAR –

**Susana Passinhas**

Nº 12689

Dissertação orientada por: Prof. Dra. Manuela Machado

Tese submetida com requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**  
Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Professora Doutora Manuela Machado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

“Ser pai é uma tarefa difícil para a qual ninguém recebe educação nem formação e à qual cada pessoa, homens e mulheres, chega com as suas próprias histórias como filho e como casal. Não existe um modelo único de paternidade ou maternidade e, por isso, cada família leva a cabo a criação dos filhos com os seus próprios critérios, aptidões e possibilidades, tentando fazê-lo o melhor possível com o objectivo de os tornar pessoas maduras, felizes e independentes, mas muitas vezes sente a falta de um conselho, uma informação ou uma orientação.”

Mantilla (2006)

## Agradecimentos

Chegado ao tão almejado destino desta gratificante mas muito cansativa viagem, é também chegado o momento de reconhecer que ela só foi possível por ter tido pessoas ao meu lado que me apoiaram e inspiraram. Por isso gostaria de aqui lhes prestar a minha simples mas muito sentida homenagem.

À família F. que me deixou entrar em sua casa e assim permitiu que crescêssemos juntos.

À minha incansável orientadora, a Professora Manuela Machado, pelo seu entusiasmo e por muitas vezes ter acreditado mais em mim e no meu trabalho do que eu própria.

À Professora Eva Delgado-Martins pela disponibilidade para partilhar a sua experiência.

Ao Eduardo, a minha rede de trapezista, pela motivação, pelo apoio e, sobretudo, pela enorme paciência.

À Sara, pela sua capacidade ímpar de me revigorar com um abraço, apesar de muitas vezes não lhe ter dedicado o tempo e a atenção que merecia.

Aos meus pais, que fizeram de mim uma perseverante, mesmo sabendo que seria mais fácil terem uma filha submissa.

Ao meu irmão, por me ter proporcionado a primeira experiência de educação.

À Ana e ao Fernando pelo auxílio que sempre prestaram sem nunca pedirem nada em troca.

À Rute e ao Miguel, pela presença, pela partilha e pela extraordinária amizade.

À João, pelo vislumbre do que é ter uma irmã e pela capacidade de aumentar a minha auto-estima até quando me está a criticar.

À Patrícia, à Joana, à Vera e à Marta por, em alturas diferentes e de formas distintas, terem colorido e aligeirado este meu percurso.

A todos os amigos e familiares para quem, durante estes últimos anos, estive menos disponível mas que, mesmo assim, continuam a querer que faça parte das suas vidas.

A todos vós o meu muito obrigado e a esperança de que continuem a estar presentes nos grandes momentos!

## RESUMO

A educação parental, entendida como uma intervenção junto dos pais que visa a prevenção dos problemas dos seus filhos, tem sido alvo de um interesse crescente, dirigindo-se sobretudo a famílias com crianças em risco, quer biológico, ambiental ou estabelecido. Porém, dadas as mudanças sociais a que temos vindo a assistir, as exigências colocadas aos pais para criarem os seus filhos, mesmo que não se encontrem em situação de risco, são cada vez maiores, o que faz com que nem sempre encontrem sozinhos as respostas às contrariedades que vão surgindo. Assim, aquilo que aqui se apresenta é o resultado de um estudo de caso em que, através da estratégia de investigação-acção, se interveio no sentido da promoção das competências parentais numa família pertencente à classe média portuguesa e em que nenhum dos seus elementos apresentava qualquer patologia ou deficiência. O programa de educação parental descrito foi individualizado e elaborado à medida que foram sendo conhecidas as necessidades e competências da família, com o propósito de: analisar a pertinência do recurso à educação parental no domicílio como estratégia de promoção das competências parentais; delinear as estratégias a utilizar num programa deste tipo; averiguar o grau de eficácia dessas mesmas estratégias; e fornecer informação que permita desenvolver este tipo de trabalho com outras famílias que dele venham a necessitar. Foram conseguidas notórias transformações nas interacções entre pais e filhos, tendo sido alcançada, e mantida na avaliação follow-up, uma dinâmica familiar mais positiva e promotora do bem-estar e normal desenvolvimento das crianças, o que nos fez concluir que se trata de uma estratégia adequada em educação parental.

Palavras-chave: educação parental, estudo de caso, contexto familiar

## ABSTRACT

Parental education, considered as an intervention focused on parents to prevent future offspring problems, has been an increasingly target of interest, especially directed to families with children at risk, caused by biological, environmental or acquired reasons. However, due to the changes observed in the social and family structure, the parental demands to educate the children are generally increasing, even if they are not in a situation of risk. In consequence, the caregivers often have difficulty in finding the right solutions for the problems they have to face while educating their children. Therefore, what is shown here is the result of a case study in which, through an investigation/action strategy, we intervened in a medium class portuguese family with no pathology or deficiency. The parental education program here described was built according to the needs and competences presented by the family, with the following goals: analysing the relevance of home-visiting parent education in order to promote parental skills; defining the strategies to be used in these sort of programs; investigating the efficiency of these strategies; and giving the necessary information to develop the program in other families that might require it. Notorious transformations were reached in the parents-children interaction, resulting in a more positive family dynamic capable of enhancing the welfare and promoting children's normal development. These results were maintained in the follow-up assessment. Thus, we concluded that this strategy is appropriate to carry out in parental education programs.

Keywords: parental education, case study, family context

## ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS -----	II
LISTA DE FIGURAS-----	II
LISTA DE QUADROS-----	III
INTRODUÇÃO-----	1
ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO MÉDIO -----	1
AUSÊNCIA DE ATRASO DE DESENVOLVIMENTO OU DEFICIÊNCIA -----	2
PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA -----	3
Perspectiva Desenvolvimental -----	3
Perspectiva Behaviorista -----	4
Perspectiva Ecológica -----	7
INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PARENTAL -----	10
A FAMÍLIA -----	12
Definição de família -----	12
Teoria Sistémica Familiar-----	13
Funções da Família -----	14
Padrões Educativos-----	14
Comportamentos Disciplinares Parentais -----	16
A INTERVENÇÃO -----	18
Modelos de Procura de Ajuda-----	18
Modelos de Intervenção -----	18
Pressupostos de uma Intervenção Centrada na Família -----	20
O Empowerment -----	21
Treino/Educação/Aconselhamento Parental-----	23
Indicadores de Qualidade -----	24
METODOLOGIA-----	26
DESCRIÇÃO DO CASO -----	26
PROCEDIMENTO -----	28
Entrevista -----	30
Familiarização -----	31
Observação -----	31
Avaliação-----	31
Follow-up-----	33
Encerramento-----	33
RESULTADOS-----	35

ENTREVISTA -----	35
FAMILIARIZAÇÃO -----	35
OBSERVAÇÃO -----	36
AVALIAÇÃO-----	38
Trabalhos de casa-----	39
Banhos -----	39
Arrumação do quarto -----	40
Refeição-----	41
Lavagem dos dentes-----	44
Deitar-----	44
INTERVENÇÃO -----	46
Trabalhos de casa-----	46
Refeição-----	47
Deitar-----	51
FOLLOW-UP-----	54
Trabalhos de casa-----	54
Refeição-----	55
Deitar-----	56
ENCERRAMENTO-----	56
Questionário de Satisfação -----	56
Memorando-----	58
DISCUSSÃO -----	59
REFERÊNCIAS-----	62

#### Lista de Anexos

ANEXO A -----	70
ANEXO B-----	89
ANEXO C-----	115

#### Lista de Figuras

Figura 1. Planta do apartamento da família F-----	27
Figura 2. Bonecos de borracha-----	33
Figura 3. Memorando oferecido à família -----	58

## Lista de Quadros

Quadro 1. Críticas à análise do comportamento e respectivos contra-argumentos -----	6
Quadro 2. Hierarquia de sistemas que compõem o contexto de desenvolvimento -----	9
Quadro 3. Modelos de procura de ajuda -----	18
Quadro 4. Modelos de intervenção -----	19
Quadro 5. Fases do programa de Educação Parental -----	30
Quadro 6. Registo da rotina de realização dos trabalhos de casa (Sessão 7) -----	39
Quadro 7. Registo da rotina de realização dos trabalhos de casa (Sessão 9) -----	39
Quadro 8. Registo da rotina dos banhos (Sessão 7) -----	39
Quadro 9. Registo da rotina dos banhos (Sessão 8) -----	40
Quadro 10. Registo da rotina dos banhos (Sessão 9) -----	40
Quadro 11. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 7) -----	40
Quadro 12. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 8) -----	41
Quadro 13. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 9) -----	41
Quadro 14. Registo da rotina lavagem dos dentes (Sessão 7) -----	44
Quadro 15. Registo da rotina lavagem dos dentes (Sessão 8) -----	44
Quadro 16. Registo da rotina lavagem dos dentes (Sessão 9) -----	44
Quadro 17. Registo da rotina deitar (Sessão 7) -----	44
Quadro 18. Registo da rotina deitar (Sessão 8) -----	45
Quadro 19. Registo da rotina deitar (Sessão 9) -----	45
Quadro 20. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 1) -----	47
Quadro 21. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 2) -----	49
Quadro 22. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 3) -----	50
Quadro 23. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 1) -----	51
Quadro 24. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 2) -----	52
Quadro 25. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 3) -----	53
Quadro 26. Resultados do follow-up dos trabalhos de casa -----	54
Quadro 27. Resultados do follow-up da refeição -----	55
Quadro 28. Resultados do follow-up do deitar -----	56

## INTRODUÇÃO

A maioria dos estudantes de psicologia inicia a sua formação com a ambição de se tornar psicólogo clínico, por parecer ser essa a “verdadeira psicologia”, aquela que abre qualquer porta. Porém, ao longo desta viagem foi crescendo a convicção de que é a psicologia educacional que nos permite chegar à maioria dos problemas das nossas crianças e que nos fornece as ferramentas mais adequadas para intervir, nomeadamente, na área da educação parental.

Foram as concepções sobre o processo de desenvolvimento da criança e sobre as influências do meio nesse processo, nomeadamente a influência dos pais, que determinaram a escolha deste percurso e principalmente a escolha e a forma como foi conduzido o trabalho que aqui se apresenta.

Este é um estudo de caso que, através da metodologia de investigação-acção, pretende:

- Analisar a pertinência do recurso à educação parental no domicílio como estratégia de promoção das competências parentais;
- Delinear as estratégias a utilizar num programa deste tipo;
- Averiguar o grau de eficácia dessas mesmas estratégias, tendo em conta as mudanças ocorridas nas interações entre os elementos da família;
- Fornecer informação que permita desenvolver este tipo de trabalho com outras famílias que dele venham a necessitar.

Procurou-se que a família em estudo pertencesse à classe média portuguesa e nenhum dos seus elementos apresentasse qualquer patologia ou deficiência, por considerarmos serem esses os pressupostos que conferem o cariz inovador a este trabalho.

### Estatuto Sócio-Económico Médio

A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro) prevê já, no ponto 1 do Artigo 41.º, a necessidade de Educação Parental, através de “um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais”. Este pressuposto tem vindo a ser assegurado, mesmo que nem sempre das formas mais adequadas (nomeadamente devido à falta de regulamentação específica), por parte de várias associações e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), nomeadamente a pedido de Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e Tribunais. No

entanto, nestes casos está-se, quase sempre, perante uma população com características de elevada taxa de desemprego, níveis muito baixos de escolaridade, elevada taxa de criminalidade, pobreza e condições urbanas e habitacionais degradantes. Por isso, por maior que seja o esforço, a receptividade destes pais tende a ser menor, uma vez que a sua prioridade consiste em assegurar a sobrevivência dos seus filhos. Como afirmam Machado e Morgado (1992), não faz sentido trabalhar questões de desenvolvimento da criança se as suas condições de vida não forem alvo de intervenção. Assim, o trabalho feito com esta população incidirá sempre mais nos cuidados básicos. E mesmo as mudanças que se conseguem promover a nível relacional são de difícil manutenção pelas condições de vida precárias que diariamente se impõem. Tal como para se elaborarem raciocínios de ordem superior é importante ter as necessidades básicas e de sobrevivência resolvidas, também para receber uma formação parental é preciso estar-se disponível e, sobretudo, sentir-se essa necessidade. Recordemos a hierarquia das necessidades de Maslow que demonstrou que só somos capazes de investir na satisfação de uma necessidade quando aquela que lhe antecede já estiver assegurada (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2006).

#### Ausência de Atraso de Desenvolvimento ou Deficiência

Pouco depois de ter sido publicada a lei anteriormente referida, foi publicado, a 19 de Outubro, o Despacho Conjunto 891/99 do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade Social que determinava as orientações relativas às práticas da Intervenção Precoce (IP). Este despacho definiu a IP como sendo “uma medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante acções de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da acção social”, destinada a “crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento”. Não obstante a IP prestar, cada vez mais, um serviço de elevada qualidade às famílias e de, por isso mesmo, neste trabalho nos termos socorrido muito dos seus conhecimentos e ferramentas, consideramos que mesmo as famílias em que não há nenhuma criança com necessidades educativas especiais podem, num determinado momento da sua existência, precisar de melhorar, através da promoção de competências parentais, as interacções entre os seus elementos.

Por muita vontade que um casal tenha de ter um filho, a capacidade para desempenhar essa tarefa (a mais difícil tarefa que o ser humano alguma vez poderá exercer) não está inscrito no nosso código genético. Trata-se de uma aprendizagem diária e, muitas vezes, cheia de dúvidas. Sabemos que não existem respostas, receitas ou caminhos

infalíveis, mas supomos que a partilha com um profissional conhecedor de algumas áreas como as relações humanas, o desenvolvimento e a educação poderá tornar-se muito esclarecedora. É precisamente esta hipótese que aqui vamos explorar.

A dificuldade em encontrar literatura referente à Educação parental no domicílio, destinada a famílias cujas crianças não têm o seu desenvolvimento posto em causa, mas em que pais e filhos experimentam dificuldades relacionais e de controlo do comportamento, foi imensa. Por isso, acreditamos que uma orientação deste tipo, em que a informação referente às abordagens centradas na família é reformulada de modo a servir outras crianças para além das acompanhadas através da intervenção precoce, é pertinente e inovadora, podendo tornar-se útil para profissionais que queiram trabalhar nesta área, quer em programas de natureza educativa e preventiva, quer como resposta a situações de crise.

Nesse sentido, segue-se primeiramente, uma revisão da literatura considerada mais pertinente neste âmbito, abordando questões como as perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento da criança, as influências históricas da educação parental, a definição de família e os modelos de procura de ajuda e de intervenção e, posteriormente, a metodologia que foi utilizada para levar a cabo o estudo de caso, incluindo uma descrição da família e dos procedimentos tidos, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

### Perspectivas Teóricas sobre o Desenvolvimento da Criança

Pretende-se que as próximas páginas enquadrem o leitor, em termos teóricos, no que diz respeito a três modos distintos mas, quanto a nós complementares, de analisar o desenvolvimento da criança, e que consideramos imprescindíveis para a abordagem da educação parental em contexto familiar que aqui se propõe. Assim sendo serão apresentadas as perspectivas desenvolvimental, behaviorista e ecológica.

#### Perspectiva Desenvolvimental

Na perspectiva desenvolvimental, destacam-se dois autores, cujos pontos de vista demonstram, por si só, uma mudança na forma de abordar as questões do desenvolvimento.

As primeiras práticas educativas foram levadas a cabo com a convicção de que eram os factores de maturação biológica que determinavam o desenvolvimento da criança, não tendo o meio, por isso, quase influência nesse processo. A perspectiva desenvolvimental e maturacionista de Gesell (1943/1979;1946/1977) foi durante várias décadas a prova disto

mesmo. Porém, dentro desta perspectiva, qualquer intervenção educativa seria inútil, uma vez que nunca poderia alterar o processo natural das coisas.

Piaget (1946/1983, p. 104), porém, veio alterar esta visão do desenvolvimento quando defendeu que “o conhecimento, na sua origem, nem provém dos objectos nem do sujeito, mas sim das interacções (...) entre o sujeito e esses objectos”. Se assumirmos esta perspectiva, refutaremos, tal como o próprio autor, as hipóteses de que todo o desenvolvimento está determinado a priori. O desenvolvimento, é nesta perspectiva, considerado antes um processo activo e interactivo em que a realidade assimilada se adapta mas também altera a estrutura interna do sujeito. É quando falamos desta realidade externa que o conceito de experiência começa a ganhar grande importância, principalmente nos primeiros anos de vida.

### *Perspectiva Behaviorista*

A perspectiva behaviorista enquadra-se nos modelos empiristas que postulam que o conhecimento se elabora unicamente através da experiência. Assim sendo, os defensores desta corrente assumem que as experiências a que a criança está sujeita é que determinam o seu desenvolvimento (Palacios, 1993/1995).

Na tradição do empirismo estão os modelos interaccionais (Dewey & Bentley, 1949, cit. por Altman & Rogoff, 1987) ou mecanicistas (Pepper, 1942, 1967, cit. por Altman & Rogoff, 1987). Nestes modelos o enfoque está nas relações antecedente-consequente que se estabelecem entre as variáveis. Assim sendo, os factores do ambiente e as características pessoais são os antecedentes (as variáveis independentes) e os processos psicológicos e os comportamentos os consequentes (as variáveis dependentes). Nesta óptica, a psicologia passa a ser o estudo do prognóstico e do controlo do comportamento e dos processos psicológicos como produto interactivo de factores pessoais e situacionais, encarados separadamente (Pimentel, 2005). Para estes autores supracitados, e ao contrário do que caracteriza as visões maturacionais anteriormente referidas, o tempo não tem qualquer importância para o desenvolvimento do sujeito.

Os modelos comportamentais clássicos inscrevem-se, evidentemente, nesta perspectiva e, sendo os pilares dos programas de modificação do comportamento, serão aqui abordados de forma mais exaustiva.

Foi Watson que, em 1913 (cit. por Pimentel, 2005), descreveu o behaviorismo como sendo a ciência do comportamento observável, objectiva e com métodos já aplicados no estudo do comportamento animal. A experiência de condicionamento levado a cabo por Pavlov era, para este autor, um exemplo perfeito de que a aprendizagem era feita através

da associação estímulo-resposta. Assim sendo, conhecendo um determinado estímulo dever-se-ia conseguir prever a resposta respectiva.

Contudo, foram os trabalhos desenvolvidos por Thorndike na área da psicologia animal e depois generalizados aos humanos que mais influência tiveram nas actuais teorias da aprendizagem (Chaplin & Krawiec, 1963). As adaptações feitas aos humanos demonstraram que, ao contrário da aprendizagem por tentativa e erro característica dos animais, para resolver os desajustes entre o indivíduo e o ambiente, este emprega uma variedade de acções seleccionadas e analisadas em função da relevância que têm para a situação-problema. É por isso que para muitos autores, nomeadamente para Carr, a aprendizagem é a adaptação e a retenção das respostas correctas aos problemas através dos processos de transferência, associação e hábito (Pimentel, 2005).

Se foram estes os autores que ditaram os fundamentos do behaviorismo, dos autores que lhes sucederam, foi provavelmente Skinner aquele que mais influenciou a psicologia educacional, aquando da formulação da lei do condicionamento operante: “Se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um reforço, a ligação aumenta” (Chaplin & Krawiec, 1963, p. 242). Torna-se então claro que exercício e reforço são conceitos-chave na sua teoria da aprendizagem.

Foi também Skinner que reformulou a lei do efeito de Thorndike e lhe chamou reforço, um constructo observável e mensurável e sem qualquer subjectividade. Distinguiu também dois tipos de reforço, o positivo, por aumentar a probabilidade de resposta quando acrescentado à situação e o negativo, por aumentar a probabilidade de resposta quando retirado à situação. Assim, o reforço tornou-se essencial nos processos de extinção, discriminação e generalização dos comportamentos, surgindo até os respectivos programas de reforço (reforço contínuo, razão fixa, intervalo fixo, razão variável e intervalo variável), segundo Pimentel (2005), com notórios resultados.

Após exposição de tais ideias, já poucos duvidavam que “o que fazemos, quem somos, o que passamos a ser é resultado de um conjunto particular de estímulos ambientais... o meio, só o meio controla o nosso comportamento. As pessoas são dirigidas, não por ideais íntimos, emoções fortes ou vontades impostas por ideias profundas, mas antes pelo meio” (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993, p. 233). Perante tal convicção, o estudo do condicionamento operante levou ao desenvolvimento de técnicas de modificação do comportamento, quer em situações educativas quer em terapias comportamentais com vista à eliminação de comportamentos patológicos (e.g., comportamentos obsessivo-compulsivos).

Exposta deste modo, a perspectiva behaviorista parece ser exclusivamente mecanicista. No entanto, a análise comportamental aplicada assume que os indivíduos são influenciados pelo meio mas também o influenciam, o que coloca esta abordagem no âmbito

dos modelos interaccionais (Wolery, 2000). Mesmo reconhecendo que os indivíduos são dotados de ideias, pensamentos, expectativas, etc., o enfoque é colocado nas respostas observáveis e no modo como elas se relacionam com o meio. Os teóricos da análise comportamental como Bijou e Baer (1961, 1978, cit. por Bijou, 1989) combinam já as perspectivas mecanicistas e contextualistas (Pepper, 1967, cit. por Altman & Rogoff, 1987) e as perspectivas interaccional e organísmico-sistémica (Altman & Rogoff, 1987). Para eles, existe uma relação linear e funcional entre o comportamento e o ambiente, sendo que são as experiências passadas que determinam o significado de determinado estímulo na interacção indivíduo-ambiente.

Apesar desta confluência de posições, os não-behavioristas continuavam a apontar críticas a esta abordagem, mas não ficaram sem resposta.

Quadro 1. Críticas à análise do comportamento e respectivos contra-argumentos

Críticas à análise comportamental	Contra-argumentos
Não lida com as causas do comportamento	A observação das interacções permite explicar as relações funcionais entre as variáveis pessoais e situacionais e daí também o comportamento, não sendo necessário recorrer a explicações hipotéticas ou fisiológicas (Bijou, 1989).
Considera o indivíduo como sujeito passivo do ambiente	O indivíduo está permanentemente a interagir com o meio e a ajustar-se a ele, sendo os determinantes do seu comportamento as interacções passadas e as circunstâncias actuais (Bijou, 1989).
É demasiado simples para explicar os fenómenos complexos	Actualmente existem quatro unidades de análise (efectivas, afectivas, cognitivas e linguísticas) que cobrem a totalidade dos processos de desenvolvimento abordados noutras perspectivas (Pimentel, 2005).

A análise de comportamento teve grande importância, tendo visto os seus conceitos aplicados a inúmeras áreas da psicologia educacional, nomeadamente ao treino parental (Pimentel, 2005). Segundo Bairrão (1995), esta enorme aplicabilidade deveu-se ao facto de o estudo do comportamento se ter passado a fazer nos contextos de vida do indivíduo e especificamente nos contextos educacionais. Deste modo conseguiu-se aliar a investigação à prática e obter uma maior eficácia na solução de problemas educativos. Tratou-se, de facto, de um passo importantíssimo na psicologia da educação.

Ainda uma outra concepção de aprendizagem surgiu com Bandura (1986, cit. por Bandura, 1989). Trata-se da teoria da cognição social, cuja inovação foi assumir a existência de uma causalidade recíproca bidireccional e triádica entre os factores pessoais, o meio e o comportamento, enquanto que outros modelos defendem que é o comportamento que é influenciado (unidireccionalmente) pelo meio ou pelos factores internos. Esta teoria veio demonstrar que as pessoas são simultaneamente produto do seu meio e modeladores desse mesmo meio (Pimentel, 2005). Apesar de reconhecer a importância do condicionamento operante, Bandura sublinha a existência de aprendizagem mesmo na

ausência de reforço, apenas por observação e imitação – modelagem. No entanto, este autor não deixa de referir que se o reforço for atribuído ao modelo (reforço vicariante), será mais provável que a criança o imite (Sprinthall & Sprinthall, 1990/1993).

Depois de mencionar as várias críticas feitas à psicologia operante, parece-nos razoável aceitar a proposta de Bairrão (1995, p. 14) de que “importa pois analisar como é que no domínio da psicologia da educação, se poderá promover uma abordagem dos fenómenos que, embora não esquecendo os contributos da análise comportamental aplicada, incorpore e integre outros elementos que venham a enriquecer e a alargar o seu campo teórico e prático”.

### *Perspectiva Ecológica*

Esta perspectiva tem sido a mais consensual, sendo que alguns dos maiores críticos da análise comportamental são precisamente os autores de orientação ecológica, área que surge com base em três influências teóricas: a teoria dos sistemas (Bertalanffy, 1968, cit. por Almeida, 1996), o modelo transaccional (Sameroff & Chandler, 1975) e o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979).

Se tivermos em conta a definição de *sistema* proposta por Bertalanffy, ainda nos anos 30 do século XX (cit. por Chambel & Curral, 1995), de que se trata de uma unidade global organizada por relações interdependentes entre os seus elementos e que visam objectivos comuns e as relações destes com o seu meio, a família parece adequar-se na perfeição. É precisamente este um dos sistemas em que a criança (em desenvolvimento) está inserida.

Já à luz do modelo transaccional, o desenvolvimento da criança dá-se através da alteração progressiva dos seus comportamentos como resultado das experiências tidas nas interacções com os diversos contextos em que se move. Assim sendo, aqui o desenvolvimento depende das características biológicas do indivíduo, das características da sociedade e da cultura em que se insere e das características psicológicas, resultantes da relação entre as duas primeiras. Os seus autores acrescentaram às quatro propriedades dos sistemas referidas por Laszlo (1972, cit. por Pimentel, 2005), totalidade e ordem, auto-estabilização adaptativa, autoorganização adaptativa e hierarquias sistémicas, uma quinta, a transaccional. Esta última pressupõe que a criança, através das suas acções, introduz alterações no seu ambiente, em forma de novas situações adaptativas, situações estas que, por sua vez, lhe vão exigir novas mudanças. Deste modo, podemos concluir que a criança e os vários prestadores de cuidados se influenciam mutuamente ao longo do tempo (Sameroff & Chandler, 1975) o que confere uma importância igual à criança e ao ambiente (Sameroff &

Fiese, 2000). Enquadrados neste modelo, os seus autores identificaram três tipos de estratégias de intervenção: a remediação, a redefinição e a reeducação. A *remediação* visa a adaptação da criança a competências parentais já de si adequadas; a *redefinição* refere-se à mudança na forma como os pais percebem o comportamento da criança, salientando as características positivas do seu filho; e a *reeducação* é a promoção de competências parentais que permitam regular o comportamento da criança.

Também podemos inserir na perspectiva ecológica o modelo etológico que, apesar de não ter surgido com o objectivo de estudar o desenvolvimento humano, trouxe novas perspectivas à psicologia evolutiva ao sublinhar o conceito de ambiente e a importância de se observar o comportamento nesse mesmo ambiente (o meio natural de vida) (Alvarez & Del Rio, 1993/1995; Palacios, 1993/1995).

Foi a propósito da teoria de campo de Lewin que surgiu, segundo Bairrão (1995), a primeira associação do termo ecológico à psicologia. Este conceito veio alargar o campo de influências do indivíduo, introduzindo variáveis exteriores ao seu espaço de vida (variáveis políticas, sociológicas, económicas, etc.). Definia-se assim que o estado psicológico de uma pessoa e este meio ambiente alargado eram variáveis mutuamente dependentes na determinação do seu comportamento e desenvolvimento.

Posto isto, a psicologia ecológica, primeiramente apresentada por Barker e Wright (1955, cit. por Alvarez & Del Rio, 1993/1995), estuda o comportamento humano nos seus contextos naturais, bem como as relações entre o comportamento e o meio. Tenta também definir as unidades de funcionamento psicológico nos diferentes contextos através de estudos descritivos, não experimentais, da vida real, designadamente de amostras e cenários de comportamento (Altman & Rogoff, 1987). Neste sentido, um cenário de comportamento é como que um sistema social em que pessoas e objectos interagem de forma padronizada num determinado contexto e possui quatro dimensões: pessoal (número de adultos e crianças da mesma idade e sexo que constituem a unidade social); espaço-material (características dos locais onde decorrem os comportamentos); acção (padrões de comportamentos); e organizacional (características organizacionais, legais, económicas do contexto global em que se insere o cenário) (Alvarez & Del Rio, 1993/1995; Bairrão, 1995; Tietze, 1986, cit. por Bairrão, 1995).

Na perspectiva da psicologia ecológica, e embora se saiba que o contexto também ganha significado em função dos actores e dos comportamentos que nele ocorrem, o que se pretende é averiguar de que modo os factores ecológicos afectam o comportamento. É por isso aceite como mais correcto prognosticar os comportamentos das crianças se as observarmos nos contextos onde elas se encontram, do que a partir do estudo das suas características pessoais. Na realidade, logo os primeiros estudos apresentados nesta área vieram mostrar que uma mesma criança exhibe comportamentos diferentes em contextos





diferentes e que crianças distintas exibem comportamentos idênticos nos mesmos contextos.

Esta tese foi também defendida por Bronfenbrenner (1979), mais de duas décadas depois, na sua célebre crítica: “A psicologia do desenvolvimento é a ciência do comportamento estranho de uma criança, numa situação estranha, com um adulto estranho”. Advogava assim que na pesquisa tradicional faltava uma análise detalhada da interrelação sujeito-ambiente que ele se propunha abordar num modelo a que chamou a ecologia do desenvolvimento humano. Trata-se, pois, de uma forma sucinta, do estudo da adaptação mútua entre o ser humano e o ambiente que o rodeia, sendo esse processo afectado pelas relações entre os vários cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.

Assim sendo, foi a partir da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) que a tónica começou a ser colocada nas relações entre as pessoas e na influência (directa e indirecta) que estas relações têm no funcionamento familiar, em geral, e nas atitudes e competências parentais e no comportamento e desenvolvimento da criança, em particular. Aliás, segundo Krauss (2000, p. 292), “A reciprocidade nas interacções entre a criança e o seu envolvimento é talvez o aspecto mais saliente desta teoria e fornece-nos um racional fundamental para avaliar tanto a criança como a família, já que esta é a influência mais próxima que afecta a criança”.

Neste sentido, Bronfenbrenner (1979) concebeu o contexto de desenvolvimento de um indivíduo como uma hierarquia de quatro sistemas de abrangência crescente.

Quadro 2. Hierarquia de sistemas que compõem o contexto de desenvolvimento

Denominação	Ilustração	Descrição
Microsistema		Actividades, experiências, papéis e relações que surgem nos cenários directamente acessíveis à criança (e.g., família, creche/escola, grupo desportivo, jardim, bairro).
Mesosistema		Relação entre dois ou mais cenários do microsistema que afecta indirectamente a criança (e.g., relação pais-escola).
Exossistema		Contextos mais vastos em que a criança não participa directamente mas que influenciam o seu microsistema (e.g., trabalho dos pais, comunicação social).
Macrossistema		Crenças, valores e ideologias de uma dada sociedade numa determinada época (e.g., aspectos legais, políticos e culturais, convicções sobre a educação).

A sucessiva reformulação desta teoria, fez com que em 1989 Bronfenbrenner apresentasse o modelo Processo-Pessoa-Contexto cujo objectivo seria, como o nome indica, estudar sempre o processo através do qual o desenvolvimento ocorre, como sendo uma função conjunta das características do contexto e da pessoa, também estes alvos de

investigação. Este estudo deveria ser feito, preferencialmente, recorrendo à observação em meio natural de vida (Bairrão, 1995).

Em suma, podemos afirmar que o que é essencial é que a investigação em psicologia da educação abandone a perspectiva da análise individual e do comportamento isolado e passe, através de metodologias quantitativas e qualitativas (descrição etnográfica, observação naturalista, estudo de caso, etc.) a estudar a interacção indivíduo/ambiente, os contextos em que essa interacção ocorre, os diversos actores em jogo e o papel do próprio observador (Bairrão, 1995).

### Influências Históricas da Educação Parental

Historicamente a educação parental, começou por ser promovida, nas chamadas escolas de pais, onde mães e pais recebiam informações sobre desenvolvimento infantil e normas de conduta, por parte de profissionais da educação (Vila, 1998). Desde então que o interesse em melhorar as práticas educativas tem vindo a crescer, tendo-se assistido gradualmente a uma diversificação destes programas. Aquilo que consistia numa recepção passiva de informações, foi-se transformando gradualmente em actividades conjuntas realizadas pelas famílias, fomentando-se a troca de experiências.

Todavia, a educação parental que neste trabalho se apresenta, é individualizada pelo que requer uma abordagem histórica distinta. Mas antes de iniciarmos esta viagem no tempo, importa referir que quase todas as referências se reportam a crianças com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que estaremos perante os fundamentos dos hoje conhecidos programas de intervenção precoce.

Há vários séculos que encontramos referências à importância da família no processo de desenvolvimento das crianças. Já no século XVI, o pedagogo Comenius reportava-se ao colo materno como sendo a primeira instituição educativa. Porém, já estávamos nos primeiros anos da década de sessenta, e o principal foco dos programas de intervenção continuava a ser a criança que era acompanhada isoladamente, através de serviços médicos, terapêuticos e educativos, sem se ter em conta o contexto familiar, educacional e comunitário onde estava inserida, nem envolvendo os pais na escolha do tipo de intervenção a levar a cabo junto da criança (Mahoney & Filer, 1996; Mahoney O'Sullivan & Dennebaum, 1990; Simeonsson, 1998, cit. por Almeida, 2000; Turnbull & Summers, 1987, cit. por Serrano & Correia, 1998; Dunst, Johanson, Trivette & Hamby, 1991; McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon & Demmitt, 1993; Simeonsson & Bailey, 1990). Quando os

pais eram abrangidos pelas intervenções, estas consistiam em psicoterapias e aconselhamentos (sobretudo dirigidos à mãe) que visavam ajudar a ultrapassar o luto por ter tido uma criança deficiente ou as suas próprias patologias causadoras de entraves no desenvolvimento da criança (Allen & Petr, 1996; Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). O modelo médico enfatizava os aspectos patológicos e deficitários, em vez de salientar as forças que as famílias possuíam, revelando-se pouco adequado às intervenções de carácter educacional (Hanson & Lynch, 1989, cit. por Mott, 1997).

E assim, o primeiro programa de educação verdadeiramente inovador, por apostar numa intervenção dirigida simultaneamente à criança e à família surgiu, nos EUA, apenas nos finais da década de 60. Era chamado de *Head-Start* (Richmond & Ziegler, cit. por Shonkoff & Meisels, 2000) e, tratando-se de um programa de educação compensatória, pretendia suprir défices desenvolvimentais que algumas crianças apresentavam, nomeadamente por estarem inseridas em meios sócio-familiares desorganizados e carenciados. As funções deste programa, para além da promoção da saúde e do acesso aos serviços sociais, passavam precisamente por proporcionar às crianças experiências que promovessem o seu crescimento intelectual, social e emocional, designadamente através da actuação dos pais (Simões, 2004).

Cerca de uma década depois surgiram os programas *Home-Start*. Como o nome indica, eram semelhantes aos primeiros mas levados a cabo em contexto domiciliário. Visavam a promoção das competências parentais no sentido da continuidade da intervenção no contexto natural da criança. Contudo, as actividades de ensino que eram desenvolvidas em casa eram ditadas pelos profissionais de acordo com os objectivos que eles mesmos tinham estabelecido, sem que houvesse o cuidado de as integrar no quotidiano das famílias e da criança. Deste modo, as interações familiares normais tinham de ser interrompidas para que se procedesse ao cumprimento das actividades prescritas, assumindo os pais o papel de co-terapeutas. Muitos progenitores tinham dificuldade em assumir este papel, uma vez que preferiam “fazer de pais” em vez de fazer de professores dos seus filhos (Seligman & Darling, 1997, cit. por Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000).

Assim, e na sequência deste sentimento de desconforto, passou-se gradualmente da relação de poder dos profissionais sobre os pais a uma relação de parceria e articulação em que os objectivos de intervenção para a criança eram definidos e negociados por ambos (Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). Foi então já na década de 80 que se assistiu, segundo Powel (1988, cit. por Pimentel, 1999), a três grandes mudanças na execução destes programas. Os programas passaram a ser ajustados às necessidades e aos desejos de cada família/criança; os pais e os técnicos passaram a desempenhar papéis igualmente importantes; e passou-se a fomentar o recurso à rede social formal e informal. Neste modelo centrado na família reconhecia-se, pois, que a qualidade das relações entre os vários

elementos da família, nuclear e alargada, assim como das relações entre a família e a comunidade eram essenciais para o desenvolvimento normal da criança. Despertava-se, então, para um objectivo mais amplo de toda a intervenção: melhorar o bem-estar da família como um todo (Bailey & McWilliam, 1993; McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon & Demmitt, 1993).

Nos anos 90, segundo Simões (2004), diminuiu o interesse por estes assuntos, mas neste momento a abordagem individualizada, compreensiva e centrada na família é já uma realidade. Assim, e segundo Allen e Petr (1996), McBride, Brotherson, Joanning, Whiddon e Demmitt (1993) e Turnbull, Turbiville e Turnbull (2000) o modelo centrado na família deve hoje guiar-se pelo seguinte:

- Assumir a família como o alvo da intervenção, sendo que todos os elementos são considerados importantes, quer pelas suas preocupações (que se poderão tornar objectivos), quer pelas suas forças (que se poderão tornar recursos);
- Apoiar a família nas tomadas de decisão, tendo em vista o estabelecimento de uma relação de parceria que lhe confira um sentimento de controlo da situação e permita a sua posterior autonomização;
- Reforçar o funcionamento familiar através da promoção de competências.

## A Família

### *Definição de família*

De um modo geral, considera-se uma família um conjunto de pessoas ligadas maritalmente ou por sangue e que residem na mesma casa (Wolman, 1989; Machado, 1981). Contudo, como constructo teórico da psicologia, tem-se procurado ir mais além, assumindo-a como uma organização com estruturas diversas que resultam de necessidades pessoais e/ou circunstanciais, estando num contínuo de interacções em constante mudança (Stacey, 1994 e Bell & Bell, 1989, cit. por Cornwell & Korteland, 1997).

Também a definição de microssistema feita por Bronfenbrenner (1979), a propósito da perspectiva ecológica, serve bem a definição do conceito de família. Assim sendo, a família será também composta por um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais vivenciadas por um indivíduo em desenvolvimento, num determinado contexto com determinadas características físicas e materiais.

Se considerarmos a família como um organismo vivo, também fará sentido atribuir-lhe capacidade de maturação e evolução – ciclo vital da família (Cornwell & Korteland, 1997). Não importando aqui especificar os diferentes estádios desta evolução, é contudo

oportuno lembrar Haley (1973, cit. por L'Abate et al., 1986) que afirmava que o stress familiar é mais elevado nos pontos de transição de um estágio para outro, onde também surgem a maioria das disfunções (e.g., entrada do filho para a escola).

### *Teoria Sistémica Familiar*

Foi Minuchin, em 1988, que aplicou os princípios gerais da teoria dos sistemas, formulados por Bertalanffy (1968), ao funcionamento da família. Assim sendo, definiu que, tal como qualquer outro sistema:

- A família é um todo organizado, sendo os seus elementos interdependentes;
- Os padrões de interacção existentes na família são circulares em vez de lineares;
- As famílias apresentam características homeostáticas que mantêm a estabilidade dos padrões de interacção;
- A família está em constante evolução e modificação;
- O sistema família é constituído por subsistemas (conjugal, parental, fraternal, extra-familiar) que estão separados por fronteiras e são governados por regras e padrões de interacção.

Embora Krauss e Jacobs (1992) reconheçam que esta teoria dos sistemas familiares serve sobretudo de suporte às abordagens clínicas da família (e.g., terapia familiar), não deixa de ser pertinente na Educação Parental.

Relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, foram Turnbull, Summers e Brotherson (1986) e Turnbull e Turnbull (1990) que aplicaram a perspectiva sistémica às suas famílias. Servindo essa perspectiva também o propósito deste trabalho, será aqui adoptada. Os autores referidos, propuseram então um modelo com quatro componentes intimamente ligadas:

- Estrutura – define as características da família, mutáveis ao longo do seu ciclo de vida: composição e tamanho da família, estatuto sócio-económico, características étnicas e culturais, local de residência, características especiais de um ou mais dos seus elementos, valores, crenças, regras e expectativas.
- Interacção – relações estabelecidas entre o sistema familiar e os sistemas extra-familiares e entre os vários sub-sistemas familiares (conjugal, parental, fraternal). Estes últimos, por sua vez, são guiados, segundo Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen e Wilson (1983, cit. por Cornwell & Korteland, 1997), por três processos:

- Coesão – força da relação e autonomia entre os membros da família (vai desde completamente emaranhadas a completamente distantes – ambos os extremos são disfuncionais);
- Adaptabilidade – capacidade de reorganização de cada membro da família no sentido de enfrentar situações destabilizadoras (vai desde caótica a rígida – ambos os extremos são disfuncionais);
- Comunicação – processo central que constrói e caracteriza a interação familiar.
- Funções – tarefas que são levadas a cabo no sentido da satisfação das necessidades (económicas, domésticas, educativas, de saúde, recreativas, de socialização, etc.).
- Ciclo de vida – desenvolvimento de cada membro e da família como um todo, ao longo do tempo.

### *Funções da Família*

Segundo Coutinho (2004, p. 55), dentro do sistema familiar, “os pais têm sido tradicionalmente os primeiros prestadores de cuidados, os organizadores, os modelos de comportamento, os disciplinadores e os agentes de socialização, num papel evidente de educadores dos seus filhos”. Deprendemos então desta afirmação que cabe aos pais, para além de assegurar a sobrevivência biológica dos seus filhos, garantir, através do seu próprio comportamento, o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e emocional da criança (Coutinho, 1999). Percebemos pois que Saraceno (1997) descreve a família como uma construção social que é simultaneamente um espaço físico, relacional e simbólico porque toda a dinâmica familiar favorece, inibe ou altera o comportamento, o desenvolvimento, a construção da identidade e o crescimento moral, mental e social da criança (Machado & Morgado, 1992). Isto acontece porque a família é, durante muito tempo da vida da criança, o seu contexto mais forte e importante, pela relação que estabelece com ela. Por isso, é através dos pais que a criança adquire a maioria das suas competências, dos seus conhecimentos e dos seus valores (Bronfenbrenner, 1986).

### *Padrões Educativos*

Neste âmbito, são de salientar os estudos de Baumrind (1971) que indicam que os pais diferem em áreas como o controlo, a comunicação, o afecto, a responsividade e a exigência face aos filhos. Com base nesta informação foi possível identificar três padrões educativos (autoritário, democrático e permissivo), intimamente relacionados com o comportamento das crianças. É de notar, porém, que não se trata de estilos estanques e

mutuamente exclusivos mas antes de comportamentos que os pais apresentam na maioria das vezes, mesmo que, de vez em quando, adoptem procedimentos próprios de um dos outros estilos.

#### *Estilo Autoritário*

Este estilo caracteriza-se por um elevado nível de controlo mas pouco afecto por parte dos pais. O comportamento da criança é avaliado em termos absolutos e é valorizada a sua obediência, mesmo que conseguida através da punição. Para estes progenitores os valores tradicionais são muito importantes, nomeadamente o não encorajamento de trocas verbais e de afectos entre pais e filhos, sendo que são os mais velhos que ditam o que está certo.

As crianças educadas de acordo com este padrão, revelam-se inibidas e com baixa auto-estima, sendo que os rapazes são frequentemente mais hostis e resistentes às directrizes do adulto e as raparigas menos independentes.

#### *Estilo Democrático/Autoritativo*

Aqui o padrão educativo caracteriza-se tanto pelo afecto que se demonstra, pelo estímulo intelectual que se propicia, como pelo controlo que se exerce. Existe partilha e negociação, com vista à autonomização da criança, sem, no entanto, deixar de haver regras e limites bem definidos. Os pais tentam orientar as actividades da criança de uma forma racional, estimulando a sua independência e individualidade. As trocas verbais são fomentadas para que as crianças conheçam as razões que estão por detrás das suas decisões. Embora não coloquem demasiadas restrições, preocupam-se em afirmar os seus valores de forma clara no sentido de levar os filhos a cumprir com as suas orientações. As decisões não são tomadas por consenso, mas estes pais reconhecem a possibilidade de errarem por não serem detentores da verdade em todas as situações. Eles reconhecem tanto os seus próprios direitos como os dos seus filhos, existindo reciprocidade nos compromissos assumidos.

As crianças associadas a este estilo possuem níveis elevados de auto-confiança, autocontrolo e satisfação com elas próprias, apresentando-se as raparigas mais independentes e os rapazes mais amigáveis e cooperantes.

#### *Estilo Permissivo*

Este estilo define-se pelo baixo nível de controlo e exigência e por muito afecto e tolerância face às crianças. Os pais tentam ter uma atitude não punitiva, aceitando os impulsos, desejos e acções da criança. Fazem poucas exigências de maturidade aos filhos, apresentando-se mais como seus recursos do que propriamente como agentes educativos.

Assim, em concordância com os pais, as crianças revelam-se mais imaturas e com baixos níveis de auto-confiança e auto-controlo. Especialmente as raparigas destas famílias são menos assertivas socialmente.

### *Comportamentos Disciplinares Parentais*

Segundo Brazelton (1998, p. 291), “A seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que os pais devem dar à criança”. Porém, somente a compreensão por parte dos pais de que é importante estabelecer limites, não lhes indica como e quando o fazer. Assim, vão adoptando, de uma forma mais ou menos intuitiva, os comportamentos disciplinares que lhes parecem mais adequados em cada idade e circunstância.

Os comportamentos disciplinares são aqueles que, segundo Cruz (2005), são utilizados como resposta a um comportamento indesejável da criança, tendo uma componente cognitiva (transmissão de uma mensagem), uma componente afectiva (forte relação emocional) e uma componente motivacional (estimulação da adequação do comportamento). Neste sentido, foram identificados quatro tipos de técnicas para fazer face aos comportamentos desadequados dos filhos: a afirmação do poder, a retirada de afecto, a indução e o uso combinado destas três. Passaremos a explicar cada uma delas.

#### *Técnicas de Afirmação do Poder*

Hoffman (1975) define estas técnicas pela aplicação directa de uma força explícita: punição física, retirada de algo, ameaças de punição, ordens sem justificação, etc. A afirmação do poder é, como o nome indica, um modo privilegiado de apelar à autoridade e ao poder que os pais detêm e que legitima a satisfação e a frustração das necessidades e desejos da criança, sem restrições. Nestes casos as crianças cedem como forma de evitar consequências negativas, não havendo interiorização das regras de conduta.

De acordo com Patterson (1980, cit. por Cruz, 2005), as crianças agressivas têm pais mais punitivos e com dificuldade em distinguir os comportamentos desadequados dos adequados. Por sua vez, o controlo parental com elevado recurso à afirmação do poder também fomenta o comportamento desafiador das crianças (Crockenberg & Litman, 1990; Kuczynski, 1984; Kuczynski *et al.*, 1987; Londerville & Main, 1981; Lytton, 1980; Power & Chapieski, 1986; Trickett & Kuczynski, 1986; cit. por Cruz, 2005).

#### *Técnicas de Retirada do Afecto*

De entre os comportamentos parentais típicos destas técnicas, destacam-se a ridicularização, o afastamento e a frieza que, segundo Grusec & Lytton (1988, cit. por Cruz,

2005), podem ser formas de punição e, por isso, técnicas de afirmação do poder, neste caso para transmitir, ou não, afecto à criança. Tal como no caso anterior, o bom comportamento vem no sentido do evitamento das consequências negativas, não interiorizando as crianças as atitudes correctas para as aplicarem sem necessidade de controlo/supervisão – no fundo o objectivo da educação.

#### *Técnicas Indutivas de Raciocínio*

A indução, termo introduzido por Hoffman (1963, cit. por Cruz, 2005, p. 64), “é uma forma não-punitiva de disciplina em que os pais tentam raciocinar com a criança, tendo como objectivo que esta entenda porque necessita seguir várias regras e normas, porque é que as transgressões estão erradas e como pode alterar o seu comportamento para prevenir futuros erros ou reparar o prejuízo que causou”. Este raciocínio conjunto inclui formas variadas de comunicação verbal (e.g., explicações factuais, transmissões de valores e regras, apelo ao orgulho da criança e ao sentimento de culpa com base afectiva).

Estas técnicas fazem com que gradualmente a criança aceite a responsabilidade pelas suas acções e compreenda o ponto de vista do outro. Os pais que optam por estas técnicas de controlo do comportamento estão, no fundo, a partilhar o poder com os filhos, através da negociação, e a contribuir para a sua autonomização (Kuczynski, Marshall & Schell, 1997).

#### *Uso Combinado de Técnicas Disciplinares*

As técnicas de afirmação do poder, de retirada do afecto e de indução surgem muitas vezes combinadas, sobretudo de forma sequencial, face à repetição dos mesmos comportamentos inadequados pela criança. Assim sendo, de um modo adaptativo, os pais vão modificando as suas estratégias em função do *feedback* que os seus filhos lhes vão dando. Quando a combinação é feita em simultâneo, a fórmula mais eficiente parece ser conseguida através da criação de um nível óptimo de ansiedade, recorrendo à técnica de afirmação do poder (mesmo através da comunicação não-verbal), para depois o conteúdo semântico, transmitido pela técnica indutiva, ser recebido e processado eficazmente (Hoffman, 1985, cit. por Cruz, 2005).

Podemos então concluir que a eficácia do comportamento disciplinar é tanto maior, quanto mais tiver em conta a sensibilidade, o estado emocional e as cognições da criança (Cruz, 2005).

## A Intervenção

### *Modelos de Procura de Ajuda*

Uma vez que qualquer intervenção só faz sentido, e tem alguma probabilidade de sucesso, se estiver de acordo com as necessidades, concepções e expectativas dos requerentes, importa analisar brevemente o que poderá estar na base da procura de ajuda, neste caso por parte dos pais.

Existem, segundo Brickman et al. (1982, 83, cit. por Dunst, Trivette & Deal, 1988), quatro modelos de ajuda de acordo com os sentimentos e comportamentos de quem pede ajuda.

Quadro 3. Modelos de procura de ajuda

Modelo	Responsabilidade por		Sentimento de auto-eficácia	Sentimentos associados
	Problema	Resolução		
Moral	É de quem pede ajuda		Elevado	Solidão e exaustão (por não ter pedido ajuda)
Médico	Não é de quem pede ajuda		Baixo	Passividade, impotência e dependência (do profissional)
Iluminação	É de quem pede ajuda	É do profissional	Baixo	Baixa auto-estima e incompetência
Compensatório	Não é de quem pede ajuda (é a vítima)	É de quem pede ajuda	Elevado	Controlo, competência e bem-estar

### *Modelos de Intervenção*

Contraopondo a clássica distinção entre prevenção primária, secundária e terciária, Dunst, Trivette e Thompson (1994) citam Hoke que propôs, já em 1968, uma distinção diferente. Distinguiu os modelos baseados no problema dos modelos baseados no aumento de competências. Ainda estes autores citam Bond (1982) que, no seguimento da proposta de Hoke, distinguiu três tipos de modelos:

Quadro 4. Modelos de intervenção

Modelo	Pressuposto	Objectivo	Sentimentos associados
Tratamento	Se não existem problemas é porque o funcionamento é adequado	Eliminar o problema e os seus efeitos negativos	Fragilidade
Prevenção		Evitar o problema antes que se instale (protecção)	De risco
Promoção	O funcionamento pode ser desadequado mesmo que não haja problemas	Promover competências	Eficácia

Torna-se portanto notório que “nesta perspectiva, os modelos de tratamento e prevenção, tradicionalmente vistos como muito diferentes, são considerados semelhantes, e os modelos de prevenção e promoção, tradicionalmente vistos como semelhantes, são considerados diferentes” (Pimentel, 2005, p. 62).

Embora haja práticas que favoreçam, nos indivíduos, o sentido de controlo sobre os acontecimentos, existem outros modelos que não se baseando na promoção de competências, podem ter consequências negativas. “Será o que acontece quando a ajuda não é contingente, quando há incongruência entre o pedido de ajuda e a ajuda que é dada e quando a necessidade é sentida apenas por quem presta ajuda” (Pimentel, 2005, p. 68). Se isto acontecer, pode estar-se a promover, por um lado, a diminuição do sentimento de controlo e da auto-estima, e por outro, o aumento da passividade, da dependência e do sentimento de estar em dívida (Dunst, Trivette & Deal, 1988, 1994; Dunst & Trivette, 1994b).

Mesmo assim, muitas vezes é mais decisiva a forma como a ajuda é prestada do que propriamente o modelo que se segue. Por isso, Dunst, Trivette, Davis e Cornwell (1988/1994) definem as expectativas face ao profissional que presta ajuda da seguinte forma:

- Em termos de crenças e atitudes, espera-se uma atitude positiva e proactiva visando o recurso à corresponsabilização e às forças/competências preexistentes naquele que pede ajuda;
- Em termos de comportamentos, espera-se uma escuta activa, reflexiva e empática e ajuda na clarificação das preocupações e necessidades, numa relação de parceria em que, em última instância, o decisor é aquele que pede ajuda;
- Em termos subsequentes, espera-se que apoie e aceite as decisões e que minimize os sentimentos de estar em dívida por parte de quem recebeu a ajuda.

São estes os princípios subjacentes a uma verdadeira relação de parceria, partilha e colaboração entre pais e profissionais, em que existe concordância relativamente ao papel

de ambos e ao objectivo que os une, mas também lealdade, confiança e honestidade (Dunst & Paget, 1991, cit. por Dunst, Trivette & Johanson, 1994).

Posto isto, resta lembrar que os profissionais bem sucedidos nesta área são aqueles que deixam de ser necessários pelo facto de quem pediu ajuda ter experimentado um aumento das suas competências.

### *Pressupostos de uma Intervenção Centrada na Família*

De acordo com Coutinho (2004), em Portugal, os modelos centrados na família têm levado mais tempo a serem desenvolvidos, pelo que só nos últimos anos os pais começaram a ser vistos como parceiros no processo de intervenção. Até há bem pouco tempo, e em muitos casos ainda hoje, as relações entre pais e profissionais têm sido orientadas pelo modelo do especialista, em que os primeiros não participam nem nas tomadas de decisão relativamente à intervenção, nem na sua concretização.

Assim sendo, em primeiro lugar, importa levar os pais, que procuram exclusivamente no filho as origens do problema, a procurá-las também nas suas próprias atitudes, na dos seus outros filhos e na atmosfera e organização da sua vida familiar (Isambert, 1974). E quando se desloca a unidade de intervenção da criança para a família, ela deve ser, no seu todo, considerada como receptora e, simultaneamente, agente activo do programa. Só assim se consegue uma verdadeira parceria em que a tomada de decisão passa a ser responsabilidade da família em vez do profissional (Almeida, 2004).

Posto isto, a definição apontada por Allen e Petr (1996, p. 64) resume aquilo que aqui foi dito: "A prestação de serviços centrados na família, nas várias disciplinas e contextos, encara a família como unidade e foco de atenção. Este modelo organiza a assistência de forma colaborativa de acordo com os desejos, recursos e necessidades individuais de cada família". Desta definição retiramos, então, o seguinte:

- Mesmo quando o pedido de ajuda se refere apenas a um membro da família, toda ela se torna alvo de avaliação, planeamento e intervenção;
- A ajuda é levada a cabo tendo por base uma relação de igualdade, parceria e colaboração entre pais e profissionais;
- Os desejos, as necessidades e as decisões dos pais são respeitados;
- O progresso constrói-se a partir das forças e dos recursos da família, e não encarando-a como a causa do problema e/ou um obstáculo à sua resolução;
- Deverão ser promovidas as competências da família e não o tratamento ou a prevenção de problemas;
- Cada membro da família, como um todo, pode ser alvo de intervenção;

- A intervenção deve ser individualizada a cada família e definida de acordo com as suas necessidades e com os seus recursos.

A propósito de um estudo de McWilliam, Tocci e Harbin (1998), um conjunto de profissionais a trabalharem nesta área frisaram alguns aspectos que vêm confirmar os pressupostos referidos anteriormente:

- Os serviços deverão ser orientados no sentido de alcançar o bem-estar global da família, sendo a criança apenas um meio para o conseguir e não um fim em si mesmo;
- Os profissionais deverão gostar do trabalho com famílias, não julgar as suas ideias e ter expectativas positivas face às competências dos pais e ao desenvolvimento da criança, valorizando cada evolução, saboreando cada progresso, conscientes de que cada pormenor faz a diferença;
- Os profissionais deverão ser capazes de se pôr no lugar das famílias para entender as suas preocupações, necessidades e prioridades antes de tirarem conclusões sobre as suas atitudes e comportamentos;
- Os serviços prestados às famílias deverão ser individualizados de acordo com as suas inquietações, desejos, ritmos, etc., mesmo que para isso o profissional tenha de abdicar daquilo que considera essencial;
- As relações que se estabelecem com as famílias deverão ser de amizade, devendo o profissional saber ouvir, encorajar e oferecer todo o tipo de ajuda, ciente de que os seus conhecimentos profissionais, pessoais e éticos formam apenas um dos prismas pelos quais pode ser vista a realidade e feitos os planos para o futuro.

### *O Empowerment*

De acordo com Dunst e Trivette, (1994a, p. 31) "os objectivos dos programas de apoio à família são capacitar e corresponsabilizar as pessoas pela promoção e aumento das capacidades individuais e familiares que apoiam e fortalecem o funcionamento familiar".

Hoje em dia a filosofia do empowerment é a base quer de programas de ajuda centrados na família como de intervenções nas áreas da psicologia organizacional e da gestão (Dunst, Trivette & LaPointe, 1994). Porém, o termo empowerment foi primeiramente usado na área da psicologia comunitária, em oposição ao então vigente *paternalismo*, por Rapaport (1981, cit. por Dunst, Trivette & Deal, 1988, 1994 e Dunst, Trivette & Johanson, 1994). Para este autor, quem presta ajuda tendo como base a filosofia de empowerment deve ter em conta três princípios básicos:

- Qualquer indivíduo tem ou pode adquirir determinadas competências, pelo que deve ser abordado com um intuito proactivo;

- Se as competências não são evidentes é porque a estrutura social do indivíduo o impossibilitou, pelo que deve ser alvo de capacitação através da promoção de competências;
- As competências são adquiridas de modo mais eficiente se forem promovidas no contexto em que serão aplicadas, pelo que o indivíduo deve ser corresponsabilizado pela mudança de comportamento em que se está a investir.

São também estes os princípios subjacentes à filosofia de Empowerment Proactivo através da Parceria (“Proactive Empowerment through Partnership”) teorizada por Dunst e Trivette (1988), em que a tónica é colocada na identificação das forças e dos recursos da família (proactiva), na capacitação e no empowerment de competências dos pais e na relação de parceria entre pais e profissionais (“partnership”).

Dunst, Trivette, e Mott (1994), citando Browman (1983), referem três componentes das forças familiares:

- Valores – conjunto de crenças, atitudes, que incluem uma série de afirmações e expectativas que caracterizam o estilo de vida único de cada família;
- Competências – conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades para mobilizar recursos internos e externos;
- Padrões de interacção – conjunto de aspectos que caracterizam as relações interpessoais, que promovem o fluxo de informação e recursos entre os elementos da família de forma a apoiarem-se mutuamente.

Sendo estes aspectos tão abrangentes, importa sublinhar que não existem estilos de funcionamento certos ou errados, mas que estilos muito diferentes podem ser igualmente eficazes. As forças não são variáveis isoladas mas formam conjuntos dinâmicos, fluidos e interactivos, pelo que ninguém exhibe todas as qualidades apontadas por Otto (1962, cit. por Coutinho, 1999) e listadas de seguida:

- Empenhamento na promoção do bem-estar e do crescimento da família e dos seus elementos;
- Apreciação de todas as realizações individuais dos membros da família, independentemente das suas dimensões;
- Concentração de esforços para passar tempo e realizar actividades em conjunto;
- Determinação para prosseguir independentemente das contrariedades;
- Congruência entre os membros da família para que seja dedicado tempo e energia aos objectivos, às necessidades, aos projectos e às funções comuns;
- Capacidade para comunicar de modo a promover interacções positivas entre os elementos da família;
- Regras, valores e crenças bem definidos e que estabeleçam expectativas sobre os comportamentos que são aceitáveis e desejáveis;

- Estratégias variadas para lidar com o stress;
- Capacidade de resolução de problemas;
- Capacidade para ser positivo e aproveitar as crises para aprender e crescer;
- Flexibilidade e adaptabilidade para procurar recursos que respondam às necessidades;
- Equilíbrio entre a utilização de recursos internos e externos, tanto na adaptação aos acontecimentos da vida como ao planeamento para o futuro.

É precisamente a presença e combinação destas qualidades que permite definir o estilo de funcionamento da família (Dunst, Trivette & Deal, 1988). No entanto, segundo Relvas (1996), a família deverá ser bem sucedida na realização de, pelo menos, duas tarefas básicas: na criação de um sentimento de pertença ao grupo e na individualização/autonomização dos seus elementos (tarefas que variam consoante a etapa de desenvolvimento em que a família se encontra).

Allen e Petr (1996) sublinham que só é possível trabalhar de modo eficiente numa perspectiva de empowerment de competências, se o profissional evitar julgar e avaliar as competências da família de um modo etnocêntrico e confiar que a família está de facto preocupada, interessada e habilitada a evoluir.

#### *Treino/Educação/Aconselhamento Parental*

A generalidade dos programas de intervenção centrados na família, parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, surgindo mesmo, em vários estudos, associados a resultados bastante positivos em termos da percepção de auto-eficácia, no desempenho da função parental (Wilkinson, Parrish & Wilson, 1994).

Porém, sendo utilizados termos diferentes para estratégias aparentemente iguais, importa fazer aqui essa distinção, mesmo que os resultados que se pretendam atingir, passem sempre por um incremento dos conhecimentos dos pais, pelo seu aperfeiçoamento na prestação de cuidados, pela melhoria na interacção pais-filhos e pela adequação das habilidades/comportamentos da criança (Mahoney & Filer, 1996, cit. por Almeida, 2000). Assim sendo, os programas de apoio directo aos pais de crianças e jovens com problemas de desenvolvimento e/ou comportamento têm sido designados por:

- Treino parental (“parent training”) – resolução de problemas de comportamento da criança;
- Educação parental (“parent education”) – prevenção do aparecimento dos comportamentos problemáticos da criança;

- Aconselhamento parental (“parent counselling”) – apoio emocional numa perspectiva psicoterapêutica.

Seja qual for a estratégia utilizada, é notório que, em primeira instância, o que se pretende é modificar as competências parentais e, através dessa transformação, alterar o comportamento e/ou desenvolvimento da criança.

### *Indicadores de Qualidade*

#### *Número de Profissionais*

Segundo Dale (1996), quando a família tem de contactar com muitos profissionais, isso pode representar uma fonte de stress adicional e pôr em causa a eficácia do programa. Assim sendo, mesmo que na retaguarda exista uma equipa multidisciplinar com a qual se possa discutir o caso, dever-se-á tentar cingir a intervenção a um só profissional que, desse modo, terá oportunidade para investir numa relação empática, de lealdade e de confiança com toda a família, em que atenderá às seguintes necessidades:

- Suporte e segurança;
- Ajuda prática;
- Informação;
- Alguém com quem conversar;
- Ser visto como uma pessoa e não como o pai de uma criança com NEE;
- Tempo de descanso;
- Tempo para si próprio (contactos sociais);
- Capacidade de fazer algo positivo pelo filho e mostrá-la.

#### *Intensidade e Duração dos Programas*

Na maioria das vezes um maior número de visitas e uma intervenção ao longo de um período de tempo alargado, permitem uma melhor consolidação das competências adquiridas (Casto & Mastropieri, 1986).

#### *Envolvimento dos pais*

Muitos são os estudos que apontam para uma proporcionalidade directa entre o envolvimento dos pais e o sucesso da intervenção (Guralnick, 1989), não apenas em termos de aquisição das competências, mas também em termos da capacidade de aplicar as aprendizagens feitas a situações futuras.

Contudo, um envolvimento pleno pressupõe alguns cuidados. Brotherson e Goldstein (1992) alertam para alguns pedidos feitos pelas famílias e nem sempre atendidos pelos

profissionais que com eles trabalham: esperar para conhecer a família antes de intervir; prestar atenção ao que os pais sabem sobre as suas crianças; e enquadrar-se na vida da família em vez de lhe pedir que se enquadre na sua.

#### *Contexto de intervenção*

Existem vários autores que defendem que, num modelo de intervenção centrado na família, a casa é o contexto ideal para recolher informação sobre as suas inquietações e os seus desejos, para planear e implementar a intervenção e para partilhar com ela a informação relevante sobre as necessidades concretas dos seus filhos (Hanson & Lynch, 1989; Wayman, Lynch & Hanson, 1991, cit. por Mott, 1997).

Os programas de intervenção levados a cabo no domicílio, embora variem consoante a área que se pretende trabalhar, afectam todo o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo das crianças e suas famílias (Casady & Van Egeren, 2002).

## METODOLOGIA

### Descrição do Caso

O caso foi encaminhado pela Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria, na sequência de uma avaliação feita a C e que revelou um “desenvolvimento psicomotor dentro da média esperada para a sua faixa etária” mas a necessidade de “desenvolver estratégias que promovam o estabelecimento de normas e limites”.

O agregado familiar é composto pelo pai (P), pela mãe (M) e por duas filhas (B e C). Trata-se de uma família de classe média, residente num apartamento na periferia de Lisboa. Ambos os progenitores estão empregados e as filhas a frequentarem uma escola privada de índole católica. Nenhum dos elementos é portador de qualquer tipo de deficiência ou doença incapacitante.

P tem 31 anos e é motorista numa empresa de transportes públicos rodoviários. M tem 32 anos e trabalha num centro paroquial onde presta apoio domiciliário a idosos. Após cerca de um ano e meio de namoro, P e M casaram. Estão casados há oito anos.

B de 6 anos e C de 3 anos são as únicas filhas deste casal. Pretendiam ter mais filhos, mas abdicaram dos planos por se sentirem com falta de disponibilidade de tempo, financeira e psicológica.

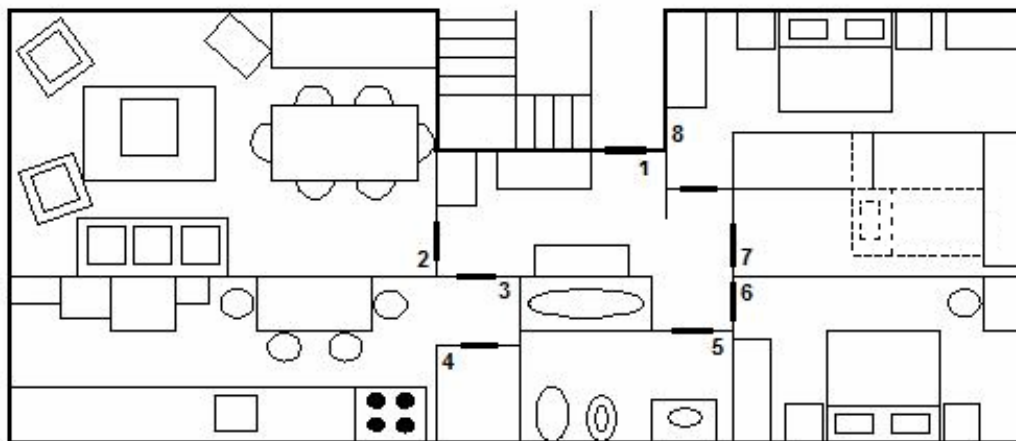
B iniciou no ano lectivo de 2007/2008 a escolaridade obrigatória, com bom aproveitamento mas com um comportamento que tem sido alvo de várias queixas por parte da docente. Ao nível dos trabalhos de casa, B revela-se algumas vezes pouco motivada. Até à entrada para o 1º Ciclo, B foi uma criança bastante estável e sem problemas assinalados.

C, por sua vez, já é descrita como sendo uma criança mais problemática. Desde cedo que a família percebeu que ela era uma criança com um temperamento diferente do da irmã e dos primos. Também na creche deu nas vistas, nomeadamente por começar a falar já depois dos dois anos e meio e sem que quase ninguém a entendesse. No início do ano lectivo de 2007/2008, a sua educadora sugeriu que a menina fosse acompanhada pela terapeuta da fala da instituição. Após alguns meses de intervenção, esta técnica aconselhou a mãe a procurar uma consulta de desenvolvimento para averiguar se, associado ao atraso da fala, haveria qualquer outro atraso de desenvolvimento. A menina foi avaliada pela Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria, não tendo sido diagnosticado qualquer atraso de desenvolvimento mas problemas ao nível do comportamento, o qual oscila, de forma bastante acentuada, entre a rebeldia e a meiguice. C é aventureira e exploradora, tendo por várias vezes manuseado e ingerido, sem quaisquer consequências

graves, líquidos de limpeza como detergentes da loiça, acetonas, desinfetantes sanitários, etc. pelos quais perde, contudo, logo o interesse após a experimentação. Esta criança também tem dado nas vistas por fazer birras em que se deita no chão e esperneia, seja com os pais, com os educadores ou com os técnicos nas consultas.

Devendo, segundo Stake (2007), a situação física do caso estar bem descrita, apresenta-se a seguir uma planta do apartamento que a família habita e que é propriedade dos pais de M.

Figura 1. Planta do apartamento da família F



Legenda da figura 1:

1. Hall de entrada.
2. Sala de estar e de jantar – só é utilizada quando têm visitas.
3. Cozinha – a divisão da casa onde se desenrolam quase todas as rotinas da família, nomeadamente engomar, fazer os trabalhos de casa e jantar.
4. Despensa.
5. Casa de banho – com banheira.
6. Quarto do casal – com secretária para o computador.
7. Quarto das crianças – com beliche de três camas e roupeiro integrado (uma delas de gaveta).
8. Quarto dos avós – não é utilizado e é conservado como eles o deixaram quando cederam a habitação à filha e ao genro (para eventuais visitas).

As tias das meninas, tanto do lado da mãe como do lado do pai, constituem a principal rede de suporte da família, sendo que é com elas que as crianças ficam em caso de necessidade. O recurso aos avós é possível mas mais raro. Até porque foi recentemente

diagnosticada uma doença cancerígena ao pai de M pelo que, ao contrário do que acontecia anteriormente, os avós maternos estão menos disponíveis para assumir esse papel.

A relação entre o casal é estável. Trata-se de duas pessoas com temperamentos bastante diferentes, sendo que M é mais ponderada e discreta e P mais espontâneo e efusivo. Porém, a vida laboral, as rotinas domésticas (em que ambos participam, embora M com maior afinco) e a dedicação às filhas, parece ter relegado o investimento na relação para segundo plano, havendo poucos momentos para pensarem em si e na sua intimidade. Como fazem questão de passar sempre os fins-de-semana em família, é muito raro pedirem a alguém para ficarem com as filhas, isto é, quase não exercem o “direito a namorar”.

As diferenças de personalidade são sobretudo notórias nos diferentes estilos educativos. Seguindo a nomenclatura de Baumrind (1971) anteriormente explanada, P assume um estilo marcadamente autoritário tanto pelas estratégias que utiliza para educar as filhas, sendo bastante exigente e pouco responsivo, como pelo tom de voz com que o faz. M, pelo contrário, denota um estilo permissivo, sendo que é muito responsiva mas pouco exigente, tendo dificuldade em estabelecer regras e limites. Ambos recorrem a castigos físicos, P para fazer cumprir as regras que estabelece e M como último recurso, quando deixa descambar demasiado uma situação por não ter definido claramente os limites. Assim sendo, também os comportamentos de B e C diante dos pais são distintos, sendo que chegam a demonstrar medo de P e desrespeito por M (principalmente B pela relação que mantém com os progenitores).

M demonstrou uma grande vontade de mudança para conseguir controlar o comportamento de C, alegando que a intervenção em casa é a melhor alternativa para a família, uma vez que as deslocações às consultas de desenvolvimento tinham causado grande transtorno, tanto a nível pessoal como profissional.

### Procedimento

Quando se fala no estudo de caso como método de investigação, há um nome que não pode deixar de ser referido – Yin (1984). Este autor considera que se trata de uma metodologia que nos fornece, de forma ímpar informação acerca de fenómenos quer individuais, organizacionais, sociais ou políticos. Trata-se de uma estratégia que ao longo das últimas décadas se tem vindo a tornar cada vez mais comum quando se pretende entender fenómenos sociais complexos, uma vez que consegue “reter as características significativas e holísticas de acontecimentos da vida real (“real-life events”)” (Yin, 1984, p. 14)

Será aqui feita uma abordagem explicativa dos pressupostos de um estudo de caso, com base em Stake (2007), fazendo-se simultaneamente a ponte para o caso concreto em estudo.

Quando entramos no contexto do caso, isto é, em casa da família, fazemo-lo com um interesse genuíno em aprender como ela funciona, no seu contexto e com as suas actividades sequenciais – estudo de caso intrínseco. No entanto, cada caso também tem muitas semelhanças com outros casos do género, podendo haver uma necessidade de compreensão global – estudo de caso instrumental. Assim sendo, este trabalho surge tanto como um modo de intervenção directa com esta família, tendo em conta a sua individualidade, como se pretende deixar orientações para outras intervenções com outras famílias com problemas comuns, uma vez que se considera que por muitas formas que haja, uma família se rege sempre pelos mesmos princípios e objectivos gerais. Mesmo assim, estamos conscientes de que nunca poderemos comparar a possibilidade de generalização de um estudo de caso com um estudo por amostragem (Stake, 2007).

Enquadrando-se o estudo de caso nas abordagens qualitativas, não existe a preocupação por parte dos investigadores de identificar variáveis e elaborar instrumentos antes da recolha dos dados. Nestes casos, a forma de abordagem quase que é invertida, sendo que o investigador vai observar, registar e interpretar o caso no terreno para, posteriormente, lhe atribuir um significado e afinar o olhar para uma nova observação. É por isto que Stake (2007, p. 28) afirma que “um bom estudo de caso é paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspectiva de um caso”. Também no caso da família F, houve apenas uma entrevista a anteceder o início da observação, sendo que foram as primeiras visitas que definiram os tipos de avaliação e intervenção levadas a cabo.

Dadas as descrições feitas, torna-se claro que é importante que um investigador tenha uma mente aberta e um olhar atento para levar a cabo um estudo de caso, mas mais importante ainda é que seja disciplinado para conseguir antecipar alguns acontecimentos e não os deixar escapar pela rapidez ou subtilidade com que ocorrem. Importa, pois, formular bons problemas de investigação (interrogativos ou declarativos) que direccionem levemente o olhar e o pensamento para esse alvo. Para Stake (2007, p. 35) “Uma boa investigação não depende tanto de bons métodos como de bons raciocínios”. Mesmo assim, este autor aponta três fases através das quais os investigadores se movem, sendo que a transição entre elas ocorre, não de acordo com uma planificação prévia, mas à medida que as questões se vão clarificando e de forma individualizada a cada caso: observação, pesquisa renovada e explicação. Isto porque o trabalho de campo normalmente nos redirecciona, de forma inesperada, não sendo proveitoso estabelecer um compromisso inicial demasiado rígido.

Embora tivesse havido, de facto, a preocupação de manter “bons raciocínios” ao longo de todo o estudo de caso, também houve, de forma persistente, o cuidado de

respeitar os tempos e os passos necessários à mudança. Portanto, seguindo a linha de pensamento de Stake (op. cit), foi neste programa de educação parental também sentida a necessidade de determinar fases de actuação. Estas fases não pretendem definir um procedimento exacto, até porque o número de sessões, suas durações e tarefas não devem ser pré-definidas mas desenvolvidas de acordo com o desenrolar da intervenção, mas orientar e de algum modo “disciplinar” quem intervém, sobretudo no que diz respeito à necessidade de criar uma relação de confiança com a família antes de tentar induzir a mudança, o que requer tempo.

Assim sendo, as visitas à família seguiram as seguintes etapas:

Quadro 5. Fases do programa de Educação Parental

Fase	Sessão	Tarefas
Entrevista	1	Caracterizar a família e suas preocupações. Assinar o consentimento.
Familiarização	2	Estar presente para criar habituação.
	3	Recolher informação sobre o espaço físico.
Observação	4	Observar os comportamentos e as rotinas em pormenor. Destacar aspectos relevantes a serem avaliados posteriormente.
	5	
	6	
Avaliação	7	Através de técnicas e instrumentos criados para o efeito, objectivar as observações. Reflectir com a família sobre os dados recolhidos.
	8	
	9	
	10	
Intervenção	11	Criar instrumentos que permitam à família progredir autonomamente. Proceder à verificação do progresso.
	12	
	13	
	14	
	15	
Follow-up	16	Voltar a avaliar as rotinas para garantir a manutenção e consolidação das mudanças.
	17	
Encerramento	18	Relembrar as mudanças propostas e os progressos feitos.

### *Entrevista*

Nesta fase procedeu-se à caracterização da família e à anotação das suas preocupações. Foram dados esclarecimentos e orientações sobre a intervenção a realizar e assinado o consentimento para o fazer nos moldes propostos, nomeadamente no que diz respeito à utilização dos dados e imagens para a investigação no âmbito da dissertação de mestrado.

### *Familiarização*

Aqui o importante foi estar presente para permitir a habituação da família ao investigador, uma vez que se a observação tivesse sido iniciada logo na primeira visita muitos dos dados seriam enviesados devido ao stress e à desejabilidade social que um estranho invoca.

Embora não seja com o objectivo de análise, dever-se-á, já nesta fase, reparar em comportamentos e rotinas, nomeadamente para definir os horários das visitas que forem mais convenientes em termos de recolha de dados.

É pertinente proceder também nesta altura à recolha de informação para a caracterização do espaço físico.

### *Observação*

Nesta fase a presença do investigador deverá ser a mais discreta possível. Como afirmaram Glesne e Peshkin (1992, cit. por Stake, 2007), deve tentar ser-se tão discreto e interessante como papel de parede (não intervencionista, portanto) tentando ver-se, tanto quanto possível, o que teria acontecido se não se tivesse lá estado. Os dados são impressionistas e recolhidos informalmente, devendo-se evitar criar situações que testem as próprias hipóteses. Muitas destas primeiras impressões, descritas ao pormenor, são posteriormente refinadas ou recolocadas, pelo que é necessário possuir sensibilidade e cepticismo. Esta subjectividade da investigação qualitativa não é vista como um defeito a eliminar mas como um elemento essencial da compreensão (Stake, 2007).

### *Avaliação*

Depois de, tanto através da interpretação directa das observações individuais como através da agregação de situações recorrentes se terem tirado algumas ideias relativamente ao que poderá estar na origem do problema manifestado e de outras situações de mal-estar que entretanto tenham sido presenciadas, importa criar formas de direccionar a observação para os aspectos mais importantes das interações. Neste caso foram criadas grelhas de observação das rotinas/comportamentos (trabalhos de casa, banhos, lavagem dos dentes, arrumação do quarto e deitar) que permitiram a anotação rápida desses aspectos.

No caso da refeição, por ser a rotina diária de maior complexidade interaccional, pelo facto de todos os elementos da família estarem envolvidos em simultâneo, optou-se por recorrer à técnica da autoscopia. Trata-se de um procedimento de recolha de dados que

recorre à videogravação para captação das acções dos elementos da família, do contexto em que essas acções ocorrem e, sobretudo, das interações que se estabelecem, com o objectivo de se proceder à posterior análise e auto-avaliação pelos protagonistas (Sadalla & Larocca, 2004). Foram feitas videograções de três jantares e, através da triangulação do investigador (Denzin, 1984, cit. por Stake, 2007), escolhida e analisada a que reunia um maior número de situações merecedoras de reflexão. Esse vídeo foi transcrito (anexo A) e dividido em sequências lógicas. Depois foi mostrado aos pais que o comentaram, destacando os aspectos que consideravam positivos e negativos. No final, lembrando os comentários feitos ao longo do visionamento, foram anotadas sugestões de mudança feitas pelos próprios e discutidas com o investigador.

A triangulação foi feita seguindo a proposta de Stake (2007). Este autor afirma que apesar de o senso comum trabalhar a favor do investigador, na procura de rigor e de explicações alternativas, são necessários disciplina e protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de fazer as coisas bem feitas. E como não nos pareceu conveniente sujeitar a família a um segundo observador, isto é, um segundo estranho em casa, considerámos que esta era a forma de garantir a imparcialidade.

Tentou-se, após a transcrição da videogravação, recorrer à análise através da taxonomia dos *Actos de Linguagem* proposta por Searle (1979), mas dada a constatação da pouca adequação ao tipo de análise e intervenção que se pretendia realizar, abandonou-se esse procedimento.

### *Intervenção*

Depois de verificadas quais as rotinas que apresentavam maiores dificuldades e preocupações à família, foram, para duas delas (refeição e deitar), elaborados diários de progresso onde os pais deveriam proceder à anotação do cumprimento, incumprimento e respectivas razões das propostas de mudança. Deste modo, promoveu-se uma reflexão diária e autónoma sobre os progressos alcançados. Semanalmente houve uma visita para verificação do progresso e actualização das propostas de mudança para que fosse notório o sucesso já atingido e os aspectos que ainda poderiam ser melhorados. Quando, passadas três semanas, se confirmou que se estava perante um progresso consistente, deu-se por encerrada esta tarefa.

Apesar de a rotina trabalhos de casa ter sido observada como levantando problemas, nesta fase da intervenção a criança encontrava-se de férias pelo que não foi possível recorrer ao diário de progresso. Por isso, optou-se por promover um role-play, tendo como finalidade proporcionar, tanto aos pais como à filha, uma visão dos pontos de vista do outro

(Moreno, 1974, cit. por Casa Nova). Optou-se por fazê-lo na fase da intervenção, seguindo a proposta de Moreno de que o role-play pode ser utilizado tanto como um método de diagnóstico como um modo de melhorar as relações entre os membros de um grupo. Recorreu-se a uma família de bonecos de borracha com vista à facilitação da projecção da criança.

Figura 2. Bonecos de borracha



Foram dadas instruções para que se realizassem pequenas representações sobre como costuma decorrer a realização dos trabalhos de casa, invertendo-se os papéis entre pais e filha. No final promoveu-se uma reflexão conjunta sobre o que tinham sentido e o que gostariam de ver modificado e procedeu-se à respectiva anotação em forma de propostas de mudança.

Foram tiradas fotografias à família para posterior utilização na preparação de material.

#### *Follow-up*

Para verificar se houve de facto aquisição de novas competências e consolidação da mudança, foram utilizadas as mesmas estratégias de avaliação, cerca de dois meses após o final da intervenção.

Foi promovida uma reflexão sobre as mudanças mantidas e aquelas que pareceram ainda não estar consolidadas.

#### *Encerramento*

Foi feito o apuramento da satisfação dos pais relativamente ao decurso e resultados do programa e entregue um quadro com certificado de participação e memorando das mudanças propostas.

Posto isto, importa referir que, para além da busca de empatia com os elementos da família, o investigador qualitativo também procura proporcionar ao leitor, através das descrições densas das situações, o acesso a uma compreensão experiencial do caso (Von Wright, 1971, cit. por Stake, 2007). No trabalho em causa, após cada contacto com a família, foram feitos registos exaustivos das situações ocorridas, em forma de diário (anexo B). Os relatos são seguramente pessoais, como Stake (2007) afirma, descrevendo as situações de acordo com as experiências sensoriais e curiosidade pessoal do investigador. “Um relato narrativo, uma pequena história, uma apresentação cronológica uma descrição personalista, a ênfase no tempo e no espaço constituem ricos ingredientes para a experiência vicária. Enfatizar o tempo, o espaço e a pessoa são os primeiros três passos fundamentais” (Stake, 2007, p. 102). É nomeadamente através destes relatos que o leitor consegue aferir o rigor das interpretações feitas, uma vez que, tendo de ser garantida a confidencialidade, não há muitas mais formas de ter acesso aos dados brutos das observações. Por isso, mais do que escrevermos as coisas de modo a minimizar as interpretações erradas, devemos escrevê-las de modo a maximizar o encontro do leitor com a complexidade do caso.

Pode assim dizer-se que esta abordagem se baseia nos mesmos pressupostos dos métodos etnográficos propostos por Tuckman (2000): os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais e só se podem compreender se se entender as interpretações feitas pelas pessoas que neles participam.

## RESULTADOS

Depois de dada a conhecer as fases pelas quais este trabalho passou, importa expor as informações e conclusões que se obteve em cada uma delas.

### Entrevista

Neste primeiro encontro os pais falaram da sua família, da origem das preocupações e das expectativas face à intervenção, permitindo a descrição do caso feita anteriormente.

Nesta entrevista M manifestou uma grande vontade de mudança para conseguir controlar o comportamento de C, alegando que a intervenção em casa é a melhor alternativa para a família, uma vez que as deslocações às consultas de desenvolvimento tinham causado grande transtorno, tanto a nível pessoal como profissional.

Os pais foram informados de que seriam realizadas visitas domiciliares regulares e agendadas de acordo com a disponibilidade da família, sendo que as primeiras seriam apenas para que a família se habituasse à presença do investigador. Depois iriam ser feitas observações e avaliações que permitissem a posterior intervenção nas rotinas e dinâmicas familiares de modo a ajustá-las cada vez mais às necessidades de todos.

Foi esclarecido que sendo este um programa individualizado e desenvolvido exclusivamente para esta família e suas necessidades, não se poderia prever quantas visitas seriam necessárias para alcançar os objectivos desejados.

Foi sugerido que se evitasse ter comportamentos e verbalizações que fizessem com que a filha se sentisse culpada pelas preocupações dos pais e se tentasse antes encarar as dificuldades actuais como sendo de toda a família e das interacções entre os seus elementos.

### Familiarização

Tendo-se realizado a familiarização ao longo de duas sessões, apresentam-se a seguir as informações relevantes desta etapa.

Este foi o primeiro contacto com as meninas e com a família no seu meio natural de vida. Serviu para ter uma primeira impressão acerca das rotinas e dos horários e, sobretudo, para que se habituassem à presença do investigador. Foi interessante que passado pouco tempo da chegada a casa da família, M tivesse comentado que não tinha notado quaisquer alterações no comportamento das filhas.

Foi também nesta sessão que foi mostrada e explicada a casa o que permitiu fazer a descrição da situação física acima exposta.

Trata-se de uma família que, devido aos horários de trabalho dos pais, consegue estar em casa bastante mais cedo do que a maioria dos portugueses (pelas 17h), o que é um bom contributo para que possam ter um final de dia de maior qualidade. Talvez por isso, a família parecesse ter rotinas bastante bem definidas, nomeadamente no que diz respeito à higiene e alimentação, indo de encontro às necessidades das crianças.

Foram aqui, pela primeira vez, referidas preocupações em relação ao comportamento de B na escola. A sua professora manifestou que a aluna revela uma baixa capacidade de concentração, facto que M atribui à má qualidade do ATL (Actividades de Tempos Livres), tendo referido a possibilidade de retirar de lá a filha por considerar que “só brincam e correm de um lado para o outro”.

Apesar das queixas e preocupações que tem suscitado, C pareceu ser uma menina mais sorridente e afectuosa do que a irmã.

Apesar de alegadamente não ter havido reacções à presença do investigador, foi necessária esta segunda visita para continuar a promover a habituação.

Voltou a ser mencionado o mau comportamento de B na sala de aula e o contraste com o seu bom aproveitamento. Perante a dúvida de M se a retirada do recreio não estaria a fazer mal à filha, foi aconselhada a não castigar B com a retirada dos momentos de lazer e actividade física, uma vez que isso poderia ser contraproducente, sendo provável que o comportamento se agravasse se ela não tivesse estes momentos de descompressão.

### Observação

Como durante esta fase o objectivo era perceber, de um modo geral, o decurso das rotinas familiares para posteriormente se proceder à avaliação qualitativa, mencionam-se a seguir alguns aspectos que, na sequência das observações feitas e descritas nos diários respectivos (anexo B), mereceram um maior destaque no sentido da promoção da mudança.

Seria bom se P, não estando a realizar as tarefas domésticas com M, se sentasse junto de B para a auxiliar nos trabalhos de casa, demonstrando compreensão para as suas dificuldades. C não deve estar a brincar onde B está a fazer os trabalhos para não a distrair. Este momento deve ser tranquilo para que B se possa concentrar e aprender o máximo possível com os trabalhos de casa. Esta é uma das áreas em que B deverá, gradualmente, adquirir autonomia e assumir responsabilidades. Embora lhe deva ser dado apoio, até para

a proteger do insucesso, se ela não o quiser, terá de aprender a enfrentar o facto de que os trabalhos não estão tão correctos como deveriam.

As agressividades, tanto físicas como verbais, entre as irmãs não devem ser fomentadas nem reforçadas. Antes pelo contrário, deve ser explicado à irmã mais velha que pelo facto de o ser isso não lhe dá o direito de mandar e bater em C, devendo o comportamento que considera desadequado ser relatado aos pais para que eles tomem as decisões que lhe parecerem mais correctas.

Embora M diga que P faz muita coisa em casa, que normalmente é ele que faz os trabalhos de casa com B e que é um pai bastante atento e preocupado, estes factos ainda não foram notórios, surgindo este tipo de comportamento por parte de P apenas quando é solicitado por M. P poderia, por exemplo, enquanto M se ocupava do jantar e da roupa, ter brincado com as filhas. Parece que elas não têm momentos em que os pais lhes dêem uma atenção exclusiva. As rotinas ligadas à higiene e à alimentação existem e são consistentes, mas a relação entre pais e filhas parece resumir-se a isso mesmo.

A arrumação do quarto deve ser encarada como uma tarefa rotineira e da responsabilidade das meninas (com a eventual ajuda dos pais), bastando receber um elogio por isso em vez de recompensas materiais. Mas se os pais optam por recompensá-las têm de dar possibilidade a ambas as filhas de receber o prémio.

As consequências dos maus comportamentos (neste caso na escola) não devem ser generalizadas, mas restringir-se ao assunto em que o comportamento ocorreu. Se as recompensas e os castigos forem confundidos, as crianças terão mais dificuldade em aprender com os seus erros.

Quando as filhas choram, os pais devem reconfortá-las e dizer que compreendem a sua tristeza, na tentativa de as acalmar, mas manterem-se consequentes nas suas decisões. As suas frustrações não devem ser ignoradas mas merecerem a compreensão de ambos.

Por vezes, os pais falam de C como se ela não estivesse presente, tanto entre eles como com a irmã, dizendo coisas como “faz assim para ela não perceber”. Independentemente de C perceber a totalidade daquilo que está a ser dito sobre ela ou não, estão a desrespeitá-la ao falar dela como se lá não estivesse. Só tratando as crianças com respeito é que se pode esperar que aprendam a valorizar e respeitar os outros.

Se B já se sente com confiança para tomar banho sozinha, esse deve ser um procedimento habitual mas sob supervisão dos pais, que possa ir deixando de existir gradualmente até que a menina já não necessite de auxílio para o fazer autonomamente (o que ainda não parece ser o caso). A adopção de diferentes estratégias em cada dia, acaba por desestabilizar as rotinas e abrandar a evolução que B poderia fazer neste sentido. Durante este processo de autonomização, o reforço deve ser constante, não sendo profícuo

comparar a prestação de B no banho com a da irmã, principalmente porque C não toma banho sozinha, sendo normal que assim não deite tanta água para fora.

Para a refeição, toda a família deve sentar-se à mesa em simultâneo e de forma correcta, devendo todos comer a mesma comida, incluindo a sopa, para darem o exemplo. Os pais devem sentar-se de forma intercalada com as filhas para lhes poderem servir de suporte caso precisem de alguma ajuda durante a refeição. Deste modo também acabam por controlar melhor os seus comportamentos à mesa, não tendo de mudar de lugares em todas as refeições cada vez que uma das filhas se porta mal e/ou não quer comer. É também muito importante que não haja nenhuma fonte de distração externa à refeição, como é o caso da televisão. O facto de os pais estarem a olhar fixamente para a televisão em vez de estarem a interagir com as filhas, faz com que estas estejam menos vigiadas e tenham de chamar a atenção dos progenitores de formas desadequadas. A refeição é tida como um momento privilegiado de diálogos e interacções familiares.

A sala deveria ser desfrutada pela família. Após o jantar e a higiene das meninas, poderiam ir os quatro ver um pouco de televisão ou jogar a um jogo antes de se irem deitar. As meninas poderiam assim descontraír um pouco e ver os pais completamente dedicados a elas. Esta rotina possivelmente acalmaria as irmãs para que conseguissem dormir de forma mais tranquila e sentindo-se mais valorizadas/amadas.

O facto de ambas as portas dos quartos terem de ficar completamente abertas durante a noite, não permite que os pais tenham privacidade e intimidade. As meninas revelam aqui alguma ansiedade e insegurança. Os pais não devem utilizar o fechar a porta do quarto como um castigo, uma vez que essa atitude em vez de tranquilizar só vai levar a pensar que de facto acontece alguma coisa de mal quando a porta se fecha. Pelo contrário, deveriam arranjar estratégias para provar às filhas que nada de mal lhes acontecerá se a porta se fechar. O casal também poderia ir alternando a tarefa de deitar as meninas, e permanecer por algum tempo no quarto a cantar uma canção, a ler uma história ou simplesmente a conversar com elas. Assim talvez evitassem que elas os estivessem sempre a chamar ao quarto. Havendo estudos que indicam que o visionamento da televisão antes de deitar pode ser causadora de insónias, teriam assim também oportunidade de testar se C adormeceria melhor sem ela.

### Avaliação

Apresentam-se de seguida as avaliações feitas às rotinas, tendo como suporte, para além das observações descritas nos diários (anexo B) as grelhas de observação e, no caso da refeição, a autoscopia.

### Trabalhos de casa

Quadro 6. Registo da rotina de realização dos trabalhos de casa (Sessão 7)

	Dedica tempo	Sentado(a)	Em pé	Tarefas simultâneas	Ajudas/Sugestões			Resolve pela filha	Verificação	
					Aceites	Não aceites			Positiva	Negativa
						Calma	Agressiva			
P	X (exaltado)	X			X	X				X
M	X ("burra")	X			X	X				

Quadro 7. Registo da rotina de realização dos trabalhos de casa (Sessão 9)

	Dedica tempo	Sentado(a)	Em pé	Tarefas simultâneas	Ajudas/Sugestões			Resolve pela filha	Verificação	
					Aceites	Não aceites			Positiva	Negativa
						Calma	Agressiva			
P	X	X			X	X				X
M	X	X			X		X			

Os trabalhos de casa de B são realizados sempre à mesma hora e no mesmo local da casa o que facilita a sua antecipação por parte da criança.

Aquilo que mais parece estar a contribuir para a desestabilização é o facto de não haver apenas uma pessoa a auxiliá-la nessa tarefa mas ter de prestar contas a ambos os progenitores. O pai tem assumido principalmente a função de verificação da resolução das tarefas, o que faz com que B questione as capacidades da mãe para o fazer. Isso é notório no modo como responde às suas orientações, suscitando essas mais conflitos do que as do pai.

Também o modo como os erros e as dificuldades de B são abordados, parecem aumentar a insegurança e desmotivação da menina, acabando ela muitas vezes por ter vontade de desistir das tarefas por não querer ser novamente confrontada com o fracasso.

### Banhos

Quadro 8. Registo da rotina dos banhos (Sessão 7)

	Iniciativa		Reacção à iniciativa		Ajuda						Secar		Vestir Pijama			
					Sim			Não								
	P	M	Livre vontade	Contrariada	P		M		Pedido/Sugestão		Supervisão		Sozinha	C/ Ajuda	Sozinha	C/ Ajuda
					Descontraído	Apressado	Descontraída	Apressada	Própria	P	M	Sim				
B			X				X				X			X		
C		X	X				X		X				X			X

Quadro 9. Registo da rotina dos banhos (Sessão 8)

	Iniciativa		Reacção à iniciativa		Ajuda								Secar		Vestir Pijama	
					Sim				Não							
	P	M	Livre vontade	Contrariada	P		M		Pedido/Sugestão		Supervisão		Sozinha	C/ Ajuda	Sozinha	C/ Ajuda
					Descontraído	Apressado	Descontraída	Apressada	Própria	P	M	Sim				
B			X						X				X			X
C		X	X					X	X (2 min)			X		X		X

Quadro 10. Registo da rotina dos banhos (Sessão 9)

	Iniciativa		Reacção à iniciativa		Ajuda								Secar		Vestir Pijama	
					Sim				Não							
	P	M	Livre vontade	Contrariada	P		M		Pedido/Sugestão		Supervisão		Sozinha	C/ Ajuda	Sozinha	C/ Ajuda
					Descontraído	Apressado	Descontraída	Apressada	Própria	P	M	Sim				
B				X				X	X					X		X
C		X	X					X	X					X		X

Esta é uma rotina que, salvo raras excepções, decorre de forma tranquila, não parecendo que esteja a contribuir negativamente para a dinâmica familiar.

O único aspecto que talvez deva ser melhorado é a forma aleatória com que é ou não conferida autonomia a B. Salienta-se, por isso, que qualquer processo de responsabilização das crianças deve ser gradual mas consistente, sendo que também aqui deveria ser adoptada uma regra para que B saiba à partida o que a espera.

### Arrumação do quarto

Quadro 11. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 7)

	Iniciativa		Reacção à iniciativa				Ajuda			Recompensa				
							Sim		Não	Arruma por ela(s)		Sim		
	Própria	P	M	C/ Vontade	Contrariada	P	M	Cromos						
B			X		X					X				
C			X		X					X				

Quadro 12. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 8)

	Iniciativa			Reacção à iniciativa				Ajuda		Arruma por ela(s)		Recompensa					
								Sim				Não	Sim			Não	
	Própria	P	M	C/ Vontade	Contrariada	P	M	P	M	Cromos							
B																	
C			X		X			X									X

Quadro 13. Registo da rotina arrumação do quarto (Sessão 9)

	Iniciativa			Reacção à iniciativa				Ajuda		Arruma por ela(s)		Recompensa					
								Sim				Não	Sim			Não	
	Própria	P	M	C/ Vontade	Contrariada	P	M	P	M	Cromos							
B																	
C		X		X				X									

Esta é uma rotina que nem sempre é fácil de ser levada a cabo, uma vez que as meninas parecem ainda não ter interiorizado que se trata de uma responsabilidade sua. Porém, parece que essa aquisição está a ser gradualmente promovida pelos pais, não parecendo que a rotina esteja a ter um impacto marcadamente negativo na dinâmica familiar.

### *Refeição*

Não tendo sido utilizada uma grelha de observação para a rotina refeição, tal como explicado no procedimento, apresenta-se de seguida uma apreciação global desta rotina e as propostas de mudança resultantes da autoscopia realizada com os pais.

As refeições decorrem em família e num horário relativamente certo que faz com que as crianças as consigam antecipar o que diminui a probabilidade de recusas e adiamentos quando são chamadas para a mesa. A alimentação é bastante variada e equilibrada, não havendo diferenciação no prato que é servido aos adultos e às crianças, com excepção da sopa que, quando servida, é exclusivamente dada às crianças.

Não obstante, existem alguns aspectos que estão a prejudicar o funcionamento desejado para esta rotina que se entende como sendo privilegiada em termos de proximidade familiar. Durante a refeição a família está sobretudo concentrada no programa televisivo que está a ser transmitido, sendo que as trocas verbais, num tom bastante ríspido, recaem quase exclusivamente sobre comportamentos indesejados por parte das crianças.

Quando estas condutas são consideradas mais graves, ocorrem ameaças e por vezes até consumações de punições físicas.

Durante a reflexão a propósito do visionamento da videogravação, os pais reconheceram as seguintes necessidades de mudança:

1) Desligar a televisão durante a refeição.

É importante que neste momento privilegiado do dia em que toda a família está reunida, haja espaço para se falar descontraidamente. Todos devem ter oportunidade para contar como correu o dia e o que sentiram. Não se pretende que seja feito um interrogatório às crianças mas, pelo contrário que os pais comecem por falar das suas alegrias e preocupações (com conteúdo e linguagem adequados às idades dos menores) de modo a darem o exemplo e demonstrarem que aquele é um espaço de confiança e segurança em que ninguém precisa de ter medos nem vergonhas. Espera-se que as filhas interiorizem gradualmente este hábito e sintam prazer nele. A este benefício acresce o facto de que as crianças sentirão que os pais se interessam por elas e pelos seus sentimentos e que lhes dão atenção, não precisando de recorrer a comportamentos indesejados para conseguirem a sua atenção.

2) Iniciar a refeição com todos à mesa.

Para que a partilha, descrita no ponto 1), seja efectiva, é necessário que a chamada para a mesa seja respeitada para que, ao contrário do que tem acontecido, as meninas não iniciem a refeição sozinhas e também não terminem muito antes dos pais.

3) Antecipar as tarefas para não se levantarem durante a refeição.

Embora por vezes possa surgir um imprevisto durante a refeição, o que se pretende é que necessidades que sejam conhecidas como sendo habituais sejam atendidas previamente. Exemplos desses têm sido a preparação da fruta e o apanhar o cabelo de C.

Muitas vezes as crianças não entendem porque têm de ficar sentadas durante toda a refeição se os adultos se podem levantar quando querem. Esta é, portanto, uma forma de dar o exemplo e evitar tais discussões.

4) Dividir as tarefas antes e depois da refeição.

Sendo a refeição para todos, é através da distribuição de tarefas como as de pôr a mesa e lavar a loiça que se envolve os elementos da família e se atribui responsabilidades. Mesmo sendo as crianças demasiado novas para alguns destes afazeres, o facto de os pais partilharem estas diligências contribui para a formação das filhas, nomeadamente no sentido da concepção igualitária dos sexos.

5) Falar calmamente.

Pretendendo-se que este seja um momento rico em interações mas tranquilo, as orientações que se derem às filhas deverão ser num sentido construtivo e cúmplice e não em tom de zanga e indignação. Se estiverem constantemente a gritar com as crianças, elas

deixarão de prestar atenção ao conteúdo do que está a ser dito e passam a ouvir apenas o barulho que está a ser feito o que, por sua vez, as vai agitar mais e promover maior número de comportamentos desadequados.

6) Não tirar a colher de pau.

Aquilo que todos os pais pretendem é que os filhos os respeitem, bem como aos princípios que estabeleceram para a sua família, e não que tenham medo deles por aquilo que lhes poderá acontecer se não seguirem os princípios definidos. No fundo, trata-se de diferentes formas de exercer o poder, que também têm efeitos distintos nas crianças. A punição, sobretudo física, fomenta a insegurança e a baixa auto-estima e promove a convicção de que para se fazer valer as ideias se tem de usar a força (tanto física como verbal).

7) Parar para pensar antes de reagir às provocações das filhas.

C está numa idade em que cada palavra nova que aprende tem de ser testada pelo efeito que tem nos outros. Assim, muitas vezes começa a utilizar um palavreado pouco adequado mas ao qual não atribui o seu verdadeiro sentido. No fundo, está apenas a aprender para que serve aquela palavra. Os pais terão de ajudá-la mas explicando-lhe o seu sentido e depois demonstrando o seu desagrado para com a sua utilização. No entanto, C só deixará realmente de a usar se vir que não obtém a atenção e reacção que esperava. Por isso, os pais deverão ignorar o que a filha está a dizer em vez de lhe dar ainda mais atenção que irá reforçar o seu comportamento.

8) Não bater mas explicar como gostariam que as filhas se comportassem.

No seguimento do ponto 6), importa acrescentar que muitas vezes os pais partem para punições físicas depois de terem dito à criança que parasse com determinado comportamento, mas não lhe explicaram concretamente porquê nem como gostariam que se comportasse, o que é adequado ou quais as alternativas que tem. Deste modo, para além de comprometer o desenvolvimento adequado é injusto para a criança, que ainda não percebeu como querem que se comporte, ser castigada pelo modo como o faz.

9) Elogiar o bom comportamento.

Os pais são as principais figuras de referência das crianças. Para além de quererem ser como eles quando forem grandes, dão especial importância às críticas que eles lhes fazem. Esta importância revela-se em ambos os sentidos. Tanto como se sentem profundamente tristes se receberem uma crítica negativa, ficam muitíssimo orgulhosos se os seus “ídolos” tecerem um elogio a seu respeito, evitando a todo o custo desiludi-los e arrependem-se de o terem feito. Por isso, seria pertinente que logo após os primeiros minutos da refeição, e uma vez que as refeições habitualmente começam por ser mais tranquilas e depois se vão agitando, os comportamentos das filhas fossem elogiados para que elas sentissem vontade de manter aquele comportamento. O que costuma acontecer é





## Intervenção

Apesar de se ter pensado intervir nas rotinas trabalhos de casa, refeição e deitar, só as últimas duas foram passíveis de intervenção por, como foi explicada anteriormente, B se encontrar de férias.

Assim sendo, a intervenção foi levada a cabo nos moldes que a seguir se apresentam.

### *Trabalhos de casa*

Como referido anteriormente, embora esta fosse uma das rotinas familiares que revelasse maiores dificuldades, encontrando-se B num período de interrupção lectiva não foi possível fazer a intervenção directa na realização dos trabalhos de casa. Assim sendo, optou-se pela realização do role-play descrito no procedimento para que fosse promovida a reflexão sobre os hábitos adquiridos a este nível e reconhecidas algumas necessidades de mudança. Posto isto, as propostas de mudança suscitadas pela reflexão foram os seguintes:

- Os trabalhos devem ser feitos num local tranquilo e sem fontes de distração;
- B deve empenhar-se e estar com atenção na realização dos trabalhos;
- As expectativas face ao desempenho de B devem ser realistas, pois mesmo sendo boa aluna é natural que B tenha dúvidas e dificuldades em algumas matérias;
- Quando B está a realizar trabalhos que apresentem um maior grau de dificuldade, a pessoa que a está a supervisioná-la deverá sentar-se a seu lado e, através de questões e pistas desafiantes direccionar a resolução dos mesmos;
- B deve ter em consideração as orientações que os seus pais lhe dão;
- B deve respeitar os conhecimentos da mãe;
- P deve deixar de ser agressivo com B quando esta revela dificuldades ou teima que não sabe;
- Os erros cometidos por B devem ser apontados de forma delicada e compreensiva para não pôr em risco a auto-estima da criança;
- Os ritmos de B devem ser respeitados, pois é normal que não tenha todos os dias a mesma vontade e energia para realizar os trabalhos com afinco;
- Quem ajuda nos trabalhos de casa também deve fazer a sua verificação.

## Refeição

### Semana 1

Para a primeira semana de intervenção elaborou-se um diário de progresso com as propostas de mudança mencionadas pelos pais na autoscopia. O progresso conseguido nesta semana pode ser observado no quadro que se segue.

Quadro 20. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 1)

			Dias							Balanco		
			1	2	3	4	5	6	7			
1	Desligar a televisão durante a refeição	Sim	X	jantar em casa dos avós		X	X	X	Aniversário de C		4/5	
		Não								X		
2	Iniciar a refeição com todos à mesa	Sim	X			X	X	X			X	5/5
		Não										
3	Antecipar as tarefas para não se levantarem durante a refeição (exemplo: arranjar a fruta)	Sim					X	X			X	3/5
		Não	X			X						
4	Dividir as tarefas antes e depois da refeição (pôr a mesa, lavar a loiça, etc.)	Sim	X			X	X	X			X	5/5
		Não										
5	Falar calmamente	Sim	X			X	X	X			X	5/5
		Não										
6	Não tirar a colher de pau	Sim	X		X	X	X		X	5/5		
		Não										
7	Parar para pensar antes de reagir às provocações	Sim	X		X	X	X		X	5/5		
		Não										
8	Não bater mas explicar como gostariam que se comportassem	Sim	X		X	X	X		X	5/5		
		Não	X									
9	Elogiar o bom comportamento	Sim			X	X	X			3/5		
		Não	X						X			

Assim sendo, dos nove itens, seis foram cumpridos na totalidade das refeições que pais e filhas tiveram em sua casa. Por isso, estas mudanças foram consideradas consistentes e assinaladas como objectivos atingidos e a manter.

O que nem sempre se conseguiu, apesar de ter sido assinalado como cumprido em mais de metade das vezes, foi desligar o televisor, antecipar as tarefas para ninguém se levantar durante a refeição e elogiar o bom comportamento das filhas de modo a prevenir o aparecimento do comportamento desadequado.

## *Semana 2*

Dados os resultados obtidos na semana anterior, optou-se por, ao mesmo tempo que se congratulava a família pelas mudanças já alcançadas, acrescentar novos desafios que se tinham revelado pertinentes durante as fases de observação e avaliação. As propostas foram as seguintes:

10) Não atender o telefone durante a refeição.

Se o televisor é um elemento que desvia a atenção do momento de partilha que a refeição deve ser, o telefone ainda absorve mais a atenção da pessoa que o atende, parecendo que passaram a estar apenas três pessoas à mesa. Por isso, quando o motivo dos telefonemas não for urgente, dever-se-á dizer que se está a jantar e que poderão voltar a ligar dentro de meia hora. Ninguém levará a mal e a família agradece a importância que lhe está a ser atribuída.

11) Ao pôr a mesa, distribuir as tarefas pelas filhas.

Uma vez que se deve atribuir responsabilidades às crianças na medida das suas capacidades, seria pertinente envolver as filhas na tarefa de pôr a mesa. Assim, e de acordo com as idades das meninas e as fragilidades dos objectos, C poderia colocar os individuais, os talheres e os guardanapos e B os pratos, os copos e água.

12) Manter sempre a ocupação dos lugares à mesa de modo a que cada criança tenha um adulto ao seu lado.

A manutenção dos lugares à mesa serve de organizador mental para que cada um se sinta confortável no seu lugar mas também evita discussões constantes entre as crianças sobre que lugares irão ocupar. A distribuição de modo a que cada criança tenha um adulto ao lado é facilitadora das pequenas ajudas que terão de ser prestadas e evita que os pais se tenham de levantar para o fazer. Para além disso minimiza, nestas idades, as quezílias que possam surgir entre irmãos.

13) Autonomizar as crianças à mesa.

Para além da atribuição de funções antes do início da refeição (como referido no ponto 11), também será benéfico libertar um pouco os pais durante a refeição e deixar que as crianças assumam algumas funções autonomamente. Assim, por exemplo, considera-se que C possa servir-se de pão e B, para além disso, também de água.

14) Conversarem todos sobre o dia.

Apesar de já referido este assunto no ponto 1), nem sempre desligar o televisor é sinónimo de conversar e interagir positivamente. Por isso, reforçou-se com este item como deveriam decorrer as interacções durante a refeição.

Quadro 21. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 2)

			Dias							
			1	2	3	4	5	6	7	Balanco
1	Desligar a televisão durante a refeição	Sim	X		X		X			3/5
		Não			X			X		
2	Iniciar a refeição com todos	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
3	Antecipar as tarefas para não se levantarem durante a refeição (exemplo: arranjar a fruta)	Sim	X		X	X			X	4/5
		Não					X			
4	Dividir as tarefas	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
5	Falar calmamente	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
6	Não tirar a colher de pau	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
7	Pensar antes de reagir	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
8	Não bater mas explicar	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2.								
9	Elogiar o bom comportamento	Sim	X		X	X	X		X	5/5
		Não								
10	Não atender o telefone durante a refeição	Sim	X		X	X	X		X	5/5
		Não								
11	Pôr a mesa: C - individuais, talheres, guardanapos; B - pratos, copos, água	Sim	X		X	X				3/5
		Não					X		X	
12	Manter sempre a ocupação dos lugares à mesa de modo a que cada criança tenha um adulto ao seu lado	Sim	X		X	X	X		X	5/5
		Não								
13	Autonomia das crianças à mesa (C servir-se de pão, ...; B servir-se de água, ...)	Sim					X		X	2/5
		Não	X		X	X				
14	Todos conversam sobre o dia(o que aconteceu e o que sentiram)	Sim	X		X		X		X	4/5
		Não				X				

Nesta segunda semana mais três objectivos foram atingidos, dois dos quais acrescentados apenas na semana anterior.

Contrastando com a cada vez maior colaboração das crianças nos preparativos da refeição, nomeadamente a pôr a mesa, o aspecto que foi de concretização mais difícil foi o

da autonomização das crianças durante a refeição, havendo uma tendência para fazer os pequenos gestos e tarefas de, por exemplo, partir o pão e servir a água, por elas.

No que diz respeito à antecipação de tarefas e à abordagem de assuntos externos à refeição, evidenciaram-se progressos.

### Semana 3

Mais uma vez foram assinalados os objectivos atingidos na semana anterior mas não foram acrescentados objectivos novos, uma vez que já tinham sido focadas as questões consideradas mais prementes.

Quadro 22. Análise de progresso na rotina refeição (Semana 3)

			Dias							Balanco
			1	2	3	4	5	6	7	
1	Desligar a televisão durante a refeição	Sim	X	avós	X	X			X	4/6
		Não					X	X		
2	Iniciar a refeição com todos	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
3	Antecipar as tarefas para não se levantarem durante a refeição (arranjar a fruta)	Sim		dos	X	X	X	X	X	5/6
		Não	X							
4	Dividir as tarefas	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
5	Falar calmamente	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
6	Não tirar a colher de pau	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
7	Pensar antes de reagir	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
8	Não bater mas explicar	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
9	Elogiar comportamento	Objectivo atingido na semana 1 e mantido durante a semana 2 e 3.								
10	Não atender o telefone	Objectivo atingido na semana 2 e mantido durante a semana 3.								
	Pôr a mesa: C - individuais, talheres, guardanapos; B - pratos, copos, água	Sim		casa	X	X	X	X	X	5/6
		Não	X							
12	Mantiver lugares à mesa	Objectivo atingido na semana 2 e mantido durante a semana 3.								
13	Autonomia das crianças à mesa (C servir-se de pão, ...; B servir-se de água, ...)	Sim		Jantar em	X		X	X		3/6
		Não	X			X			X	
14	Todos conversam sobre o dia-a-dia (o que aconteceu e o que sentiram)	Sim			X	X			X	3/6
		Não	X				X	X		

Sendo que os objectivos eram os mesmos da semana anterior e não tendo havido nenhum deles a destacar-se por um baixo grau de cumprimento optou-se, depois de se ter

conversado com os pais acerca das evoluções feitas, por terminar a intervenção. Temos a convicção de que, mesmo tendo havido cinco objectivos que não tenham sido cumpridos em todas as refeições, os pais os entenderam como sendo facilitadores de uma dinâmica familiar positiva, encarando-os como procedimentos que devem ditar a norma.

### Deitar

#### Semana 1

Para a primeira semana de intervenção elaborou-se um diário de progresso com as propostas de mudança mencionadas na avaliação que, quando discutido com os pais, foi considerado pertinente, principalmente porque há algum tempo atrás B referiu que se portava mal na escola porque os pais só ligavam a C. Assim, eles encararam-no também como uma oportunidade de dedicar algum tempo exclusivamente a B, o que era raro desde o nascimento de C.

O progresso conseguido nesta semana pode ser observado no quadro que se segue.

Quadro 23. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 1)

		Dias							Balanço		
		1	2	3	4	5	6	7			
1	Deitar primeiro C	Sim				X			1/2		
		Não	X								
2	Estar tranquilamente com C no quarto, lendo uma história, cantando ou conversando sobre o dia	Sim				X			1/2		
		Não	X								
3	Fazer tarefa com B (arrumar cozinha, jogar um jogo, ver televisão, etc.)	Sim				X			1/2		
		Não	X								
4	Só permitir o visionamento do DVD à sexta e ao sábado	Sim							0/2		
		Não	X			X					
5	Encostar porta do quarto com ambas deitadas	Sim	X			X			2/2		
		Não									
		Chegaram a casa a dormir		Chegaram a casa a dormir		M estava sozinha		Aniversário de C		B demasiado cansada	

Aquilo que foi notório nesta primeira semana é que houve vários acontecimentos que desviaram a família das suas rotinas habituais o que também se repercutiu no ritual proposto para o deitar, só havendo dois serões considerados típicos e por isso os únicos classificados pelos pais. Mesmo assim, é de salientar que o objectivo que conseguiu ser cumprido nas duas noites analisadas foi o relacionado com a porta. Ao que parece já foi possível encostar a porta sem que isso provocasse a habitual ansiedade nas filhas.

O aspecto que, contudo, pareceu ser o mais difícil de ser cumprido foi o de eliminar o visionamento do DVD da rotina deitar, tanto por insistência das meninas como pelo facto de os pais o considerarem útil para as acalmar.

É de salientar que no dia (5) em que os objectivos propostos foram cumpridos, os pais se mostraram muito satisfeitos pelo facto de tudo ter corrido bastante melhor, uma vez que devido à companhia dos pais C estava muito mais calma quando B se foi deitar. Relataram que nessa altura ligaram então o DVD, pondo um filme a correr, o qual foi visto sem que C voltasse a chamar os pais.

## Semana 2

Quadro 24. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 2)

		Dias							Balço	
		1	2	3	4	5	6	7		
1	Deitar primeiro C	Sim	B demasiado cansada	Chegaram a casa a dormir	Chegaram a casa a dormir	B demasiado cansada	B demasiado cansada	Aniversário de P	B demasiado cansada	
		Não								
2	Estar tranquilament e com Carolina no quarto, lendo uma história, cantando ou conversando sobre o dia	Sim								
		Não								
3	Fazer tarefa com Beatriz (arrumar cozinha, jogar um jogo, ver televisão, etc.)	Sim								
		Não								
4	Só permitir o visionamento do DVD à sexta e ao sábado	Sim								
		Não								
5	Encostar porta do quarto com ambas deitadas	Sim								
		Não								

À semelhança do que tinha acontecido na semana 1, mas agora generalizado aos sete dias da semana, por variadas razões não foi possível cumprir com as propostas de mudança, o que não permitiu que fosse feita uma análise do progresso.

## Semana 3

Quadro 25. Análise de progresso na rotina deitar (Semana 3)

			Dias							Balço
			1	2	3	4	5	6	7	
1	Deitar primeiro C	Sim	B demasiado cansada	Chegaram a casa a dormir	Não dormiram em casa	B demasiado cansada	B demasiado cansada	B demasiado cansada	B demasiado cansada	
		Não								
2	Estar tranquilament e com Carolina no quarto, lendo uma história, cantando ou conversando sobre o dia	Sim								
		Não								
3	Fazer tarefa com Beatriz (arrumar cozinha, jogar um jogo, ver televisão, etc.)	Sim								
		Não								
4	Só permitir o visionamento do DVD à sexta e ao sábado	Sim								
		Não								
5	Encostar porta do quarto com ambas deitadas	Sim								
		Não								

À semelhança do que tinha acontecido na semana 2, não foi possível cumprir com as propostas de mudança, o que não permitiu que fosse feita uma análise do progresso.

É de salientar que depois de ter sido finalizada a intervenção, os pais comentaram já ter conseguido cumprir mais duas noites com os objectivos propostos, tendo obtido resultados igualmente positivos e que os deixaram muito satisfeitos.

Sabendo os pais que a nova estratégia relativa à rotina do deitar teve os efeitos desejados, deveriam fazer um esforço para fazer dela uma constante, pelo menos nas vésperas de dias de escola. O facto de B ter sono mais cedo do que a irmã não impede que parte do ritual seja cumprido. Mesmo deitando-se as duas crianças em simultâneo, isso não impede que um dos progenitores se sente durante algum tempo no quarto com elas a ler uma história, por exemplo.

## Follow-up

Como explicado anteriormente, a avaliação follow-up pretende averiguar se as mudanças em que se investiu durante o programa continuam a manter-se após retirada do investigador. Assim sendo, foram feitas análises das rotinas trabalhos de casa, refeição e deitar, cerca de onze semanas mais tarde, recorrendo às propostas de mudança que tinham emergido na fase da avaliação. Os resultados obtidos podem ser vistos a seguir.

*Trabalhos de casa*

Quadro 26. Resultados do follow-up dos trabalhos de casa

		Porquê?	
1	Local tranquilo e sem fontes de distração	<input checked="" type="radio"/> Sim	B passou a fazer os trabalhos no quarto, de porta fechada e sentada à secretária, deslocando-se para pedir um esclarecimento e/ou mostrar o que fez.
		<input type="radio"/> Não	
2	B deve empenhar-se e estar com atenção na realização dos trabalhos	<input checked="" type="radio"/> Sim	O facto de estar no quarto faz com que esteja bastante mais concentrada e empenhada em realizar correctamente os exercícios.
		<input type="radio"/> Não	
3	Expectativas face ao desempenho realistas, aceitando dúvidas e dificuldades por parte de B	<input checked="" type="radio"/> Sim	As dificuldades de B foram encaradas com mais naturalidade e não com a indignação habitual.
		<input type="radio"/> Não	
4	Sentar ao lado quando trabalhos apresentam maior grau de dificuldade, utilizando questões e pistas desafiantes para orientar na resolução	<input type="radio"/> Sim	Não foi necessário.
		<input type="radio"/> Não	
5	B deve ter em consideração as orientações que os seus pais lhe dão	<input type="radio"/> Sim	B continua a ter alguma tendência para não aceitar as sugestões dos pais, mas como eles o dizem de forma mais assertiva ela parece conscienciar-se disso mais rapidamente.
		<input type="radio"/> Não	
6	B deve respeitar os conhecimentos da mãe	<input checked="" type="radio"/> Sim	Enquanto que B adoptava posturas completamente diferentes com os progenitores (mais submissa com o pai e mais rebelde com a mãe), agora oscila entre um e outro comportamento com ambos.
		<input type="radio"/> Não	
7	P deve deixar de ser agressivo com B quando esta revela dificuldades ou teima que não sabe	<input checked="" type="radio"/> Sim	P parece ter adoptado uma postura menos culpabilizante perante os erros que detecta nos trabalhos de casa de B.
		<input type="radio"/> Não	
8	Os erros cometidos por B devem ser apontados de forma delicada e compreensiva para não pôr em risco a auto-estima da criança	<input checked="" type="radio"/> Sim	Os pais já conseguem apontar os erros num tom mais descontraído, embora por vezes deixem transparecer alguma falta de paciência.
		<input type="radio"/> Não	
9	Respeitar ritmos, pois é normal que não tenha todos os dias a mesma vontade e energia para realizar os trabalhos com afinco	<input checked="" type="radio"/> Sim	Estando B sozinha no quarto, passa a ter mais autonomia, nomeadamente no que diz respeito ao ritmo de realização dos trabalhos, não indo ninguém ao quarto para a pressionar.
		<input type="radio"/> Não	
10	Quem ajuda faz verificação	<input type="radio"/> Sim	Quando B terminou, M fez a verificação ao detalhe. Mas quando P chegou a casa, M pediu a B que lhe mostrasse os trabalhos. Insistiu depois de B ter dito que a mãe já os tinha visto. P solicitou que B fizesse correcções.
		<input type="radio"/> Não	

A rotina dos trabalhos de casa, apesar de não ter sido alvo de intervenção nos mesmos moldes das outras duas rotinas, teve mudanças notáveis, sendo que dos nove itens que foram observados na avaliação follow-up, sete apresentaram resultados positivos e os restantes dois, apesar de não terem sido cumpridos, revelaram já alguma mudança de atitude por parte dos elementos da família. O que foi mais notório foi a diferença no clima geral da rotina. Enquanto que na fase de observação e avaliação este era um momento de

grande tensão e hostilidade, depois de se ter reflectido com a família sobre as necessidades de mudança, a realização dos trabalhos de casa passou a ser bastante mais tranquila e sem a carga negativa que a caracterizava.

### Refeição

Quadro 27. Resultados do follow-up da refeição

		Porquê?	
1	Desligar a televisão durante a refeição	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	A regra passou a ser ter o televisor desligado, embora a família tenha confessado que existem excepções.
2	Iniciar a refeição com todos	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Passou a ser um procedimento habitual.
3	Antecipar as tarefas para não se levantarem durante a refeição (exemplo: arranjar a fruta)	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Sempre que a sobremesa/fruta o permita, é preparada antecipadamente.
4	Dividir as tarefas	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Pôr a mesa é uma tarefa partilhada pelos pais e pela filha mais velha. Quando terminam, as filhas limpam os pratos.
5	Falar calmamente	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Todo o tom em que decorre a refeição é completamente diferente daquele a que se assistia há alguns meses atrás.
6	Não tirar a colher de pau	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Este objecto que antes fazia parte das refeições deixou de existir e nem sequer é mencionado pelos pais.
7	Pensar antes de reagir	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Nota-se que os pais seleccionam aquilo a que querem reagir, havendo várias coisas que são ignoradas.
8	Não bater mas explicar	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Deixaram de ser observadas punições físicas.
9	Elogiar comportamento	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	Este aspecto parece ainda não ter sido interiorizado pelos pais, embora lhes tenha feito sentido quando mencionado.
10	Não atender o telefone	<input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	Não tocou.
11	Pôr a mesa: C – individuais, talheres, guardanapos B – pratos, copos, água	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	B ajuda activamente mas C só esporadicamente, não havendo insistência por parte dos pais devido à idade de C.
12	Manter lugares à mesa	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Os lugares são certos, estando cada um dos pais ao lado de uma das filhas.
13	Autonomia das crianças à mesa: C – servir-se de pão... B – servir-se de água...	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Nota-se que quando surge essa necessidade, os pais (principalmente M) não se opõem veemente dando maior liberdade.
14	Todos conversam sobre o dia-a-dia (o que aconteceu e o que sentiram)	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Este é um aspecto em que a mudança é muito visível, sendo abordados vários assuntos externos à refeição.

Para fazer o follow-up da refeição, recorreu-se novamente ao método da autoscopia. Assim foi feita a videogravação que foi primeiramente transcrita (anexo A) e examinada através da triangulação do observador e depois analisada e comentada pelos pais.

Esta foi a rotina em que se registaram transformações mais acentuadas e de maior importância para a dinâmica familiar, tendo-se cumprido com 12 das 13 propostas de mudança observadas. Aquela que inicialmente era uma rotina que parecia apenas atender uma necessidade básica, passou a ser um momento tranquilo e de partilha efectiva. Apesar de a mãe ter confessado que de vez em quando ligam o televisor, foi notório o aumento do número de assuntos abordados e a diminuição do número de comportamentos

desadequados por parte das crianças quando o aparelho não está ligado. Deste modo, também a quantidade e a forma das repreensões feitas pelos pais sofreram grandes alterações o que permitiu que todos descontraíssem e encarassem este como um momento de prazer.

### *Deitar*

Quadro 28. Resultados do follow-up do deitar

		Porquê?	
1	Deitar primeiro C	Sim <input checked="" type="radio"/> Não	As meninas vão para a cama em simultâneo e não voltam a chamar pela mãe.
2	Estar tranquilamente com C no quarto, lendo uma história, cantando ou conversando sobre o dia	Sim <input checked="" type="radio"/> Não	Os pais não procedem a nenhum ritual específico.
3	Fazer tarefa com B (arrumar cozinha, jogar um jogo, ver televisão, etc.)	Sim <input checked="" type="radio"/> Não	Como B se deita ao mesmo tempo que C não faz nada diferente da irmã.
4	Só permitir o visionamento do DVD à sexta e ao sábado	Sim <input checked="" type="radio"/> Não	O DVD continua a ser o ritual do deitar, suscitando por vezes discussões entre as irmãs aquando da escolha do filme.
5	Encostar porta do quarto com ambas deitadas	Sim <input checked="" type="radio"/> Não	O encostar da porta já é encarado como natural por todos os elementos da família, não suscitando qualquer tipo de ansiedade nas meninas.

O momento do deitar foi aquele em que o cumprimento das propostas de mudança foi menos conseguido, sendo que os pais apenas passaram a encostar a porta. Apesar disso as irmãs não voltam a chamar os pais depois de se deitarem e adormecem relativamente depressa. O único motivo de agitação ocasional tem sido a escolha do filme a visionar.

### *Encerramento*

Nesta última fase, para além de se ter procedido à entrega de um obteve-se um feedback, em termos de satisfação, dos pais relativamente a todo o programa levado a cabo. Ambos podem ser vistos a seguir.

### *Questionário de Satisfação*

Para avaliar a satisfação dos pais relativamente ao Programa de Educação Parental, foi solicitado, a cada um dos progenitores, o preenchimento de um questionário (anexo C)

composto por 15 afirmações, cujo grau de concordância deveria ser assinalado numa escala do tipo Lickert de 1 a 4 (discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente) e justificado a seguir no espaço deixado para o efeito. No final do questionário era dada oportunidade para os pais escreverem qualquer outro comentário que lhes parecesse pertinente.

Apesar do preenchimento ter sido individual e sem que os pais tivessem possibilidade de interacção, as respostas foram em todo semelhantes, à excepção de uma em que a mãe assinalou “concordo” e o pai “concordo totalmente”. Esta divergência ocorreu no primeiro item que dizia “Tomámos a decisão certa quando aceitámos participar no Programa de Educação Parental”, tendo a mãe justificado a sua menor concordância com o facto de inicialmente ter tido algum receio em deixar uma pessoa estranha entrar em sua casa.

Todas as restantes afirmações foram assinaladas com 4, à excepção de “Os nossos familiares/amigos notaram as diferenças nas nossas interacções” que recebeu concordância 3. A mãe acrescentou, neste item, que muitas vezes é a própria família alargada a dificultar o cumprimento das regras.

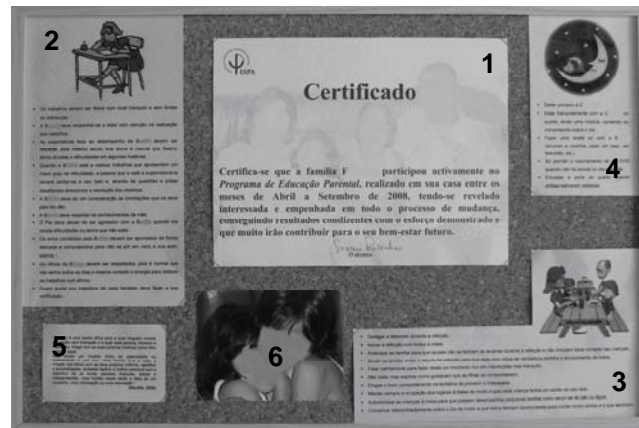
Ambos os progenitores consideraram que este foi o acompanhamento adequado às dificuldades que estavam a sentir, uma vez que permitiu que percebessem o que estavam a fazer menos bem. Os dois concordaram que as necessidades da família foram atendidas e que a frequência e duração das vistas foi ajustada, tendo ambos referido que se sentiram confiantes com o facto de as visitas serem cada vez mais espaçadas o que demonstrava que estavam num bom caminho. Para eles, as maiores mudanças na dinâmica familiar ocorreram ao nível do estabelecimento e cumprimento de regras. Os pais demonstraram-se confiantes para com a manutenção das mudanças alcançadas, uma vez que dizem ter percebido onde estava o problema, e sentem que valeu a pena terem investido neste processo de mudança. Quanto à vida do casal, ambos manifestaram a sua total concordância para com a melhoria a este nível, salientando o facto de terem mais tempo um para o outro. Ambos aconselhariam outras famílias a receberem o mesmo tipo de acompanhamento.

Relativamente à relação estabelecida com o técnico, demonstraram que tinham conseguido estabelecer uma verdadeira relação de confiança e amizade, destacando o facto de serem ouvidos e de haver uma verdadeira partilha e troca de opiniões em vez de imposições. Quando confrontados com a afirmação “Vou sentir falta da orientação da técnica”, o desejável seria que respondessem negativamente (discordo ou discordo totalmente), uma vez que este tipo de intervenção pressupõe, precisamente, que se consiga autonomizar as famílias. Não foi o que aconteceu. No entanto, tendo eles também concordado totalmente com a afirmação “Prevejo que conseguiremos manter as mudanças

alcançadas mesmo que surjam dificuldades”, quisemos acreditar que ambos responderam de um modo afectivo, e tendo em conta a empatia que se criou, em vez de considerarem as competências que adquiriram.

### Memorando

Figura 3. Memorando oferecido à família



Legenda da figura 3:

1. Certificado de participação no Programa de Educação Parental, com referência à sua duração, às qualidades demonstradas pela família e aos progressos feitos.
2. Súmula das propostas de mudança relativas à rotina trabalhos de casa.
3. Súmula das propostas de mudança relativas à rotina refeição.
4. Súmula das propostas de mudança relativas à rotina deitar.
5. Citação que justifica, de certo modo, a pertinência da intervenção feita (a mesma com que se inicia a dissertação).
6. Fotografia das irmãs num momento de afecto e cumplicidade, reforçando que o que se pretende, em última instância, é o bem-estar das crianças.

Toda a família se identificou e mostrou muito satisfeita com o quadro, começando de imediato a debater qual seria o melhor local para o pendurarem.

## DISCUSSÃO

Apesar de, até há alguns anos a esta parte, a formação de pais ter sido uma área de pouco interesse e investimento (Coutinho, 1999), tem-se vindo a apostar cada vez mais nesta estratégia como forma de resolver ou prevenir os problemas das crianças.

Contudo, havendo uma maior urgência em atender pais de crianças com necessidades educativas especiais ou famílias em situação de carência económica e social, consideramos que aquelas que não se encontram em situação de risco, mesmo que experimentem dificuldades na educação dos seus filhos, só raras vezes têm tido acesso a este serviço. Assim sendo, aquilo a que nos propusemos foi desenvolver um estudo de caso, intervindo, através da estratégia de investigação-acção, numa família portuguesa de classe média e sem quaisquer deficiências ou patologias.

A família estudada foi-nos encaminhada pela Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria depois de ter sido feita uma avaliação ao desenvolvimento da filha mais nova e de não lhe ter sido diagnosticado qualquer atraso mas uma grande dificuldade na interiorização de regras e limites. Assim, o programa de educação parental que pretendíamos levar a cabo, pareceu ser o mais adequado à superação dos obstáculos que estavam a prejudicar a dinâmica desta família.

O modelo que tem sido adoptado mais frequentemente tem sido o modelo institucional (Fewell, 1995), em que nas instalações de escolas, creches, hospitais, associações, etc., se reúnem grupos de pais cujos filhos apresentam problemáticas semelhantes para, sob a orientação de um profissional da área do desenvolvimento e educação, se partilharem experiências e se reflectir sobre possíveis estratégias a adoptar. Não obstante a crença de que tais encontros são de grande importância, confirmámos a opinião de vários autores (Hanson & Lynch, 1989; Wayman, Lynch & Hanson, 1991, cit. por Mott, 1997) de que num modelo de intervenção centrado na família, a casa é o meio ideal para recolher informação contextualizada sobre os comportamentos e sobre inquietações, desejos e competências dos pais para, a partir destes, planear e implementar a intervenção e partilhar conhecimentos relevantes sobre as necessidades concretas dos seus filhos (modelo domiciliário). A importância da observação directa foi comprovada quando, depois das primeiras visitas, se verificou que os problemas não se deviam somente à personalidade daquela filha mas a toda uma forma de estar e agir para com as crianças. Assim, mesmo não se tendo intervindo directamente nos problemas de comportamento e dificuldades linguísticas da criança, as melhorias em ambos os aspectos foram evidentes, tendo confirmado que os programas de intervenção levados a cabo no domicílio afectam todo o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo das crianças e suas famílias (Casady & Van

Egeren, 2002). Contudo, admitimos a possibilidade de que uma ainda maior proficiência teria sido conseguida através do recurso a um formato misto (Fewell, 1995) em que a família pudesse receber o acompanhamento em casa nos moldes em que aqui foi descrito mas também, numa periodicidade mínima mensal, poder encontrar-se com outras famílias com o mesmo tipo de problemas para poderem experimentar uma resolução mútua de problemas através da partilha de experiências, conselhos e ideias (Ribeiro, 2003).

Logo que foi dada à família a possibilidade de participar neste programa, os pais mostraram-se bastante satisfeitos por poderem receber orientações sem terem de alterar o seu quotidiano, ainda que, tal como nós, reconhecessem como desvantagem a intrusividade deste tipo de intervenção. Pois como afirma Stake “O investigador poderá ser uma companhia muito agradável, mas acolher uma companhia agradável é um fardo.” (2007, p.75). Todavia, à medida que as visitas domiciliárias se sucediam, foi-se sentido um cada vez maior à-vontade perante a presença do investigador o que permitiu que a intervenção fosse levada a cabo com o sucesso esperado.

O facto de apenas uma pessoa ter estado em casa da família, facilitou o investimento numa relação empática, de lealdade e de confiança com toda a família, e evitou o stress adicional que mais observadores induziriam (Dale, 1996). Na retaguarda existiram dois outros profissionais com os quais se foi discutindo o caso e fazendo a triangulação do investigador. Mesmo assim, reconhecemos que o ideal seria ter estado inserido numa equipa multidisciplinar, como aliás o Despacho Conjunto 891/99 sobre as orientações relativas às práticas da intervenção precoce determinou e que neste caso também nos fazem sentido.

O programa de intervenção teve a duração de seis meses (aproximadamente 50 horas), foi individualizado e elaborado à medida que foram sendo conhecidas as necessidades e competências concretas da família. Tivemos o cuidado de conhecer a família antes de iniciar a intervenção, prestar atenção ao que os pais sabiam sobre as crianças e a família e de nos enquadrar na vida familiar em vez de pedir que a família se adequasse ao programa (Brotherson & Goldstein, 1992). Terminámos a intervenção com a convicção de que um programa definido e estruturado a priori dificilmente iria ao encontro do pedido de ajuda e, desse modo, correr-se-ia o sério risco de atender às vontades do investigador em vez de às necessidades da família. Assim, em vez de promover mudanças a longo prazo, teria sido fomentado na família um sentimento de dependência e de dívida para com o investigador.

Pelo contrário, pensamos ter conseguido estabelecer uma verdadeira relação de parceria, partilha, lealdade e confiança com os pais, tendo havido uma clara concordância relativamente ao papel de ambos e ao objectivo que nos unia (Dunst & Paget, 1991, cit. por Dunst, Trivette & Johanson, 1994). Como anteriormente já referido, os profissionais bem

sucedidos são os que deixam de ser necessários pelo facto de quem pediu ajuda ter experimentado um aumento das suas competências. Por isso foi incluída no questionário de satisfação uma afirmação referente a este assunto, mas que não foi esclarecedora, uma vez que foi respondida com base em sentimentos de amizade que foram desenvolvidos em vez de nas competências que foram adquiridas. Contudo, tendo noutra afirmação sido demonstrada confiança na manutenção autónoma das mudanças alcançadas, pensamos poder concluir que não foi fomentado um sentimento de dependência.

Apesar de nem todas as alterações previstas terem sido alcançadas, nomeadamente no que diz respeito à rotina deitar, podemos afirmar, com alguma segurança, que são precisamente esses não cumprimentos que demonstram franqueza e sentido crítico por parte da família e, por isso, aumentam o grau de confiança relativamente à autenticidade e possibilidade de conservação das mudanças assinaladas.

Posto isto, considerámos que foram conseguidas notórias transformações nas interacções entre pais e filhos, tendo sido alcançada, e mantida na avaliação follow-up, uma dinâmica familiar mais positiva e promotora do bem-estar e normal desenvolvimento das crianças, o que fez com que confirmássemos a pertinência do recurso à educação parental no domicílio como forma de promover as competências parentais, se respeitadas as orientações gerais aqui apresentadas. Assim sendo, sugerimos que:

- Um programa de educação parental em contexto familiar deverá passar pelas etapas de entrevista, familiarização, observação, avaliação, intervenção, follow-up e encerramento, salientando-se que as durações de cada uma delas têm de ser definidas de forma individualizada;
- Só faz sentido promover a mudança se a família o reconhecer como uma necessidade sua;
- O recurso a grelhas de anotação facilita a avaliação, uma vez que no quotidiano duma família estão sempre a acontecer muitas coisas em simultâneo, correndo-se o risco de perder aquelas que definimos como prioritárias;
- É imprescindível conferir um certo grau de autonomia à família durante o processo de mudança;
- É importante que o profissional esteja disponível para ouvir os elementos da família, pois tudo o que de algum modo os preocupe está seguramente a influenciar a sua forma de estar na família;

Deste modo, e apesar da preocupação demonstrada por Stake (2007) de que poderemos querer fazer demasiado com um estudo de caso para satisfazer demasiados públicos, nomeadamente torná-lo simultaneamente intrínseco e instrumental, mantivemos a o objectivo (talvez ousado) de, por um lado, promover a mudança na família e, por outro, deixar pistas para outras intervenções semelhantes.

## REFERÊNCIAS

- Allen, R. I. & Petr, C. G. (1996). Towards developing standards and measurements for family-centered practice support Programs. In G. H. Singer, L. E. Powers & A. L. Olson (Eds.), *Redefining family support: innovations in public-private partnerships* (pp. 57-85). Baltimore: P. H. Brooks.
- Almeida, I. C. (1996). A perspectiva ecológica em intervenção precoce. *Cadernos do CEACF, nº 13/14*, 29-40
- Almeida, I. C. (2000). Evolução das teorias e modelos de intervenção precoce – caracterização de uma prática de qualidade. *Cadernos do CEACF, nº 15/16*, 29-46.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica, 1*, XXII, 65-72.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In D. Stockols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp.7-40). New York: John Wiley and Sons.
- Alvarez, A. & Del Rio, P. (1993/1995). Cenários educativos e actividade: Uma proposta integradora para o estudo e projecto do contexto escolar. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação, Vol. 2 Psicologia da educação* (pp. 201-221). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bailey, D. B. & McWilliam, R. A. (1993). *The Family FOCAS*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill.
- Bairrão, J. (1995). Perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia, 10* (2), 7-30.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development, Vol. 6* (pp. 1-60).Greenwich: JAI Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs, 4*, 1-103.

- Bijou, S. W. (1989). Behavior analysis. In R. Vasta (Ed.) *Annals of child development*, Vol. 6 (pp. 61-83). Greenwich: JAI Press.
- Brazelton, T. (1998). *Grande livro da criança: o desenvolvimento emocional do comportamento durante os primeiros anos* (2ª ed.). Lisboa: Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, vol. 6 (pp. 187-249). Greenwich: JAI Press.
- Brotherson, M. & Goldstein, B. (1992). Time as a resource and constraint for parents of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (4), 508-527.
- Casady, A. & Van Egeren, L. (2002). *A meta-analysis of home visitor programs: moderators of improvements in maternal behaviour (Head Start Conference 2002)*. Michigan: Michigan State University.
- Casa Nova, S. & Souza, L. (undated). *Role-Play (Jogo de Papéis): uma modalidade didática alternativa no ensino da contabilidade*. Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
- Casto, G. & Mastropieri, M.A. (1986). The efficacy of early intervention programs: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 52 (5), 417-424.
- Chambel, M. J. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Chaplin, J. P. & Krawiec, T. S. (1963). *Systems and theories of psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Cornwell, J. R. & Korteland, C. (1997). The family as a system and a context for early intervention. In S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention: Systems and settings* (pp. 93-109). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Coutinho, M. T. (1999). *Intervenção precoce: estudo de um programa de formação parental destinado a pais de crianças com síndrome de down*. Lisboa – tese de doutoramento.
- Coutinho, M. T. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1, XXII, 55-64.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (5ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special need – Partnership and practice*. London and New York: Routledge.
- Dunst, C. J. (1985). Rethinking early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5, 165-201.
- Dunst, C. J. (1996). Early intervention in the USA: Programs, models and practices. In M. Brambring, H. Rauh & A. Beemann (Eds.), *Early childhood intervention* (pp. 11-52). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dunst, C., Johanson, C., Trivette, C. & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not?. *Exceptional Children*, 58, 115-126.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1988). A family systems model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children. In D. R. Powell (Ed.), *Annual advances in applied developmental psychology: Vol. 3. Parent education as early childhood Intervention* (pp. 131-179). New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1994a). Aims and principles of family support programs. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 30-48). Cambridge: Brookline Books.

- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (1994b). What is effective helping. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 162-170). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. Davis, M. & Cornwell, J. (1988/1994). Characteristics of effective helping practices. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 171-186). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1988). *Enabling and empowering families - Principles and guidelines for practice*. Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices*. Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M & Johanson, C. (1994). Parent-professional collaboration and partnership In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 197-211). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & LaPointe, N. (1994). Meaning and key characteristics of empowerment. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 12-28). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C., Trivette, C. & Mott, D. (1994). Strength-based family-centered practices. In C. Dunst, C. Trivette e A. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 115-131), Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Thompson, R. B. (1994). Supporting and strengthening family functioning: Toward a congruence between principles and practice. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal, (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 49-59). Cambridge: Brookline Books.
- Fewell, R. (1995). Early education for disabled and at-risk children. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special and remedial education. Research and practice* (pp. 37-60). EUA: Pergamon.

- Gesell, A., Ilg, F. & Ames, L. (1943/1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: D.Quixote.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L. & Bullis, G. (1946/1977). *A criança dos cinco aos dez anos*. Lisboa: D. Quixote
- Guralnick, M. (1989). Recent developments in early intervention efficacy research: Implications for family involvement in P.L. 99-457. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (3), 1-17.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Isambert, A. (1974). Relações pais-filhos e educação. *Educação da criança: problemas da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Krauss, M. W. (2000). Family assessment within early intervention programs. In J. P Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 290-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauss, M. & Jacobs, F. (1992). Family assessment: Purposes and techniques. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 303-325). New York: Cambridge University Press.
- Kuczynski, L., Marshall, S., & Schell, K. (1997). Value socialization in a bidirectional context. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- L'Abate, L.; Ganahl, G.; Chansen, J. (1986). *Methods of family therapy*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mantilla, L. (2006). Introdução ao Volume. In L. Llop & O. Muriscot (Eds.), *Enciclopédia para pais – Como ser melhores pais* (Vol. 1). Rio de Mouro: Presselivre – Imprensa Livre, S.A.
- Machado, J. P. (1981). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Amigos do Livro Editores.

- Machado, M. & Morgado, R. B. (1992). A Educação parental: delineamentos para uma intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (X), 43-49.
- McBride, S. L., Brotherson, M. J., Joanning, H., Whiddon, D. & Demmit, A. (1993). Implementation of family-centered services: Perceptions of families and professionals. *Journal of Early Intervention*, 17 (4), 414-430.
- McWilliam, R.A., Tocci, L. & Harbin, G. (1998). Family-centered services: Service providers' discourse and behaviour. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 206-221.
- Minuchin, P. (1988). *Relationships within the family: a system perspective on development*. New York: Clarendon Press.
- Mott, D. W. (1997). The home environment. In S. K. Thurman, J. R. Cornwell & S. R. Gottwald (Eds.), *Contexts of early intervention: Systems and settings* (pp. 139-163). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Palacios, J. (1993/1995). Introdução à psicologia evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educação, Vol. 1 Psicologia evolutiva* (pp. 9-26). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1946/1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology Vol.1 History, theory, and methods*. (pp. 103-128). New York: John Wiley and Sons.
- Pimentel, J. S. (1999). Reflexões sobre a avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 143-152.
- Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção focada na família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família – Perspectiva sistémica*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. J. (2003). *Ser Família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Dissertação de mestrado em psicologia escolar, Universidade do Minho, Braga.

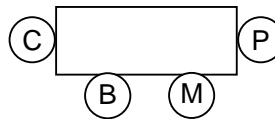
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol.4 (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Temas de Sociologia, Editorial Estampa.
- Serrano, A. M. & Correia, L. M. (1998). Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia e A. M. Serrano (Org.) *Envolvimento parental em intervenção precoce* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.) (2000). *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeonsson, R. J., Bailey, D. B. (1990). Family dimensions in early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 428-444). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simões, A. (2004). Intervenção precoce: perspectiva centrada na família. *Inclusão*, 5, 63-96.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990/1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turnbull, A., Summers, J. & Brotherson, M. (1986). Family life cycle. In A. P. Turnbull & H. R. Turnbull (Eds.), *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In

- J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 630-650). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. In M. J. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-519). Madrid: Alianza Editorial.
- Wilkinson, W., Parrish, J., & Wilson, F. (1994). Training parents to observe: A data-based outcome evaluation of a pilot curriculum. *Research in developmental Disabilities, 15* (5), 343-354.
- Wolery, M. (2000). Behavioral and educational approaches to early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 179-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolman, B. B. (1989). *Dictionary of behavioral science* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Academic Press, Inc.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research*. Beverly Hills: Sage Publication.

## Anexo A

## Transcrição da refeição analisada na fase da avaliação

Lugares à mesa:



Televisão está ligada a transmitir futebol.

C e B sentam-se à mesa.

C pede garfo à mãe e diz que está sujo.

M responde “Foi da mãe temperar a salada, não faz mal”.

Telefone toca.

M põe as batatas na mesa e vai atender.

B, de joelhos em cima do banco, serve-se de água.

M diz que é a mãe e depois justifica porque demorou a atender dizendo “Estava a tirar as batatas da frigideira mãe, não podia deixar cair tudo no óleo outra vez.”

M serve o prato do marido e o seu enquanto fala ao telefone.

B continua a comer de joelhos.

C chama várias vezes a mãe dizendo “Olha aqui!”

M continua a servir os pratos falando ao telefone.

B pergunta a C “Queres que a mana te ponha aguinha?” e pega no copo da irmã para a servir. Volta a fazer a mesma pergunta enquanto a serve.

M vai chamar P levando o telefone consigo.

C diz “Mana mete ao lado do meu!” apontando para a mesa. Depois continua a comer.

M e P chegam à cozinha.

P senta-se.

M continua a servir-se falando ao telefone.

C diz várias vezes “A Susana é cocó”.

M vai ter com ela e dá-lhe uma palmada na cabeça.

M acaba de se servir, divide com as mãos uma carcaça ao meio, dá metade a cada filha e depois senta-se à mesa e começa a comer.

P festeja um golo.

B ri-se e M e C olham para a televisão.

C diz “Quero migalha”, começa a tirar miolo do seu pão e depois diz “Mana não posso tirar migalha do meu pão”.

B diz “Oh pai, ela está a tirar migalha!”

P pergunta “É o teu?”

B acena com a cabeça.

P diz “Então é porque és parvalhona tu”.

B fica com cara triste a olhar para P.

M diz, ao telefone “Papaia? Ah, ya!”.

B imita-a.

C começa a rir alto enquanto come batatas fritas com a mão.

P diz “C, com a mão não se come”.

M levanta-se e vai fechar a janela e o cortinado.

C abana a cabeça batendo com o cabelo na cara.

B pergunta “Pai, o que é papaia?”.

P repete “Não é com a mãe que se come!”.

C ri-se.

P pergunta “Eu estou-me a rir?!”

C diz “Auuu” e olha para o seu colo.

P diz três vezes “Pega no garfo sff!”.

C pega nos talheres, mas continua a rir-se e a dizer que não quer.

B pega na mão da irmã para a ajudar.

P diz “Sossega B!”

C diz duas vezes “Mana, olha um avião!”

M levanta-se da mesa.

B pega no garfo da irmã e diz “Vá que o avião vai aterrar”, aproximando o garfo da boca da irmã que está aberta.

P diz “Olha o teu pijama na comida B!”

B larga o garfo e vira o braço para ver. Diz “Não está”

P diz “Não?! Come o teu comer sossegada e deixa a tua irmã comer!”

C começa a rir à gargalhada.

P levanta-se, abre a gaveta e tira a colher de pau.  
 C grita “Não, não!” enquanto se vai rindo.  
 P volta a sentar-se e põe a colher de pau em cima da mesa.  
 C sorri para o pai enquanto come.  
 B faz uma pergunta ao pai (?).  
 P não responde.  
 C começa a cantarolar enquanto leva o garfo à boca.

M regressa para a mesa, passando o telefone ao marido.  
 B começa a olhar para a câmara.  
 M pergunta “Que graça tem?”

C abana a cabeça, batendo com o cabelo na cara.  
 M levanta-se.  
 C diz “Mãe, quero comer um gelado”.  
 M abana o indicador dizendo que não, empurra o prato para mais perto de C, dizendo “Comer tudo!” e volta a sentar-se.  
 C repete “Deixa comer um gelado, deixa!”  
 B levanta-se e pega na garrafa de água para se servir.  
 M larga os seus talheres e tira-lhe a garrafa e serve-a.  
 B diz “Oh mãe, não ponhas pouca!” e depois “Eh, vá lá, eu quero pôr!”.  
 B volta a levantar-se, pegando na garrafa.  
 M tira-lhe a garrafa dizendo três vezes “Já chega!”.  
 B diz “Eu queria por aqui!”

P começa a falar de forma mais exaltada ao telefone.  
 C sai da cadeira e vai para debaixo da mesa.  
 M pega na colher de pau e espreitando para debaixo da mesa, bate três vezes no rabo de C dizendo “Senta-te!”.  
 M levanta-se para ir sentar C  
 C pede ajuda para comer.  
 M diz “Ajuda não há. Quem tem ajuda no comer não come gelado.”  
 C grita “Siiim”, continuando a comer com as mãos.

C abana a cabeça, batendo com o cabelo na cara.

M faz uma cara de desaprovação. Depois levanta-se, tira a mola que tem no cabelo e prende o cabelo de C com ela.

M volta a sentar-se.

C ri, olhando para a câmara.

M diz “Não tem graça nenhuma. Não sei porque é que se estão a rir. A Susana não está a filmar.”

C ri-se, mostra esticando o braço em direcção à mãe e diz “Olha, mãe uma unha bicuda!”

M diz “Come!”

C responde “Não”. depois diz “Olha o cabelo!” e põe a mão na cabeça.

B diz “Ahhh”.

M grita “C!” e faz uma cara de desaprovação.

C começa a rir-se e, olhando para mãe diz “Olha o cocó!”

P volta a exaltar-se ao telefone.

C vai para debaixo da mesa.

M e B ficam assustadas com o tom de voz de P, não dando por falta de C.

M acaba de comer, levanta-se e vai ter com C para a voltar a sentar.

C começa a choramingar por ter batido com a cabeça na mesa quando se levantava.

M diz “Bem feita!”

B diz a M “Foste tu!”, enquanto M senta C.

C diz “Fui eu o quê?” e volta a apanhar o cabelo de C.

B diz “Foste, foste!”

M olha de forma ameaçadora para B.

B diz “Estou a brincar”.

M diz “A mãe quando faz as coisas assume”.

C tira a mola do cabelo, dizendo “Já tirei!”.

M vai ao armário tirar um passador.

C diz “Mãe, tirei”, tendo a mola do cabelo na mão.

M vai ao lava-loiças passar o arroz por água.

P e B olham para a televisão.

P continua ao telefone.

C abre uma gaveta do armário que se encontra a trás dela, tira uma bola de borracha, volta a fechar a gaveta e grita “Olha uma bola! Mãe, uma bola mãe! Mãe uma bola”.

M vira-se para C tira-lhe a bola e diz “Eh pá, vocês vão descobrir tudo!”

M comenta comigo “Esta bola é do meu tempo. Isto é do seu tempo, se calhar”, fazendo a bola saltar. “A gente manda isto a um vidro parte ... está a ver a C”

B diz “Mãe deixa-me só tentar fazer”.

M diz “Meninas eu quero tudo comido, acabou”.

M vai ao armário tirar uma caixa de plástico para preparar o almoço do dia seguinte para o marido levar para o trabalho.

C bate no braço de B.

B ri-se.

C diz “Olha, olha, olha...”.

B bate em C e depois fica a olhar para o braço até que diz para si mesma “Estúpida, tirei um macaco do nariz!”. Enquanto pega num guardanapo e limpa o dedo diz “Ficou preso no meu pijama, que horror!”.

C bate no braço de B.

B ignora a irmã e continua a comentar a cena anterior.

P continua ao telefone. Pede para falar com o sogro enquanto lambe a faca.

C vai para debaixo da mesa.

B deita-se no seu banco e no da mãe.

M puxa pelo braço de B e senta-a bem dizendo “Eh, pá isto é uma vergonha!”

M dá uma palmada no rabo de C dizendo “Desculpem lá mas isto é uma vergonha caramba! Isto é uma vergonha! Que chatice!”.

C e B começam a rir.

M diz “Não estou a achar graça nenhuma! Absolutamente nenhuma!”

C B continuam a rir à gargalhada.

M olha para B e acenando com o dedo diz “E olha, eram para ficarem a brincar, vão acabar de jantar, lavar os dentes e cama imediatamente!”.

C pergunta “Mãe, vamos comer gelado?”

P desliga e dá o telefone a M.

M responde a C “Não, não vão!”

P continua a comer.

M senta-se.

B diz a C “Porta-te bem!” e volta a comer.

C dá uma gargalhada.

M diz disfarçadamente a P “A filmar ainda é pior!”

B pega numa batata frita e finge picar C.

M pergunta “Olha, não tens garfo B?”

C pega numa batata e faz o mesmo.

P pega na colher de pau, bate no prato de C e diz “Como é que é?”.

C ri-se.

P de colher de pau na mão pergunta a ambas “Eu estou-me a rir?”

C diz “Não”

P diz “Então vamos comer de garfo e faca sff!”, levanta-se e bate coma colher nas costas de B.

B e C continuam a rir.

M diz a B “Ainda te ris tu ... estás à espera de mais! É divertido, não é?” e puxa o prato para mais perto dela.

B continuando-se a rir esfrega as costas dizendo “ Ai, agora está-me a arder! As costas ou o braço...” Depois lambe a faca.

P olha seriamente para as filhas.

B diz “Desculpa pai”.

Ambas começam a rir á gargalhada.

P levanta-se e bate duas vezes coma colher de pau no rabo de cada filha, depois pergunta “Está bom assim?”

C e B começam a chorar.

P pergunta “Há sossego à mesa ou não? Então, onde é que estão os risos agora? Então os risos? Querem mais?”

C começa a rir.

M olha para o marido sorrindo.

B começa a rir também, agarrando-se ao braço da mãe.

M diz incrédula mas a rir “Elas acabam de apanhar com a colher de pau e ainda se riem?! Olha, ele que se levante outra vez ... não me interessa!”.

B diz “Não consigo agora parar de rir!”.

M observa o seu cotovelo e diz “Até eu me magoei à conta da B!”.

C e B riem-se à gargalhada.

P levanta-se com a colher de pau na mão e vai ter com as filhas perguntando “Parou ou não?”

M levanta-se e vai à dispensa.

P pega em C e bate várias vezes com a colher de pau no rabo de C e depois senta-a no banco.

B corre para a mãe.

M diz “Já chega B e C! Não venhas para o pé de mim!”

P aponta para o banco e manda B sentar-se.

B suplica choramingando com medo “Pai não, não me batas!”

P puxa B, bate-lhe com a colher de pau no rabo e depois senta-a no banco.  
B chora muito.

C ri-se.

P bate mais uma vez no rabo de C com a colher de pau dizendo “Ri-te mais! Comer com garfo e faca! Vamos embora!”.

C começa a chorar, deixando-se cair no chão.

P diz “Senta-te à mesa! Vocês só assim é que começam a respeitar uma pessoa!”

M põe mais batatas nos pratos das filhas e do marido.

C volta a comer.

B continua a chorar.

P diz a C “Come com garfo e faca!”

M diz “C, já chega!

C pega nos talheres e come.

B continua a chorar.

B põe sem querer o cotovelo no prato, fazendo cair o garfo.

C ri-se à gargalhada.

B pede desculpa ao pai, olhando para ele com ar assustado e apanha o garfo.

C e B começam a rir à gargalhada.

M diz “Já chega C de tanto riso! Caramba! Já não chega?”

P diz “Eh, pá, vocês daqui a bocado vão ver!”

B diz “Oh mãe dá-me aí mais um guardanapo!”. Mas depois tira o da irmã dizendo “Ah, está aqui!”

C começa por rir, mas depois começa a chorar dizendo “Oh mãe, o meu guardanapo! Oh mãe dá-me lá mais um guardanapo! A mana tirou-me o meu”

B ri-se.

M está a tratar do arroz.

C diz “oh pai, a mana tirou-me o meu!”.

P grita com B “Podes virar-te para a frente sff?! Sentas-te já como deve ser?!”

B diz que quer mais batatas e levanta-se.

M diz “Não há mais batatas. As que tens aí chegam”.

P levanta-se e pega no seu prato, trocando-o com o de B.

B vai para o lugar do pai mas levanta-se logo de seguida pedindo o seu copo.

M, continuando a tratar de coisas na cozinha, diz “Isto hoje está uma *xonezisse* pegada sem graça nenhuma B Tu como mais velha também podias pensar minimamente no que estás a fazer. Percebes?!”

C chora.

P diz a C “Vira para a frente!”.

C choraminga dizendo várias vezes “Oh pai!”.

P diz “Não se come com a mão! Tens um garfo para comeres” e pega na mão da filha espetando o garfo no prato.

M senta-se.

P diz a C “E comes sozinha!”.

M e P iniciam uma conversa sobre o futebol que está a dar na TV.

C diz “Eu não quero batatas”.

Os pais não reagem, continuando a sua conversa.

C olha para o guardanapo perguntando “Há aqui macacos?” e depois limpa o nariz com ele.

B está sentada no seu banco mas com as costas encostadas á parede e com os pés em cima do banco da mãe dizendo “Mãe, não me apetece comer mais.”

M olha para o prato de C mas não responde.

-----

Todos comem a fruta.

B come coma taça na mão, continuando sentada da mesma maneira.

P olha para a TV.

M diz a B “Têm o quarto todo para arrumar para vocês se poderem deitar.”

B esfrega a cara.

M diz “Estás carregadinha de sono, não estás?”

M e P comentam o futebol.

B levanta-se.

C diz “Já está pai.”

P diz a C “Vai lavar as mãos e os dentinhos.”

C levanta-se e sai da cozinha.

B vai atrás dela.

M levanta-se seguindo as filhas e dizendo “Tenho que ir senão...”

P fica sozinho à mesa terminando a fruta e vendo o futebol.

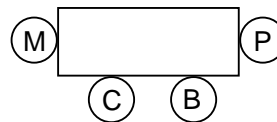
B regressa á cozinha querendo jogar ao jogo da força comigo.

B levanta-se e vai ter com a mãe que a chamou.

P sai da mesa.

## Transcrição da refeição analisada na fase do follow-up

Lugares à mesa:



A televisão está desligada e todos iniciam a refeição juntos.

M diz "C!" por esta estar a beber muita água.

C pousa o copo.

M pergunta "Então Carolina, o que foi o teu almoço hoje na escola?"

C responde algo que não se percebe.

M pergunta "Foi ervilhas?".

B acrescenta "À segunda-feira é sempre douradinhos!".

M pergunta "Ai é?".

P pergunta a M sorrindo "Não vês na televisão? Segunda-feira é dia de douradinhos".

B responde "Ya, na escola acreditam mesmo".

C diz "Na minha também."

P pergunta "Tu gostas de douradinhos C?".

C abana a cabeça parecendo dizer que não.

B protesta "Possas, tenho um bocado da boca pr'ali e tenho um bocado da boca pr'ali!"

P responde com ar compreensivo "Ainda está dormente" [B tinha ido ao dentista nessa tarde].

C diz algo que não se percebe.

M responde-lhe "A vizinha está de férias".

C pergunta "A lá debaixo?".

M diz que sim com a cabeça.

P faz um comentário sobre o assunto dos vizinhos estarem de férias mas que não se percebe.

M responde-lhe.

M pede a P que guarde alguma coisa que está em cima da bancada da cozinha.

P estica o braço e fá-lo.

B diz “Só consigo comer com os da parte da frente”, apontando para a boca.

C inicia uma conversa com M e B com P, em simultâneo.

C pergunta a M “ A médica disse para tomar um remédio?”.

M, depois de pedir para C repetir responde “A médica disse para tomares o remédio, disse, mas agora já passou já não precisas de tomar.”

B sorri dizendo “E agora neste domingo passou”.

C acrescenta, apontando para a cara, “Mãe, ainda dói aqui, estás a ver aqui, uma borbulha aqui, já caiu?”.

M pergunta “Tens aí essa borbulha?”.

C responde “Não, já tirei! Agora já não dói”.

P entra na conversa “É que se estivesses doente, eu tinha uma pica ali para te dar uma pica no rabo.”

C responde “Não a ti!”.

B pergunta a C “Aonde?”.

C aponta e diz a B “Não, já não dói, olha!”.

C vira-se para a mãe e diz “Mãe, já não dói!”.

M responde “Ainda bem!”.

C inicia uma conversa com M e B com P, em simultâneo.

P pergunta a C “Olha, C, queres ir furar as orelhinhas?”.

C abana a cabeça dizendo que não.

P pergunta “Não queres meter brincos?”.

B mete-se com o pai dizendo “Olha, o Mário também ficou.”.

P pergunta “O Mário é aquele...”.

B diz “É aquele que se beijou com a Aurora no final” [conversa de telenovela que se prolongou mais alguns segundos].

C grita “Mãe, já acabei!”

M pergunta “Comes mais um bocadinho de arroz?”.

C diz que não com a cabeça e acrescenta “Não, quero banana!”.

M confirma “Uma banana?”.

C primeiro diz que sim mas depois diz “Pêssego, quero pêssego!”.

M pergunta a C “Vamos esperar pelo pai e pela mana?”.

C diz que sim com a cabeça e depois pergunta a M “Já acabaste de comer?”

M responde “Vou comer mais um bocadinho.”

C diz “Eu quero água” e enquanto M ia desviando o copo volta a puxá-lo e bebe.

M puxa a mão de C dizendo “Mostra lá os teus dedinhos. Doem-te?”.

C responde “Não!”.

M ri-se e diz “Dói dói!”.

C reafirma “Não, olha!” e abre e fecha várias vezes a mão.

M faz uma festa na cara de C.

C continua “Mãe não dói, olha!”.

M ri-se e comenta “À conta de uma pastilha, não foi C?”

C inicia uma conversa com M e B com P, em simultâneo.

M entra na conversa de B e P sobre a ida ao dentista, enquanto que C começa a cantarolar.

C desliza no banco.

P diz “Vá lá filha, senta-te lá como deve de ser, C.”.

M pergunta “C, queres um pêssego?”.

C responde “Não, banana!”.

M diz “Então vá, toma lá!”.

C acrescenta “Banana no prato!” e continua com uma explicação que não se percebe.

B pergunta “Mãe, dá-me um pêssego?”.

M responde “Dou.”.

M pergunta “C, posso pôr a banana aqui em cima do individual? Para a mãe não se levantar agora para ir buscar um prato? Posso pôr aqui na cara do Mickey?”

Enquanto M aguarda uma resposta de C surge uma conversa sobre uma troca de guardanapos entre ela, P e B.

M volta a perguntar “Posso pôr aqui em cima da cara do Mickey e da Minnie? ... Então olha, já cá está!” e começa a cortar rodela de banana.

C volta a sentar-se e começa a comer.

B pergunta a C “Posso comer uma?”.

C responde “Não.”

B responde-lhe “Então pronto, também não tomas banho sozinha”.

C retorque “Tomo!”.

B continua “Então tens de me dar uma bananinha!”.

C mantém a posição dela dizendo “Não!”.

M pergunta “Queres uma banana B?”.

B responde “Não, uma banana inteira não consigo.”

M pergunta “Preferes banana?”.

B diz que sim com a cabeça e acrescenta “É mais mole que o pêssego. O pêssego é um bocado rijo.” [refere-se à fragilidade dos dentes depois da ida ao dentista].

M levanta-se e vai buscar uma banana.

B pergunta “Quando acabar de comer a banana posso ir ver *Os Morangos* [com Açúcar]?”.

M responde “Depois do jantar vais tomar banho porque tens de ir para a cama.”.

B continua a insistir ao que M responde “B, em tempos de escola sabes perfeitamente que não há *Morangos*, e acabou!”.

B responde “Então, da outra vez deixavas-me...”.

C diz “Mãe, é para ver o filme, não é?”.

M responde “É”.

P olha para B e diz “Mas a gente já te disse que desta vez é mais a sério, este ano é mais a sério”.

M acrescenta “Este ano é tudo pior!”.

C diz “Olha um comboio, mãe!”.

M pergunta “Estás a fazer um comboio com a banana? Mas come lá, vá!”.

P corta a banana a B em cima do individual, tal como tem a irmã.

B brinca com a irmã fingindo que lhe tira uma rodela de banana.

C diz “Ai, não comes, é do comboio!”.

C começa a cantar “O comboio vai apitar! O comboio vai apitar!...”

M diz “Vá, vai lá comendo o comboio. Come mais um bocadinho do comboio. Vá força!”.

C come.

M reforça “Boa vá!”.

M descasca o segundo pêssigo e come-o.

C diz “Mãe, olha aqui o comboio vai apitar!”.

C começa a cantarolar.

B diz “Agora é que estão a começar *Os Morangos* e vocês não me deixam ver!”.

P responde “És sempre a mesma coisa B! E se eu te proibir para sempre *Os Morangos*, preferes?”.

B diz que não com a cabeça.

P responde “Então acho bem que te cales!”.

M dá um pêssigo descascado ao marido.

B pede “Mãe, dá-me só um bocadinho de pêssigo, um bocadinho de nada.”.

M dá uma fatia de pêssigo a B e depois diz “Se queres um pêssigo há aqui B, a mãe parte!”.

B dá uma dentada e diz “Ai está duro!”.

P oferece-lhe o seu perguntando “Queres este?”.

B responde “Esse também está rijo, são iguais”.

C brinca com as rodelas de banana como se fosse um comboio e vai cantarolando.

M incentiva “Vá outro, come lá um bocadinho do comboio!”.

B devolve o resto do pêssigo à mãe e pergunta “Mãe, posso ir para o meu quarto?”.

M diz que não com a cabeça e acrescenta “Quando todos acabarmos de comer é tomar banho e cama, ponto final!”.

B diz “Mãe, quero mais banana.”.

M responde “Vai buscar outra.”.

C continua a comer rodelas de banana exibindo-o à mãe.

B levanta-se e faz cair uma faca.

P abana a cabeça reprovando-o.

B pede desculpa e continua em direcção ao cesto da fruta.

B regressa com a banana e descasca-a de joelhos em cima do banco. Depois olha para o prato da mãe e diz “Então, tens aí uma banana!”.

M pega na ‘banana’ e estica o braço em direcção a B dizendo “Toma, come esta!”.

B começa a rir.

M diz “Achas que se eu tivesse aqui a banana te mandava ir buscar B?!”.  
 B responde com voz de súplica “Não!”.

B continua a rir e diz “Estava quase inteira! Dá-me uma faca mãe.”.

M dá-lhe a faca.

B limpa-a ao guardanapo dizendo “Sabor a pêssego” e começa a cortar a banana em rodela.

C diz “Mãe!” e volta a cantar a música do comboio.

B diz “O Mário está a dormir na rua. O Mário não está a dormir em casa da aurora.”.

M reclama “Raios partam *Os Morangos* pá!”.

P acrescenta “Eu vou-te proibir B!”.

B responde com voz de súplica “Não!”.

M diz “Que maluqueira com o raio d’ *Os Morangos*! Tu vais ficar proibida de ver!”.

B responde com voz de súplica “Não!”.

M diz “C come mais um comboio, vá!”. Depois pergunta “Posso tirar um bocadinho do teu comboio?”.

C diz que sim com a cabeça e acrescenta “É bom o comboio!”.

M diz “Então vá.” E tira uma rodela de banana”.

B, que continua de joelhos em cima do banco diz “Olha, esta é a cabeça, este é o corpo e este é o cu” enquanto ajeita as suas rodela de banana.

M diz “Os meninos do 1º ano já andavam a brincar cá fora.”.

B responde “Pois já, têm uma sorte! Cada dia vão lá para fora! Todos os dias vão lá para fora!”.

M pergunta “Têm ido todos os dias?”.

B responde “Sei lá, eu estou lá em baixo!”.

P pergunta “No intervalo não deixam?”.

M responde “P era um quarto para as quatro e já estavam os miúdos a brincar na rua!”.

B diz “Não se lembram quando nós estávamos no 1º ano e outras ficavam connosco íamos sempre para o recreio?”

M pergunta “E a professora deles hoje não foi?”.

B responde “Foi, mas a professora deles deixa-os ir. Por exemplo o A é da professora S. O A estava lá em baixo com C.”

M pergunta “Qual A? Aquele que foi ao portão?”.

B responde “Sim!”.

P pede a M “Dá aí outro pêssego!”.

C diz “Mãe, não quero mais!”.

M passa o guardanapo a C dizendo “Limpa as mãozinhas!”.

C limpa as mãos e prepara-se para se levantar.

M pergunta “Agora vamos tomar banhinho?”.

C diz que sim com a cabeça.

M acrescenta “Esperas por mim e pelo pai, vá espera lá, deixa o pai acabar de comer!”.

C vira-se e começa a falar com a mãe e com a irmã sobre a câmara de filmar.

M repreende B “Come de boca fechada B!”.

B continua a mostrar a comida enquanto mastiga.

M diz “Tu hoje estás mesmo para implicar comigo, és fantástica B!”.

B responde “Então tu sabes que eu não sei comer de boca fechada e só me estás a avisar agora. O arroz de pato eu comi já com a boca aberta”.

C vai para debaixo da mesa enquanto espera pelos pais.

P diz “É giro, não é?” e imita B a comer de boca aberta.

P pergunta algo a M sobre um assunto relacionado com o sogro.

M chama C para voltar para a mesa.

B acaba de comer e levanta-se.

M manda que se sente.

B diz que precisa de um guardanapo mas volta para a mesa, de joelhos em cima do banco e bebe água.

M volta a chamar C que está debaixo da mesa: “C senta aqui anda cá! Mostra lá o que tens na mão. Isso é uma faca ou um garfo?”.

B responde pela irmã “uma faca, fui eu que deixei cair há bocado.”.

M diz a C “Dá cá a faca à mãe!”.

B começa a brincar com a almofada do banco da irmã que C tinha levado para debaixo da mesa.

P olha sério para B repreendendo-a com o olhar.

C tira-lhe a almofada.

M olha para o relógio de parede e diz “As meninas agora vão tomar banho para irem para a cama!”.

B baixa-se para ver a irmã que continua debaixo da mesa.

P diz a B “Senta-te como deve de ser!” e chama “C, anda lá, senta-te lá no banquinho.”.

M acrescenta “Anda lá C! Olha aqui uma coisa que eu te vou mostrar [olha para o individual]. Olha aqui a Margarida a rir-se para mim. Mais o pato Donald. Olha o Pluto. Tem umas orelhas grandes!”.

P diz “Ela não sabe quem é!”.

M pergunta “Sabes quem é o Pluto?”.

C começa a sair debaixo da mesa.

M volta a olhar para debaixo da mesa e diz “Anda cá à mãe! Sabes quem é o Pluto?”.

M puxa o individual e diz “Diz lá quem é o Pluto!”.

C aponta o Pateta.

M diz “Não! Esse é o Pateta. O Pluto é o cão!”.

C aponta diz “O Mickey!”.

M confirma “O Mickey! E esta?”.

C responde “A Minnie”

M pergunta “E este?”.

B responde “O Pateta!”.

C repete a resposta da irmã.

M pergunta “E este?”.

C responde “Manold!”.

M corrige “O pato Donald!”.

M pergunta “E esta?”.

C responde “Mina!”.

M corrige “Margarida!” e acrescenta “Olha e este é o Pluto! Este é o que ela gosta mais, não é?! É a Minnie!”.

C começa a tentar repetir os nomes dos bonecos apontando-os com a faca.

M diz “É giro este, não é?”

P diz “A faca não é para tu brincares!”.

M tira-lhe a faca e diz “A mãe vai comprar outro à C. Qual é que tu queres?”.

C responde “Da Kitty!”.

M responde “Da Kitty?! Oh pá esses da Kitty não há, são caros!”.

C pega no individual e põe-no atrás da cabeça.

P repreende “Achas que isso se mete na cabeça?!”.  
 M tira-lho e põe-no novamente em cima da mesa.

C aponta o individual da mãe e diz “Tens um igual ao meu!”.

M diz “Tenho. Vá vamos tomar banho que é para irmos para a cama.”

B e P dizem algo sobre o assunto que não se percebe.

C agarra no prato da irmã e começa a limpá-lo para cima do prato da mãe.

M pergunta “O que vais fazer C?” e responde por ela “Está a ajudar a mãe a limpar a loiça.”.

C abana a cabeça dizendo que sim e depois pões o prato limpo em cima do outro.

B ajuda-a dizendo “Não é assim, é por baixo vá!”. Pega no prato e demonstra-o “Levantas estes dois pratos e pões assim.”.

M pergunta “Vá, quem é a primeira a tomar banho?”.

C põe o dedo no ar e diz “Euuuuu!”.

M diz “Mas é melhor o pai ou a mãe te dar banho.”

C diz “Nããã!”.

M continua “Sabes porquê? Por causa da água no teu ouvido... e dos teus dedos. Olha os teus dedos que entalaste na cadeirinha!”.

B pede “Mãe posso tomar banho sozinha por favor?”.

C pede “Eu também!”.

M diz “Então vá, vamos tomar banhinho!” e levanta-se seguindo-lhe a restante família.

## Anexo B

### *Registos das sessões*

#### *Entrevista*

##### Sessão 1

M (31 anos) é casada com P (30 anos). M tirou o curso profissional de animação sociocultural, estando a trabalhar há catorze anos com idosos num centro paroquial. Com o passar dos anos, foi sendo cada vez mais necessária no apoio domiciliário a estas pessoas, sendo que neste momento é quase exclusivamente essa a sua função das 8h30 às 16h30. Diz gostar do seu trabalho e não sentir vergonha de o desempenhar. P é motorista de transportes públicos. O seu turno é o da madrugada, iniciando o serviço por volta das 4h30 da manhã. Na maioria das vezes termina-o cerca das 15h30, porém também acontece ter de fazer horas extraordinárias devido a faltas/férias dos colegas. Nestes dias chega a casa pelas 20h.

O casal tem duas filhas, B de 7 anos (23.08.01) e C de 3 anos (08.07.04). O casal pretendia ter mais filhos, mas desistiu dos planos por se sentir com falta de disponibilidade (psicológica e de tempo). B é uma menina mais retraída e com um comportamento bastante estável. Nunca foi uma criança que tivesse dado problemas de maior. C, por sua vez, já é descrita como sendo uma criança mais problemática. Desde cedo que tanto a mãe como a tia materna perceberam que ela era uma criança diferente da irmã e dos primos. Também na creche deu nas vistas, nomeadamente por começar a falar já depois dos dois anos e meio e sem que quase ninguém a entendesse. Foi então que sugeriram que a menina fosse acompanhada pela terapeuta da fala da instituição. Após algum tempo, esta técnica aconselhou a mãe a procurar uma consulta de desenvolvimento para averiguar se, associado ao atraso da fala, haveria qualquer outro atraso de desenvolvimento. A menina foi avaliada pela Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Santa Maria, não tendo sido diagnosticado nenhum problema para além dos problemas de comportamento. Este oscila, de forma bastante acentuada, entre a rebeldia e a meiguice. C é aventureira e exploradora, tendo por várias vezes manuseado e ingerido, sem quaisquer consequências graves, líquidos de limpeza como detergente da loiça, acetona, desinfetantes sanitários, etc. pelos quais perde, contudo, logo o interesse após a experimentação. A mãe refere que a filha adora brincar no bidé, sendo que é lá que “faz tudo”. C partilha o quarto com a irmã. Enquanto que B adormece com alguma facilidade, C pede que a mãe fique com ela e quando se vai embora chama-a incessantemente. M acaba, muitas vezes, por se deitar com ela e por adormecer.

Esta criança também tem dado também nas vistas por fazer birras em que se deita no chão e esperneia, seja com os pais, com os educadores ou com os técnicos nas

consultas. O sítio onde C se porta melhor é em casa dos avós maternos, aliás a brincar lá na rua, onde vai todas as sextas-feiras jantar com os pais e a irmã.

Na maior das vezes, ao final do dia P vai buscar as meninas à escola e vai ter com a M ao seu local de trabalho para juntos regressarem a casa. Seguem-se então as rotinas de: realização dos trabalhos de casa da B, fazer o jantar, dar os banhos e o jantar para ambas se poderem deitar por volta das 20h30. Nos dias em que o P vai para casa com elas, jantam todos juntos, nos dias em que isso não acontece, as meninas jantam primeiro e só depois de estarem na cama é que o casal janta. Como só a partir desta hora é que ambos têm tempo para realizar as lides domésticas, há muita coisa que se vai acumulando devido, sobretudo, ao cansaço próprio de final do dia.

M refere que a irmã e as cunhadas constituem a sua principal rede de suporte quando, de forma inesperada, surge a necessidade de deixar as filhas com alguém. Ao seu pai foi recentemente diagnosticado um cancro, pelo que os avós maternos estão menos disponíveis para assumir esse papel.

Segundo os relatos da M, o casal parece dar-se bastante bem havendo, porém, poucos momentos para estarem sozinhos, uma vez que fazem questão de passarem os domingos com as filhas por ser a única altura da semana em que podem estar verdadeiramente em família. Porém, quando o P tem fins-de-semana de três dias de folga, o que acontece de cerca de dois em dois ou de três em três meses, deixam as filhas uma noite a dormir em casa dos sogros para poderem ir sair.

A mãe demonstra uma grande vontade de mudança mas também se revela desgastada. Assume bater no rabo da C por ser a única forma de a acalmar. Mas que de seguida equaciona logo se terá agido de forma correcta. Diz que quando fala com alguém sobre o assunto, todos dizem que estes comportamentos são próprios da idade, mas ela sente que não, uma vez que tem outra filha mais velha com a qual nunca teve tais dificuldades.

Os pais da M têm um estabelecimento comercial, próximo da escola das netas, constituído por café e mercearia onde, todas as manhãs, M e as meninas tomam o pequeno-almoço (por vezes com discussões, devido aos pedidos de C para comer “bolicãos”). Esta rotina deve-se ao facto de terem de sair de casa muito cedo devido à acumulação de trânsito para entrar em Lisboa. Assim, muitas vezes, M veste a C enquanto dorme. A mãe diz que esta altura do dia é o mais calmo, uma vez que as filhas, principalmente a mais nova, ainda estão bastante sonolentas e inactivas.

A escola que as meninas frequentam é católica, havendo orações diárias. B frequenta as Actividades de Tempos Livres (ATL) depois das aulas, achando os pais, contudo, que é o ATL que está a fazer dela uma menina muito agitada, uma vez que lá só brincam, ponderando eles a sua retirada ou mudança para outro ATL.

Quanto à intervenção, M revelou-se bastante satisfeita e expectante. Disse também que uma intervenção em consultório seria completamente impossível de ser levada a cabo pela família, pois já as quatro vezes que se tiveram de deslocar à consulta de desenvolvimento causaram transtorno à família.

Aos olhos de P, B é boa aluna mas ultimamente tem dado nas vistas por estar constantemente a falar com os colegas. Mesmo tendo sido várias vezes chamada a atenção pela professora, o seu comportamento não se tem modificado. O pai diz que ela antes era mais calma, mas que agora é muito agitada e faladora. Porém, quando o P a repreende, ela mostra-se obediente e quase sempre interrompe o comportamento indesejado.

C, pelo contrário, é uma menina que raramente obedece às regras que os pais lhe impõem, só as acatando quando a ameaçam com uma palmada. P começou a notar que ela tinha uma relação mais afectuosa com a mãe, pelo facto de esta ser mais branda no trato. Admite que isso fez com que gradualmente também se tornasse menos autoritário, por querer que a filha também goste dele.

P comentou que a C come bastante bem, chegando até a tirar comida aos colegas quando acaba o seu almoço.

Quando questionado acerca da concordância de estilos educativos entre ele e a M, P manifestou que concordam naquilo que pretendem transmitir às filhas, mas que a forma de o transmitirem nem sempre coincide. Ele admite que tem uma voz bastante forte, acabando muitas vezes por fazer valer os seus princípios através de exclamações bruscas.

Apesar de P chegar a casa muito cansado, devido à hora a que se levanta, as tarefas domésticas são partilhadas por ambos, sem excepção.

P comentou que desde que a M soube da doença do pai, que tem andado com menos paciência, revelando algum desgaste emocional.

Informei os pais que seria minha intenção realizar visitas domiciliárias regulares, sendo que as primeiras seriam apenas para que a família se habituasse à minha presença. Depois iria observar e gradualmente intervir nas rotinas da família de modo a ajustá-las cada vez mais às necessidades de todos. Expliquei que, como em qualquer outro tipo de intervenção, não poderemos prever quanto tempo será necessário para atingirmos os objectivos, mas que esta é uma estratégia em que acredito muito e que tudo iria fazer para que de forma célere se vissem mudanças.

Sugeri-lhes também que não acusassem C de que é ela o problema da família, pois é a dinâmica familiar que tem um problema e é essa que vamos tentar melhorar.

## *Familiarização*

### Sessão 2

Pouco depois do início da visita, a mãe comentou que as filhas estavam estranhamente à vontade com a minha presença, não tendo notado qualquer mudança nos seus comportamentos.

Foram referidas preocupações em relação ao comportamento de B na escola, na sequência de uma conversa com a sua professora em que esta manifestou que a aluna revela uma baixa capacidade de concentração. M verbalizou a possibilidade de retirar a filha do ATL (Actividades de Tempos Livres) por considerar que “só brincam e correm de um lado para o outro”.

C andava descalça pela casa e com as mãos todas pintadas, justificando a mãe que isto é normal. Diz que se houver canetas à mão C risca tudo: paredes, livros, bonecos e o próprio corpo.

C revelou-se uma menina mais sorridente e afectuosa do que a irmã.

Foi mostrada e descrita a casa que se revelou limpa e organizada. Esta informação permitiu fazer a descrição do espaço tal como foi apresentada.

M fez o jantar e deu banho às filhas enquanto P se encontrava no quarto frente ao computador.

Aquando do jantar, e depois de P ter ido comprar pão, B e C foram as primeiras a ir para a mesa para comer a sopa. A propósito de uma exclamação de C recusando-se a comer a sopa, M tirou uma colher de pau da gaveta e disse que aquilo era a única coisa que a acalmava. Que nunca lhe tinha batido com ela, mas que bastava ela estar em cima da mesa para a filha se portar melhor. Enquanto B comia a sopa, C continuava a opor-se, pedindo ajuda para comer e acabando por verter a água do copo na sopa. M disse-lhe que não iria deitar aquela sopa fora, por isso que a comesse assim mesmo. Mais tarde M confessou-me que a C faz aquilo quando não quer comer, mas que normalmente ela acaba por deitar aquela sopa/comida fora e lhe servir novamente o prato. Como C chorou bastante e fez várias tentativas para sair da mesa, M acabou por lhe perguntar se ela preferia beber a sopa do copo em vez de a comer com a colher. Tendo a filha concordado, M acabou por verter toda a sopa no copo. Mesmo assim, C insistia em não querer a sopa mas acabou por beber quase toda com a ajuda da mãe. Chagado o segundo prato, as coisas acalmaram um pouco, no entanto ambas comeram quase só o acompanhamento. Ao longo da refeição, o televisor esteve sempre ligado.

Terminado o jantar, foram lavar os dentes (C com a ajuda da mãe) e arrumar o quarto para que pudessem abrir a cama de C. M colocou uma fralda a C, que só necessita dela durante a noite, e perguntou-lhe que história queria ver, pondo o DVD respectivo a

reproduzir. Ainda houve uma pequena indignação por parte de B, achando ela que era o seu dia de escolher o filme, mas que rapidamente foi resolvida pela mãe.

Depois de as filhas estarem deitadas, o casal revelou-me que não pode nunca fechar ou encostar as portas dos quartos, uma vez que B entra em pânico. Assim, tanto a porta do quarto das meninas como a porta do quarto do casal ficam completamente abertas.

Já com as meninas deitadas, B quase a dormir e C com chamadas constantes, P foi lavar a loiça.

### Sessão 3

À chegada as meninas já tinham tomado banho, estando a brincar. M estava na cozinha a engomar e a vigiar o jantar que estava ao lume e o P encontrava-se no quarto, sentado em frente ao computador.

M começou por contar os acontecimentos dos últimos dias enquanto C estava a brincar com cubos e cilindros de encaixe. Revelava ter adquirido os conceitos de *maior* e *mais pequeno* mas não sabia as cores. A mãe confirmou (também ela informada pela educadora) que C não sabe as cores, tendo tido “a fase do amarelo” e estando agora na “fase do vermelho”, isto é, neste momento só identifica o vermelho, dizendo as restantes cores completamente ao acaso. A dada altura C começou, de forma muito concentrada e minuciosa, a tirar ‘linhas’ (palavra utilizada por ela) de entre os dedos. A mãe comentou que ela também teve este comportamento aquando da avaliação feita na Unidade de Desenvolvimento, onde se recusou, quer através do silêncio quer através da birra, a desempenhar as tarefas propostas.

Depois de terem estado a brincar no chão da cozinha, as meninas foram brincar para o quarto dos pais saltando e rindo em cima da cama e em seu redor, continuando o pai sentado na secretária.

Nesta altura M voltou a mencionar a sua preocupação para com o comportamento da B. Diz que quase todos os dias recebem informações excelentes face ao aproveitamento da menina mas péssimas em relação ao seu comportamento. A professora queixa-se que a aluna não se consegue manter calada e concentrada, estando sempre virada para os colegas e a conversar, perturbando o normal decorrer das aulas. M disse-me que estava com receio de estar a exagerar nos castigos, uma vez que já foi combinado com a professora que sempre que ela se portar mal na aula não vai ao recreio. Mas como este comportamento é quase uma constante, é raro B ter recreio. Foi explicado a M que retirando os momentos de lazer e/ou actividade física a B, ela poderia ainda piorar o seu comportamento, uma vez que deixava de ter oportunidades para gastar energias e se cansar. Acumularia assim energia que não lhe iria permitir permanecer calma na sala de aula.

Iniciado o jantar, C comeu a sopa (canja) e o segundo prato bastante bem (com pontuais ajudas por parte da mãe). Quando a mãe lhe negou ajuda para comer, C ameaçou verter a água para o prato. Apesar deste incidente, foi B quem mais se queixou e teve dificuldade em terminar o comer. Logo no início do jantar, e a propósito de uma exclamação por parte de C, M tirou a colher de pau da gaveta e colocou-a em cima da mesa. A televisão esteve sempre ligada. A dada altura, porque B não queria comer a sopa a mãe desligou-a (a pedido do pai), mas voltou logo a ligá-la mas num canal diferente que não estivesse a transmitir algo do agrado da criança.

Depois de jantar, P voltou para o computador e ambas as meninas foram, na sua vez, lavar os dentes. A seguir foram arrumar o quarto e abrir as camas. Quando a mãe as mandou ir “fazer chichi”, B ocupou a sanita e quando, pouco depois, chegou C e viu a sanita ocupada, baixou as calças do pijama e fez chichi no bidé. Quando M entrou perguntou porque é que C estava a fazer chichi ali. C não respondeu e M foi buscar papel para a limpar. B puxou então o autoclismo e M abriu a água para lavar o bidé.

Regressaram ao quarto onde M pôs a fralda a C. A seguir perguntou quem escolhia o filme, mas dado um ligeiro desentendimento, acabou por ser M a sugerir um que foi aceite. A luz foi apagada mas a porta permaneceu aberta. Passados poucos instantes C começou a chamar a mãe, debruçando-se para fora da cama. A dada altura B disse alguma coisa que fez com que M ameaçasse fechar a porta do quarto.

### *Observação*

#### Sessão 4

Chegados a casa, P e B foram lanchar. C começou a brincar no chão da cozinha e M a fazer as camas das filhas que tinham ficado por fazer de manhã. Terminados os lanches, P foi sentar-se no quarto em frente ao computador, C também foi para o seu quarto. B foi buscar o caderno da escola para fazer os trabalhos de casa na mesa da cozinha enquanto M engomava. Quando B tinha dúvidas nos exercícios solicitava a ajuda da mãe. Umás vezes ela respondia enquanto engomava, outras vezes ia até junto da mesa debruçando-se sobre o caderno para orientar a filha. Simultaneamente, M ia alertando C para que não tirasse os brinquedos do quarto. A dada altura a menina preferiu ir pintar para a cozinha.

Depois de B ter terminado os deveres escolares, houve uma quezília entre ela e a irmã em que a mais velha impôs a ordem recorrendo a alguma agressividade verbal e física. Quando o pai ouviu chorar a filha mais nova e foi informado do que se tinha passado exclamou “bem feita!”.

Durante alguns minutos as meninas entretiveram-se no quarto. M continuava a engomar e P, a pedido de M, acabou por ir para a cozinha descascar batatas para o jantar.

Quando M terminou a sua tarefa, disse às meninas que arrumassem o seu quarto porque era chegada a hora dos banhos. Embora ambas não tivessem demonstrado muita vontade para o fazer, foi C quem mais se opôs. Perante isto, M disse que quem arrumasse o quarto teria um prémio: uma carteira de cromos autocolantes para as suas cadernetas. B começou logo a arrumar o quarto mas C continuava-se a recusar. Quando B já tinha arrumado todo o quarto, com a ajuda da mãe mas sem a colaboração de C, M disse a P que desse então duas carteiras a B, uma vez que C não tinha merecido a sua. Nisto chamou C para o banho, mas não querendo ela ir, foi levada pela mãe e a chorar. Manteve-se chorosa durante o início do banho, o que foi ignorado por M que continuou com o seu propósito. Enquanto isto, B abria alegremente as carteiras de autocolantes verificando a sua existência ou falta na caderneta respectiva. Uma vez que a maioria eram repetidos, deixou-os à irmã. Terminado o banho da filha mais nova, M chamou B para o banho. Como B quis tomar banho sozinha, M concedeu-lhe o pedido. Enquanto era a vez de C colar os autocolantes na sua caderneta, B ficou sozinha no banho, voltando M para a cozinha para finalizar o jantar. De vez em quando B gritava algo da casa de banho, gritando os pais de volta. Numa das vezes M deslocou-se à casa de banho.

Depois do banho as meninas entretiveram-se mais um pouco até que foram chamadas para jantar. M disse-me que hoje não haveria birras, uma vez que a sopa era canja. B sentou-se no seu banco e começou a comer a sopa, enquanto M a dava à boca de C que permanecia de pé em cima do banco. Quase terminada a canja, M disse a C que se sentasse. Quando as irmãs terminaram, M começou a servir os pratos e chamou o pai para vir para a mesa. P sentou-se e M ligou o televisor (numa série juvenil). Depois de se sentar também, aumentou o som. O jantar começou por decorrer de forma bastante tranquila, mas a dada altura C começou a portar-se pior, tendo o pai trocado de lugar com B para controlar de mais perto o comportamento da filha mais nova. Terminado o jantar as meninas foram lavar os dentes e o pai voltou para o computador.

### Sessão 5

Como enquanto isto P chegou a casa, B foi-lhe mostrar os trabalhos já feitos para que verificasse se estavam bem. O pai reparou que um exercício estava mal e explicou a B como se deveria fazer. Enquanto B o emendava, P continuava a fazer reparos até estarem bem executados. Quando os trabalhos de casa da filha estavam encaminhados, M pediu a P que desse banho às filhas. Primeiro levou C para o banho e depois B. Embora a filha mais velha tivesse pedido para tomar banho sozinha, P não o consentiu porque já há dois dias atrás o tinha feito. Assim sendo, deixou B começar sozinha enquanto tratou de C mas depois foi dar-lhe banho, fazendo alguns reparos como por exemplo que tinha mandado mais água para fora do que a irmã.

M desabafou que mais uma vez B se tinha portado muito mal na escola e que lhe parece ser muito influenciável, deixando-se levar pelo mau comportamento dos colegas (rapazes).

M pediu a C que arrumasse o quarto. Como ela o fez muito bem, M deu-lhe um beijinho e as duas carteiras de autocolantes que lhe tinha prometido previamente. Quando B saiu do banho e percebeu que nem sequer teve oportunidade de arrumar o quarto para também as receber, mostrou-se bastante triste ao que os pais responderam que de qualquer forma não teria direito pelo comportamento que teve na escola. Os autocolantes que já eram repetidos para C e que B ainda não tinha não lhe foram dados mas colados pelo próprio pai na caderneta da filha mais velha.

Depois do banho, B foi jogar computador com o pai. Quando o jantar estava pronto, foram chamados para a mesa. O jantar decorreu de forma bastante calma (principalmente devido ao facto de não haver sopa). A televisão esteve sempre ligada, estando M, P e B quase permanentemente a olhar para ela. A única que não consegue ver televisão, devido ao lugar que ocupa à mesa, é C.

Depois do jantar, P foi lavar a loiça e as meninas foram para a casa de banho lavar os dentes. Tendo C ido à frente, quando B lá chegou, chamou a mãe dizendo que C estava fazer chichi para dentro de um copo. A mãe foi a correr. Tirou-lhe o copo e zangou-se com ela. Como ainda chegou a tempo, C acabou por fazer chichi na sanita. Depois de feita a higiene, C foi para a cama ver um DVD e B ainda esteve mais alguns minutos no quarto com o pai a jogar computador.

## Sessão 6

À chegada as meninas encontravam-se a brincar pela casa (em pijama). P estava ainda deitado.

Os pais manifestaram novamente muitas preocupações em relação a B. Para além do facto de durante as últimas semanas os pais terem recebido muitas queixas por parte da professora, a mãe estava bastante desapontada por um colega da filha ter comentado que ela passa as aulas a refilar com a professora.

Em conversa com B foi notório que o que menos lhe agrada na escola é a expressão plástica e que gosta mais de matemática e português. Quando questionada, referiu gostar da professora e que por isso ela merecia que os alunos se portassem bem, não falassem enquanto ela explica e não fossem malcriados. Quando lhe foi perguntado se fazia cada uma destas coisas, as primeiras duas não colocaram dúvidas, tendo respondido que não á primeira e que sim à segunda. Quanto à última disse 'mais ou menos', mas depois de analisados os dias da última semana, chegou à conclusão que, de facto, às vezes é malcriada. Manifestou vontade de modificar o seu comportamento.

Quando surgiu a necessidade de fazer o ponto da situação com os pais, estes encaminharam as filhas para o quarto. Enquanto que B foi logo, C chorou ininterruptamente tentando arrastar-se até à sala.

O balanço que ambos fazem da evolução de C é que ela já interiorizou algumas regras, cumpre melhor as ordens e já fala melhor. Afirmaram que o melhor comportamento de C também influenciou o comportamento de B, uma vez que muitas das atitudes da irmã mais velha eram tidas em resposta às da mais nova ou imitando as mesmas. As refeições têm decorrido de forma ligeiramente mais calma, bem como a hora de deitar, apesar de C estar muito tempo irrequieta até adormecer. Durante este tempo, vai arranjando pretextos para chamar a mãe ao quarto. Até chega a acordar a irmã para que esta chore e a mãe se desloque ao quarto.

Perante a pergunta se seria sempre a mãe a responder às solicitações da filha, ambos responderam que na maioria das vezes sim, mas que quando M já está quase adormecida é o pai que vai lá. A diferença é que nessas alturas a mãe fica a ouvir a filha a chorar, tendo de se esforçar para não ir ter com ela.

Falou-se da questão de as portas dos quartos nunca se fecharem. Ambos disseram que sempre foi assim e que, por isso, se tornou um hábito para as filhas. Os pais dizem também já se terem habituado a esse facto. Porém, agora até mesmo durante o dia, quando C e B vêem que os pais estão os dois na mesma divisão da casa, vão logo ter com eles. Perguntei se os pais demonstram cumplicidade e afecto entre eles em frente às filhas, ao que eles responderam que sim.

Foi na sequência deste relato que surgiu a conversa sobre a dificuldade que a mãe sente em dar orientações a B para a correcta execução dos trabalhos de casa. Disse que a filha não aceita nada e que diz sempre que a mãe não percebe as coisas. M confessou irritar-se nestas alturas. Por vezes B reage arranhando-se. Ao que parece o pai fazia o mesmo quando era pequeno: arranhava-se na cara quando estava irritado com algo, ao ponto de fazer ferida. M manifestou, algo emocionada, que teria dificuldade em ser 'dura', uma vez que a sua mãe tinha sido muito rígida consigo e ela não queria tratar as filhas do mesmo modo.

### *Avaliação*

#### Sessão 7

À chegada P estava sentado em frente ao computador B, C e M estavam na cozinha. C estava a lanchar e B a iniciar a realização dos trabalhos de casa. P saiu do quarto e foi sentar-se a seu lado. Tratava-se de um exercício de matemática sobre o dinheiro. B estava a ter algumas dificuldades em perceber com que moedas se perfaziam os montantes. O pai exaltou-se algumas vezes com ela por isso mesmo, até que foi atender o

telefone. Nessa altura foi a mãe que se sentou à mesa com B, tendo tido a ideia de ir buscar moedas à carteira para explicar o assunto à filha. Embora B continuasse a ter algumas dificuldades, tendo M até chegado a chamá-la de 'burra', e demonstrando alguma insegurança na concretização do exercício, foi lentamente fazendo a tarefa com muita ajuda da mãe. Quando P desligou o telefone e se dirigiu novamente à cozinha, M disse-lhe de imediato que B não estava a perceber nada daquilo. O pai foi, então, até à mesa e de pé lembrou à filha o exercício que tinham estado a fazer. Observou o que ela estava a fazer nesse momento e disse a ambas, mãe e filha, que não era assim que se fazia. Apesar de M ter dito que assim estava correcto, P disse que assim não tinham respeitado o propósito daquela actividade. O pai fez estes comentários num tom um pouco agressivo mas ao mesmo tempo brincando com a situação. Foi também nesta altura que se falou noutro trabalho de casa de B – a realização de uma cópia. Embora amanhã seja feriado, B começou por dizer que preferia fazê-la já porque estando o pai a trabalhar no dia seguinte teria de fazê-la com a mãe e já sabia que quando ele chegasse, mandaria apagar tudo. O pai sorriu e disse que ela tinha de prestar atenção às vírgulas e aos acentos. A dada altura B começou a dizer que preferia fazer a cópia amanhã ao que a mãe disse que tinha de falar com pai sobre o assunto, uma vez que tinha combinado com ele fazê-la hoje. Quando B tirou todos os lápis de cor do estojo porque procurava algo, M ficou muito indignada perguntando o que acontecera, uma vez que dos 24 lápis que tinha levado para a escola já só tinha aqueles. B com cara triste encolheu os ombros e disse que os deve ter ido perdendo. Quando P regressou à cozinha, M voltou a fazer o mesmo comentário. Por vezes B não aceitava logo as sugestões e os comentários dos pais, mas demonstrava-o de forma relativamente calma, embora se mostrasse bastante frustrada por não estar a perceber muito bem a matéria.

M relatou uma conversa que teve com a professora de B em que ela referiu que às vezes via na cara da aluna o esforço que fazia para se portar bem mas que de vez em quando era mais forte do que ela e se levantava e começava a extravasar. Relatou dois episódios: depois de ter terminado uma tarefa, B levantou-se e foi para cima do estrado fingir que saltava à corda e depois de ter sido chamada à atenção, pediu 'deixa-me só saltar um bocadinho à corda'; depois de ter terminado uma actividade, B tentou aguardar que os colegas terminassem mas às tantas já não aguentou e foi pegar na vassoura e varreu a sala toda.

As meninas estiveram a brincar juntas mas quando levaram brinquedos para a sala M não o aprova. Gerou-se nessa altura um pequeno desentendimento entre os pais, mas que não gerou conflito, uma vez que P achava que elas poderiam ficar ali a brincar desde que se comprometessem a levar os brinquedos de volta para o quarto. No entanto, a mãe, já

habituada a que esses compromissos não sejam cumpridos, não hesitou e pegou nos brinquedos e foi levá-los para o quarto, mandando as filhas segui-los.

Enquanto as meninas brincavam no quarto, C começou subitamente a mexer entre os dedos dos pés. Mexeu no pé esquerdo, depois no direito e quando começou novamente a mexer no direito B disse-lhe a rir “Deixa de catar os pés!”.

M estava a preparar o jantar e P estava ao computador. Numa das vezes em que as filhas se dirigiram à cozinha, a mãe disse-lhe que estava na hora do banho e perguntou a B se queria tomar banho sozinha. Ela disse que sim mas voltou para o quarto para ir brincar.

Entretanto chegou a hora do banho. C foi a primeira. Vendo a irmã a tomar, de quando em vez, banho sozinha também ela pediu para o fazer. Assim sendo, M concedeu-lhe o desejo e por dois minutos fechou a cabine do duche. Passados estes instantes, a mãe voltou a auxiliá-la no banho e depois na limpeza e no vestir do pijama. Seguiu-se B que tomou banho sozinha. Secou-se e vestiu o pijama também sozinha.

Quando ambas já tinham tomado banho, B falou em limpar os ouvidos com cotonetes, sendo que ambas os foram buscar. Porém, enquanto B levava a cabo o seu propósito, C, ainda antes de limpar os ouvidos, sentou-se no chão da cozinha a limpar os dedos dos pés com os cotonetes.

Depois todos foram chamados para a mesa. Porém, só as irmãs acederam à chamada da mãe. Sentaram-se à mesa enquanto M continuava a tratar da comida para servir o marido. Nesta altura tocou o telefone. Era a mãe de M. Estiveram à conversa enquanto ela serviu os pratos e foi chamar o marido. Tendo a sua mãe pedido para falar com o genro, M passou-lhe o telefone e começou a comer. P jantava enquanto falava com a sogra ao telefone e via o futebol na televisão. Quando P desligou o telefone e começou a chamar a atenção das filhas para os comportamentos à mesa, instalou-se a confusão. Soaram gritos, houve ameaças e consumações com a colher de pau, choro e riso. No meio disto, M negou o gelado às filhas, acabando por abrir uma lata de pêssego para a sobremesa.

A seguir ao jantar ambas as meninas foram lavar os dentes com a ajuda da mãe. Depois a mãe disse que arrumassem o quarto porque senão não conseguiriam abrir as camas. C não estava no quarto. B estava mas não se moveu perante esta ordem. Assim sendo, M arrumou tudo, explicando que não valia a pena arrumar as coisas bem porque sendo feriado amanhã, logo cedo tudo iria estar na mesma desordem. Passados alguns minutos, acabou por dizer que podiam brincar até mais tarde e o quarto voltou a ter os brinquedos espalhados.

Foi lembrado aos pais o propósito e as vantagens das gravações vídeo em termos de objectividade da avaliação e acordado que nas próximas visitas iria filmar a refeição por ser o momento do dia em que há uma maior interacção entre pais e filhas. Também lhes foi dito que antes de passar à fase da intervenção, seriam escolhidos excertos para eles visionarem e comentarem.

### Sessão 8

À chegada a casa da família, C encontrava-se a brincar com uma mala, P estava no computador e M estava a dar um duche rápido a B. Foi-me logo dito que B não trazia trabalhos de casa mas que iria fazer uma cópia.

Terminado o banho, M foi com B para o quarto para lhe pôr creme e a ajudar a vestir o pijama. Enquanto isto foi o pai que foi tomar banho, mas antes disso informou que B hoje se tinha portado bem na escola. M orgulhosa disse que tinham uma grande novidade para contar: há quatro dias que C já não usava fraldas de noite e só teve um descuido.

M comentou que as aulas de B terminariam no final de Junho e que depois ficaria no ATL durante todo o mês de Julho. Em Agosto é que nunca sabia muito bem o que fazer com as filhas, uma vez que quem costumava ficar com elas era a mãe mas agora com a situação de doença do pai, ela não estaria em condições para tomar conta das netas. Disse que a única hipótese seria a sua irmã que, por norma tem férias em Agosto e não vai para fora. Falou também nos sogros mas disse que geralmente vão passar todo o mês à terra e que, mesmo as netas podendo ir com eles, os próprios pais não queriam estar um mês inteiro sem as filhas e que elas também são demasiado inquietas para ficarem tanto tempo com os avós.

Quando P saiu do banho, voltou para o computador e B foi para a cozinha com o livro para ir fazer a cópia de mais uma página.

M foi também para a cozinha. Disse a B que copiasse o que quisesse para poder também descansar um bocadinho, já que não tinha trabalhos de casa. Mas B disse que não, que queria fazer aquela página toda. M foi dar um duche a C e depois foi também para a cozinha engomar, enquanto B fazia a cópia. C entretinha-se a trazer várias malas e mochilas suas para a cozinha, pendurando-as nos puxadores das gavetas.

Passado pouco tempo, B fartou-se de fazer a cópia e pediu à mãe se podia parar. M foi ver o que a filha já tinha copiado e disse-lhe para terminar aquela frase. B assim o fez. Depois foi brincar para o quarto com a irmã.

Enquanto isso M desabafou que não se tem estado a sentir bem e que se não melhorar vai ter de pedir ao médico para ficar uns dias em casa. Disse que tinha tomado meio Xanax e que se estava a sentir algo sonolenta mas muito calma. Deu até o exemplo de

que se fosse noutro dia já estaria preocupada com o atraso da hora do jantar, mas que hoje não se estava a preocupar com isso.

Entretanto já as meninas estavam no quarto com o pai a pedir que ele imprimisse uns desenhos para elas pintarem. Cada uma teve direito a escolher dois desenhos. Depois foram ambas para a cozinha para pintarem os desenhos. Enquanto isso M continuava a engomar e a tratar do jantar.

A dada altura P substituiu M no ferro de engomar, indo ela recolher roupa para pôr a lavar. As meninas continuavam alegremente a colorir as imagens, enquanto o pai ia interagindo verbalmente com elas.

M continuava a adicionar ingredientes ao jantar e como estava quase pronto, pediu que as meninas arrumassem os desenhos e as canetas. Elas foram guardar as coisas no quarto e M voltou a substituir o marido no ferro de engomar.

P foi ter com as filhas ao quarto. Deitou-se no chão ao pé delas e começou a interagir com elas falando do puzzle que C estava a fazer e tendo também algumas brincadeiras mais físicas como cócegas e beijinhos.

Quando o jantar estava pronto, M pediu que as filhas viessem à cozinha pôr a mesa. Ambas se recusaram. M disse-lhes então que se não a ajudavam a pôr a mesa, ela também não as ajudaria mais tarde a lavar os dentes. Como elas não reagiram à ameaça, M chamou o marido para pôr a mesa. Nessa altura as meninas perceberam que a mãe estava a falar a sério e que já não estava a contar com a ajuda delas e apareceram cheias de vontade para pôr a mesa. P foi para o computador.

Assim que começaram a pôr a mesa, B e C desentenderam-se porque C pediu para trocar de lugar com B. A irmã mais velha não aceitou porque do lugar da irmã não conseguiria ver a televisão. M interveio e disse que B podia ficar no lugar dela e ela ficava no lugar de C. Mais tarde, as irmãs voltaram a desentender-se quanto ao modo de pôr a mesa, ficando M irritada e dizendo que ambas se fossem embora e que ela já não precisava da ajuda delas. Desligou o ferro de engomar e continuou a tarefa que as filhas tinham deixado a meio. B foi ter com o pai a choramingar e a fazer queixa da irmã.

Passados poucos instantes, ambas regressaram para retomar a tarefa. M chamou várias vezes o marido até que ele veio para a cozinha. Quando chegou, antes de se sentar, foi virar a televisão, que estava posicionada para a tábua de engomar, de modo a que se conseguisse ver da mesa. O jantar decorreu de forma mais ou menos tranquila.

A seguir o pai foi lavar os dentes a ambas as filhas, não permitindo que elas os lavassem sozinhas. Depois pediu a C que arrumasse o quarto. Ela não obedeceu imediatamente mas acabou por fazê-lo passados uns 5 minutos e sem qualquer recompensa. Depois foi o pai que abriu as camas das meninas, preparando-se para lhes mostrar o novo filme que lhes tinha prometido.

### Sessão 9

À chegada a casa da família, foi dito que tinham acabado de chegar. B ainda tinha a bata da escola vestida e M, com um ar muito cansado, estava a tirar as coisas dos sacos que tinham trazido.

B foi instalar-se na cozinha para fazer os trabalhos de casa. O primeiro exercício que tinha de fazer era um em que todas as palavras de uma frase estavam juntas, tendo ela de rescrever a frase separando as palavras correctamente. A primeira frase foi feita na companhia da mãe e com relativa rapidez. A partir da segunda, B começou a revelar uma grande dificuldade e fazer a tarefa. Conseguiu ler uma vez a frase correctamente mas quando a mãe pediu que repetisse já não foi capaz de o fazer. Quando M se começou a exaltar com a filha por ela não se esforçar mais, P chegou e substituiu M no apoio aos trabalhos. Estava assim iniciada uma hora e meia de grande sofrimento para B. O pai ria-se das suas dificuldades, zangava-se com ela, chamava-a de burrinha, gritava. Houve alturas em que B chorou, outras em que esteve encolhida com medo de tentar sequer resolver o exercício e outras em que riu pelo facto de o pai estar a rir. Durante este processo, C foi ter com o pai pedindo-lhe desenhos para pintar e P remeteu para mais tarde. M. foi dizendo várias vezes que hoje era um “daqueles” dias. Que logo de manhã tinha havido problemas com B e que tinha trazido um recado da escola que dizia “hoje não soube estar sentada”. Quando a menina conseguiu concluir este exercício teve de fazer uma cópia que também a professora tinha pedido como trabalho de casa. Apesar de a cópia já ter sido iniciada na escola, P não gostou da letra e quis apagar tudo. Como achou que a folha ia ficar feia, resolveu arrancá-la, avisando B que ela não podia fazer aquilo. M acrescentou a explicação de que se ela o fizesse, por exemplo, no final do caderno, iria também arrancar uma folha do início. P perguntou se podia confiar que ela iria fazer a cópia bem para se poder ausentar. Dizendo B que sim, P foi para o computador e, entre outras coisas, imprimiu os desenhos para a filha mais nova. Quando B terminou a cópia, apesar de a mãe se encontrar também na cozinha a engomar, B foi até ao quarto mostrar o texto ao pai. P leu-o e depois pegou no caderno e dirigiu-se para a cozinha dizendo que havia algo que não estava bem. Perguntou à esposa se tinha visto a cópia. Ela disse que B não lha tinha mostrado. Ele esteve a comparar o texto do livro com o do caderno e descobriu que B se tinha esquecido de uma palavra. Apagou o que estava mal e a filha refez essa parte. A seguir, B fez o desenho respectivo ao texto (que também se encontrava naquela página do livro). Fê-lo de uma forma muito desinteressada e despreocupada, revelando o resultado final isso mesmo.

Embora C estivesse há já bastante tempo a pedir as canetas à mãe para pintar, M. fez questão que ela deixasse B terminar os seus deveres porque sabia o perigo que ela representava perto das coisas da escola da irmã. Assim, quando B terminou (passadas

cerca de duas horas) arrumou as suas coisas e ambas as meninas foram colorir os seus desenhos. No entanto, começaram logo por discutir porque ambas queriam a mesma caneta de cor castanha, apesar de haver três. Como B conseguiu levar a melhor, C esteve durante alguns momentos a chorar.

Entretanto também M tinha terminado a sua tarefa. Esteve a arrumar algumas coisas para o dia seguinte e pediu ao marido que as fosse levar ao carro. Ele foi com as filhas e aproveitou para ir comprar pão. Enquanto eles estiveram ausentes, M esteve a findar os preparativos do jantar e a pôr a mesa e aproveitou para desabafar que nunca se tinha sentido assim. Que anda muito triste e que muitas vezes a vontade que tem é de fazer as malas e sair dali uns dias, mas que não o podia fazer porque sabia que quem mais iria sofrer com a sua ausência seriam as filhas. Disse mais do que uma vez que sabia que era o pilar da família e que sem ela eles não ficariam bem. Informou também que teriam férias nos últimos dez dias de Junho e que queriam sair dali. No entanto, ainda não sabia como seria porque para ir para fora do país já estava tudo preenchido e que também não queria ir para a terra porque teria de levar os sogros e estar uma semana a cozinhar para seis pessoas e que assim não conseguiria descansar.

M esteve a contar algumas das últimas “discussões” que teve com o marido que basicamente se resumiam a assaltos de fúria dele e que nem sempre eram respeitados e aceites por M. Ela refere que anda tão em baixo que às vezes a maneira de falar do marido é suficiente para ficar arrasada. Disse também que B tem medo do pai por ser assim.

Perguntando se costuma chorar ela disse que sim ‘muito’. Quando questionada acerca da existência de uma pessoa amiga com quem possa conversar sobre estas coisas, M disse não haver ninguém e que com a irmã e os pais também não fala, pois embora eles não desgostem do marido, também não percebem como aceita certas coisas que ele lhe faz. O exemplo que deu foi que a irmã não compreende como é que ela se levanta todas as manhãs para fazer o pequeno-almoço ao marido, mesmo isso sendo antes das 5 horas da manhã. No trabalho diz que não pode confiar em ninguém porque se falar com uma das colegas, pouco tempo depois todas estão a olhar para ela porque já sabem do sucedido. Perguntei se não tinha ficado alguma amiga de escola e ela disse que a pessoa com quem se dava melhor foi viver para outro sítio e assim já há muitos anos que se afastaram. Assim sendo, M vai vivendo sozinha as suas tristezas, revelando estar num momento bastante depressivo.

Quando o pai regressou com as filhas, já a mesa estava posta. M esteve a arranjar a carne enquanto as filhas faziam puzzles no chão da cozinha. Depois todos foram chamados para jantar. O pai demorou um pouco mais a vir para a mesa. A refeição decorreu com relativa tranquilidade, tirando alguns incidentes.

Desligada a câmara de filmar, P quase que respirou de alívio. Foi lhe perguntado se se sentia incomodado por estar a filmar. Ele disse que não. Logo depois solicitou a C que arrumasse o quarto. Ela fê-lo com prontidão mas não de forma muito cuidada. Quando P foi verificar a arrumação, detectou que a filha tinha posto uma série de coisas amontoadas e fora do sítio habitual e limitou-se a brincar com a situação.

Porque B tinha demorado muito tempo com os trabalhos de casa, só depois disto é que as meninas foram tomar banho. Primeiro C e depois B. A mais velha ofereceu bastante resistência, tendo M comentado que ultimamente nunca quer tomar banho. Os dentes foram lavados durante o banho. Enquanto isso P via o telejornal, em pé na cozinha. Depois dos banhos tomados, M foi arrumar a cozinha e lavar a loiça.

C continua a não usar fralda de noite. M diz que ela e o marido se levantam uma a duas vezes para a levar à casa de banho e evitar incidentes. Tem corrido bem mas é muito cansativo.

Voltei a falar na hipótese de deixar as meninas, durante uns dias com alguém para o casal poder ir descansar, mas M disse que mais do que um fim-de-semana não dava para fazer isso e que teria de contar com a ajuda da irmã.

Foi novamente explicado o objectivo das filmagens, reforçando que M e P são bons pais e que fazem o melhor que sabem fazer mas que se há coisas que gostariam que fossem diferentes, nomeadamente o comportamento das filhas, teriam de encontrar formas de o conseguir.

### Sessão 10

À chegada a casa da família, as meninas tinham acabado de sair com a tia materna para ficarem em casa dela enquanto fosse feito o visionamento do vídeo captado durante um dos jantares. O casal instalou-se no sofá maior da sala, de frente para o televisor. P começou o visionamento com uma postura bastante descontraída e confortável e M mais retraída. À medida que a análise foi decorrendo quase que trocaram de papéis.

Foi vista cada uma das predefinidas sequências de interacção, com paragens para que os pais pudessem fazer comentários e destacar tanto os aspectos positivos como os negativos de cada uma delas.

O visionamento de cada uma das partes do vídeo suscitou os seguintes comentários:

- 1) M referiu que o mal-estar da última visita foi minimizado porque tinha falado com o marido e lhe tinha dito o que estava a sentir e que precisava de uma maior colaboração da sua parte. Ambos afirmaram que, desde então, as coisas estão melhores, uma vez que P começou a fazer várias tarefas que antes eram da responsabilidade quase exclusiva de M, nomeadamente dar banho às filhas.

Foi novamente referido como a mãe de M é uma pessoa complicada e possessiva. Ambos dizem que M já tentou dizer à mãe que estava a jantar e que depois ligava e que ela reage sempre muito mal. Por isso, o telefonema que aconteceu durante a refeição, é uma excepção e algo que não se passa com mais ninguém a não ser com ela. A todas as outras pessoas que ligam, eles dizem que estão ocupados e que liguem mais tarde, nomeadamente às irmãs de ambos. Neste aspecto, referem que já houve uma grande evolução desde que casaram, uma vez que antes havia problemas se M não ligasse imediatamente à mãe assim que chegasse a casa.

P teve dúvidas que a televisão fosse um aspecto negativo da refeição, por achar que a sua presença fazia com que as meninas estivessem mais sossegadas e porque quando B não vê a novela, não consegue acompanhar as conversas dos amigos em relação ao que lá se passou. Gerou-se uma divergência de opiniões, após a qual ficou decidido que depois da semana de férias vão tentar fazê-lo. Foi explicado que ter a televisão desligada deveria ser uma regra, mas que qualquer pessoa podia consultar os outros sobre a possibilidade de abrir uma excepção quando em determinado dia fosse transmitido um programa especial (e.g., jogo da selecção).

2) Foram referidas as fases pelas quais C tem passado na descoberta de algumas palavras pouco adequadas. No filme em questão (há quase um mês atrás) estava sempre a chamar 'cocó' a todos. Agora já passou e chama 'estúpido(a)'. Enquanto que M costuma reagir a estas verbalizações, P acha que às vezes é preferível ignorá-las, senão ainda faz pior. Sublinhei que é preciso distinguir quando ela diz as coisas só para experimentar o efeito que as palavras têm nos outros e quando está realmente a faltar ao respeito.

M disse ter dificuldade em ficar sentada à mesa quando sabe que tem coisas para fazer. Não consegue estar à espera que os outros acabem de comer, se sabe que podia ir lavando a loiça, por exemplo. Foi então acordado que mesmo que no final não consiga não se levantar antes, que tente não se levantar durante a refeição, fazendo antes as coisas que prevê que vão ser necessárias durante (apanhar o cabelo a C, arranjar a fruta, fechar a janela, etc.).

3) M demonstrou que muitas vezes não é por estarem todos sentados à mesa que estão a interagir. Disse que neste caso, ela estava ao telefone, P a ver televisão e C e B a comerem e de vez em quando a interagirem.

4) P reconheceu que B lhe fez uma pergunta à qual não respondeu. Foi colocada a hipótese de que se a televisão não estivesse ligada, ele teria respondido.

5) Voltaram a surgir os comentários à relação que têm com a sogra. M diz que os pais já têm uma certa idade e que se apoiam neles para tudo. Diz que a mãe recorre muito mais

a ela do que à irmã porque elas têm ambas feitiços semelhantes e que se chocam. Com a irmã a mãe não pode fazer/dizer certas coisas senão ouve logo a resposta correspondente.

6) Houve uma pequena discórdia relativamente à sobreposição de M a B no servir da água, demonstrando P uma maior vontade para dar autonomia à filha. No entanto, a questão não foi abordada neste sentido mas no sentido da proibição de beber mais água e depois ter vontade para fazer chichi.

7) Não foi dada importância à utilização da colher de pau nem à razão pela qual C foi para debaixo da mesa.

8) P disse a M que tinha depois de falar com ela ainda sobre a conversa que estava a ter ao telefone com a sogra.

9) M demonstrou arrependimento por ter tirado a bola a C sem qualquer explicação.

10) M mostrou-se triste com algumas das suas atitudes e tentou justificá-las dizendo que dependia do seu estado de espírito. Quando estava calma, as coisas até corriam bem, mas quando estava mais nervosa não tolerava nada.

Foi demonstrada compreensão pelo que estava a dizer, aproveitando-se para explicar que a família é um sistema em que o estado de cada uma das pessoas afecta o comportamento de todas as outras.

11) M referiu que este dia tinha corrido mal e que a novidade da câmara de filmar tinha feito com que as meninas se tenham querido fazer notar através das gracinhas. Os pais foram confortados no sentido de ser reconhecido que aquele não era o cenário diário, mas que havia coisas que se repetiam nas refeições e outras que se não fosse através deste vídeo não seriam abordadas. Por isso, a escolha deste filme em vez de um dos outros, tornaria a reflexão mais rica.

Foi abordada, por P, a questão de as coisas terem mudado muito desde que nasceu C, uma vez que era diferente ter o tempo só para uma filha ou ter de dividi-lo entre as duas, juntando isto ao “stress da vida”. Mas sublinhou que primeiro estão as filhas e depois o resto. M acrescentou que o erro deles tem sido acharem que B já é crescida.

12) M ficou contente por ter sido consequente em relação à questão do gelado.

13) P mudou radicalmente a sua postura após o visionamento desta sequência. Ficou cabisbaixo e muito mais calado. Só começou a comentar quando lhe foi perguntado o que estava a sentir. Ficou visivelmente triste por ter batido com tanta força nas filhas.

Perguntei o porquê da colher de pau. M disse que foi ela que começou com isso, porque apesar de elas notarem logo pelo seu tom de voz que têm de parar, respeitam-na mais assim. P, pelo contrário, disse que o respeitavam mais quando dava uma palmada com a mão do que recorrendo à colher.

14) Os pais contrapuseram a refeição que estava a ser visionada com a que tiveram hoje, dizendo que hoje foi muito mais calma e que C fez toda a refeição com talheres. Foi

questionado a que atribuíam esta diferença de comportamento, dizendo ambos que quanto mais fome tinham melhor se portavam.

15) M reforçou como aquele foi um dia mau, dizendo que às vezes só olhe apetece fugir.

16) M notou, surpreendida, que também já estava a ver o futebol. Foi comentado que a televisão é de facto algo muito apelativo e que é quase impossível estar ligada sem que lhe seja dada atenção. As imagens, os sons, tudo nos atrai, fazendo com que desviemos a atenção do resto.

17) Estando P a queixar-se de ter ficado sozinho à mesa, foi-lhe perguntado porque é que achava que era sempre assim. Ele reconheceu que tem a ver com o facto de também começar a comer mais tarde.

No final, foi dito aos pais que tinham feito um excelente trabalho em terem reconhecido tantas coisas que têm corrido menos bem. Foi-lhes dito também que têm duas filhas fantásticas que fazem alguns disparates apenas porque são crianças e porque querem a atenção que muitas vezes está a ser canalizada para outras coisas (as tarefas domésticas, a televisão, etc.). Sugeriu-se que tentassem valorizar todas as coisas que elas fazem bem. Se começam uma refeição e elas estão bem sentadas e a comer com os talheres, que aproveitem para as elogiar e mostrar como estão contentes por isso. Depois disso elas não vão querer desiludi-las e farão um esforço para continuarem a portar-se bem e voltarem a ser reforçadas. Fazendo isto em antecipação ao mau comportamento e à chamada de atenção desadequada, conseguirão seguramente ter refeições mais calmas. Ambos se mostraram muito surpreendidos com o que lhes estava a ser dito. Pareceu até que nessa altura tudo começou a fazer sentido para eles. Disseram que durante a semana de férias que iriam ter, não iriam conseguir pôr em prática estas coisas, uma vez que todas as rotinas mudavam nessa altura, mas que quando regressassem iriam esforçar-se para introduzir as mudanças.

Foi dito a M que o esforço que faz para garantir o bem-estar de todos é evidente, pelas responsabilidades que recaem sobre ela e o tempo que dedica à concretização das tarefas. Muitas das mudanças que estavam agora a ser propostas pareciam ainda vir dar-lhe mais trabalho, pois seria mais uma coisa em que pensar, mas que ela iria ver rapidamente os resultados e aí sentir-se-ia aliviada e recompensada pelo esforço.

M e P ficaram a saber que, com as mudanças que tinham sido propostas, iria ser criado um instrumento com que eles próprios poderiam controlar os progressos.

## *Intervenção*

### Sessão 11

À chegada a casa da família só se encontravam M e C. B tinha ido com P tratar de um assunto ao seu local de trabalho. C brincava no quarto e M estava a engomar na cozinha.

C estava com os olhos negros. A mãe relatou que a filha caiu na entrada da cozinha e bateu com a cabeça na esquina do fogão tendo feito um grande hematoma que acabou por se espalhar pelo rosto. Foi há quase duas semanas. Depois acrescentou que ontem foi chamada à cresce de urgência, uma vez que C tinha caído e batido com os dentes. Deslocaram-se ao hospital, tendo sido detectado que vários dentes estavam lascados e a abanar. O dentista de serviço disse que não podiam fazer mais do que aguardar. Neste momento existe a hipótese de os dentes começarem a escurecer e/ou a cair, não se sabendo ainda se a dentição definitiva terá sido afectada ou não.

Depois destes relatos, foi questionado como correram as férias e como têm estado as coisas de uma maneira geral. M disse que as férias lhes fizeram muito bem e que voltou com muito mais energia. Disse que até as meninas estão mais calmas, embora ainda lhes custe levantarem-se atempadamente de manhã para irem para a escola. B já não está em aulas e no ATL não há queixas do seu comportamento. No entanto, M não pareceu muito satisfeita com o ATL, esperando que lá se fizesse mais do que só brincar.

Quando P e B chegaram, as meninas foram brincar para o quarto. Aos pais foram mostrados os diários de progresso que tinham sido preparados para eles. Foram lembradas as mudanças que eles próprios tinham referido como sendo possíveis, e justificadas a que foi acrescentado ao diário do *deitar*: “Só permitir o visionamento do DVD à sexta e ao sábado”. Nenhum dos dois reagiu muito bem a este objectivo. M disse que achava que o DVD até acalmava as meninas e P limitou-se a dizer ‘vamos ver’, ausentando-se logo de seguida. Foi tomar banho e depois foi para o computador. M disse que o resto achava possível, mas duvidava que conseguissem retirar o DVD. Foi explicado que o objectivo era perceber se o visionamento de um filme estava a acalmar ou a agitar C (que tem sempre mais dificuldade em adormecer), mas que se tudo o resto estivesse a funcionar e só aquele aspecto é que não, não haveria problema.

Como P nunca mais tinha regressado, fomos ao seu encontro, ao computador perguntando se tinha ficado muito zangado. Ele disse que não e começou logo, de forma muito entusiasmada, a falar sobre aquilo que estava a fazer ali.

A dada altura, M começou a dizer às meninas que arrumassem o quarto porque o comer estava quase pronto. Mesmo depois de muita insistência, as meninas continuavam a agir como se ninguém tivesse falado com elas. Quando B disse que não ia arrumar nada apenas afastar as coisas para o lado para que se conseguisse abrir a cama da irmã, M

respondeu-lhe que não havia problema, pois tudo o que estivesse fora do seu lugar iria para o lixo. B começou a falar com voz de choro, dizendo que era sempre a mesma coisa: a irmã desarrumava e ela tinha de arrumar. Só quando o pai foi falar com ela e lhe pediu calmamente que fosse ela a arrumar o quarto é que ela se convenceu e começou a fazê-lo. No entanto, voltou a chorar quando a mãe chamou para jantar e ela ainda tinha coisas por arrumar. Estava com medo que M deitasse fora tudo o que ela não tinha tido tempo para arrumar. P acalmou-a dizendo que já tinha falado com a mãe e que isso não ia acontecer e que podia continuar a arrumação a seguir.

Enquanto isto M e P estiveram juntos a pôr a mesa. Embora, as filhas se tivessem sentado primeiro à mesa, P veio assim que foi chamado e acabaram por iniciar a refeição juntos e com a televisão desligada. Foi interessante ver como surgiram pelo menos dois assuntos de conversa em que toda a família participou (furar as orelhas a C, comprar a prenda para o tio), para além de outros, nomeadamente entre o casal. C passou quase toda a refeição de joelhos em cima do banco, parecendo ter o objectivo de chegar melhor ao prato, e comeu com talheres. Houve algumas repreensões feitas calmamente e ainda uma palmada na mão de C quando M sentiu que ela estava a comer de propósito com as mãos para provocar os pais. Nesta refeição existiram já várias interacções positivas, momentos de partilha e boa disposição. Contudo, M manifestou que as refeições eram sempre mais agitadas quando alguém estava a observar. Foi respondido que era normal mas que o diário tinha sido criado para isso mesmo, para que a intervenção decorresse de forma autónoma e sem a presença de ninguém a controlar. O importante era eles próprios saberem agir autonomamente porque se assim não fosse, quando terminasse a intervenção voltaria tudo ao estado inicial.

Terminada a refeição, M e P acordaram que M ficaria a tratar da cozinha e que P ia dar assistência nos banhos. Comentou até comigo que como ele as deixava sempre um bocadinho sozinhas no duche, elas gostavam mais que fosse o pai a auxiliá-las. Enquanto P tratou de C, B terminou a arrumação do quarto. Depois foi então a filha mais velha a tomar banho, tendo ambos deixado que ela tomasse sozinha. M disse-me que já tem deixado B tomar banho sozinha todos os dias e que só uma vez na semana é que é ela a esfregá-la para se certificar que não fica nada por lavar.

C tem-se portado bastante bem relativamente à retirada da fralda durante a noite, tendo apenas uma média de um episódio de enurese nocturna por semana. Neste caso tinha acontecido na noite anterior, pelo que M esteve a fazer a cama de lavado.

Quando ambas estavam com os banhos tomados e com os cabelos secos, deitaram-se, em simultâneo, ficando a visionar um DVD com a porta encostada. Foram dados os parabéns a M pela evolução, visto que há uns tempos atrás as meninas começavam logo a chorar assim que a mãe parecia querer puxar a porta. Na meia hora seguinte C pediu uma

vez água e uma outra para mudar o filme. M disse que só mudava quando B estivesse a dormir. Como estava, M foi trocá-lo. C ainda chamou mais uma ou duas vezes pela mãe mas sem que esta respondesse. Depois explicou-me que ela muitas vezes chama só para se certificar de que a mãe lá está.

Antes das despedidas, os pais foram incentivados a fazerem os registos para que daqui a uma semana conseguissem explicar que avanços fizeram e que dificuldades sentiram.

### Sessão 12

À chegada a casa da família, P estava a engomar, as meninas a brincar e M a preparar o jantar e a arrumar algumas coisas. Durante algum tempo foi conversado com todos relativamente à forma como tinha corrido a semana, as idas à praia das irmãs e principalmente o aniversário de C.

Depois houve uma conversa a sós com M que mostrou os diários e comentou os não cumprimentos. Ao nível das refeições as coisas tinham mudado bastante, mas a rotina do deitar não tinha seguido os itens propostos. Contudo, a maior mudança é o facto de as meninas já permitirem que a porta seja encostada e até fechada sem que isso lhes cause a ansiedade que causava aquando do início da intervenção. C ainda chama pela mãe algumas vezes mas para fazer pedidos concretos ou apenas para saber se a mãe está.

Enquanto a família jantava foram feitas as actualizações aos diários, sendo assinalados como objectivos atingidos as mudanças que tinham ocorrido em todos os dias da última semana e acrescentados algumas propostas de mudança em sua substituição.

Mesmo assim foi possível ouvir que tudo estava bastante mais calmo. Apenas no final do jantar C começou a fazer uma birra por não poder comer gelado, uma vez que não tinha terminado a comida que tinha no prato. Ela chorou e gritou muito, mas os pais mantiveram-se tranquilos, firmes e consequentes. C desistiu, levantou-se e perguntou se podia ir lavar os dentes. Esta foi uma grande mudança relativamente àquilo a que se assistia no início.

Depois de M ter deitado as meninas, felicitei-a pelas grandes mudanças que têm estado a acontecer e expliquei-lhe os novos objectivos que tinha introduzido no registo das refeições. C saiu algumas vezes do quarto, sendo notório que o fazia por nos estar a ouvir falar, querendo saber de que se tratava.

### Sessão 13

À chegada a casa da família, M estava a engomar, as meninas a brincar e P a ver um filme no seu quarto. Durante algum tempo foi conversado com todos sobre como tinha corrido a semana, as idas à praia das irmãs e o aniversário de P.

Depois houve uma conversa a sós com M que mostrou os diários e comentou os não cumprimentos. Novamente foram notórias as mudanças ao nível das refeições mas não no deitar. Os diários foram actualizados enquanto M engomava.

A refeição decorreu de forma bastante calma, apesar de B ter passado todo o tempo a criticar a sopa e o prato principal dizendo 'que nojo!'. Os pais comentaram à mesa que B hoje não estava nos seus dias. Apesar de nenhuma das meninas ter comido bem o prato principal, ambas comeram gelado.

Como mais uma vez foi referido que os dias piores são aqueles em que existem "espectadores", na próxima semana será feita a actualização dos diários antes da refeição para depois ao jantar a família já estar sozinha.

#### Sessão 14

À chegada a casa da família, M estava sozinha com as filhas. P tinha ido pôr pneus novos na carrinha.

Depois de perguntado como têm estado as coisas, foi feito o balanço das refeições da semana e dado por encerrada esta tarefa de registo. Foi explicado a M que seriam ainda pertinente trabalhar um pouco a questão da realização dos trabalhos de casa, uma das rotinas apontadas por ela, ainda durante a fase da observação, como apresentando problemas.

Foram preenchidas as folhas de opinião relativamente aos trabalhos de casa, previamente criadas para o efeito. A B foram colocadas as questões, uma vez que ela não saberia responder por escrito.

#### Sessão 15

À chegada a casa da família, começou por haver uma conversa relativamente ao decurso da última semana.

Depois foi solicitado que, com recurso aos bonecos de borracha (pelo facto de B estar de férias não foi possível intervir na rotina propriamente dita), fizessem pequenas representações sobre como decorre a realização dos trabalhos de casa. Foi proposto que B que pegasse na boneca *mãe* e a mãe na boneca *filha*. Depois pedi que M manifestasse uma dificuldade nos trabalhos, tal como a sua filha o faria, e que B respondesse da forma como a mãe o faria.

A actividade começou bastante bem, representando-se ambas mutuamente de acordo com as observações que tinham sido feitas. Contudo, a dada altura M optou por largar a boneca e representar a expressão corporal da filha nas situações de maior dificuldade, nomeadamente arranhando-se. B foi lentamente desistindo de responder,

tornando-se progressivamente menos descontráida e mais fechada. Depois foi perguntado se quando é o pai a ajudar as coisas são diferentes. Todos concordaram que sim. Então foi a vez de B assumir o papel de pai e este o papel da filha. Contudo, M não se conseguiu abster, fazendo vários comentários relativamente à intensidade dos conflitos que surgem entre eles e até fazendo as falas do pai em vez da filha, uma vez que achava que B não estava a conseguir ser fiel à realidade. Optou-se então por passar a conversar sobre aquilo que se estava ali a passar e por perguntar se B concordava com o que os pais estavam a dizer. B dizia que sim, mas bastante receosa.

Foi então sugerido que todos pensassem o que gostariam de ver modificado na tarefa da realização dos trabalhos de casa. Os pais foram apontando principalmente coisas que gostariam de ver mudadas no comportamento de B. Foi-se tentando direccionar a conversa para que eles também reflectissem acerca da sua própria actuação e encorajando B a dizer como gostaria que os pais agissem. Daqui surgiu a seguinte lista de coisas a mudar:

- B deixar de ser teimosa;
- B deixar de questionar aquilo que lhe estão a ensinar;
- P deixar de gritar com B;
- B estar com mais atenção – nos trabalhos de casa e nas explicações;
- B deixar de fazer birras na hora dos trabalhos;
- P deixar de bater quando B teima que não sabe;
- B ouvir o que M lhe diz;
- Estar sempre alguém sentado ao lado de B quando ela está a fazer os trabalhos de maior dificuldade;
- Quem ajuda nos trabalhos de casa também faz a verificação e dá os trabalhos por terminados.

Foram tiradas fotografias à família como em tempos tinha sido prometido às meninas.

### *Follow-up*

#### Sessão 16

À chegada a casa da família, percebi que também eles tinham acabado de chegar mas que P tinha ido tratar de uns assuntos.

Comecei por reparar que a casa estava com um aspecto renovado. Tinham estado em pinturas e optado por mudar a decoração dos quartos. O quarto das meninas tinha sido uma surpresa que os pais lhes tinham preparado enquanto estiveram em casa dos tios. Estavam muito satisfeitas com o quarto novo e também com a reorganização das dormidas:

B passou para a cama de cima do beliche e C saiu da cama-gaveta para a parte de baixo do beliche. M comentou que lá em cima é mais difícil fazer a cama mas que estão melhores assim.

Todo o clima e as interações entre mãe e filhas pareciam ser diferentes.

B pegou na sua mochila e foi, de forma autónoma para a secretária do quarto fazer os trabalhos de casa (enquanto que antes os fazia na cozinha). M disse a C que brincasse na cozinha ao pé dela enquanto a irmã fizesse os trabalhos. Quando B tinha dúvidas vinha à cozinha falar com a mãe. Depois voltava a retirar-se.

Enquanto isso fui conversando com M, tendo ficado a saber que em casa muita coisa tem mudado para melhor. No entanto, B continua a ser uma preocupação devido ao mau comportamento na escola. mesmo depois de inúmeras conversas com ela, os pais continuavam a receber queixas da professora. Só perante a séria ameaça de mudarem a filha de escola é que conseguiram começar a perceber mudanças no seu comportamento.

Quando B terminou os trabalhos de casa, M verificou-os e disse-lhe que podia ir brincar. B arrumou o caderno e o estojo na mochila e chamou a irmã para o quarto para, finalmente poderem usufruir do quarto novo.

Enquanto isso M foi engomar.

Quando P chegou a casa começou por comentar com M os seus afazeres. Depois M disse a B que mostrasse o caderno ao pai. B protestou, dizendo que se a mãe já o tinha visto porque precisava de o voltar a mostrar. No entanto, M insistiu dizendo que não fazia mal nenhum. B foi buscar o caderno e mostrou-o ao pai. Este viu que B tinha separado mal uma palavra mandando-a corrigir o erro.

Depois B pôde guardar o caderno e voltar a brincar com a irmã.

Enquanto M finalizava o jantar, P estava sentado junto ao computador. Quando o jantar estava pronto, M pediu ajuda para pôr a mesa. A tarefa foi partilhada por P e B e depois chamaram C que continuava a brincar. M serviu primeiro as filhas e quando todos os pratos estavam servidos também se sentou à mesa a jantar. O jantar decorreu de forma bastante tranquila, sendo que a maior diferença foi o facto de se ter abordado outros assuntos que não apenas os comportamentos das meninas à mesa.

Terminado o jantar, P foi dar banho às filhas e vestir-lhes o pijama, enquanto que M arrumava a cozinha. Depois ambas lavaram os dentes e foram para o quarto. Quando M as foi deitar e perguntou que filme queriam ver, houve um pequeno desentendimento entre as irmãs. Depois de o filme estar a passar, M desligou a luz principal do quarto, deixando uma mais pequena acesa. Despediu-se das meninas e encostou a porta. Nenhuma delas voltou a chamar.

### Sessão 17

Depois de na sessão anterior terem sido preenchidas as grelhas de follow-up referentes aos trabalhos de casa e ao deitar e feita a videogravação da refeição, hoje foram analisados os progressos com os pais, nomeadamente através do visionamento e análise da refeição (enquanto as meninas brincavam no quarto).

Todos concluímos que foram conseguidas mudanças substanciais, mas que há alguns aspectos nos quais importa continuar a investir, nomeadamente ao nível do deitar.

### *Encerramento*

### Sessão 18

À chegada a casa da família, as meninas encontravam-se a brincar no quarto. Pedi aos pais que preenchessem o questionário de satisfação e de seguida, foi conversado sobre o aspecto em que o grau de satisfação tinha sido diferente. Fiquei muito satisfeita com as respostas que deram.

Em jeito de despedida, foi entregue o quadro de cortiça a toda a família que se mostrou muito entusiasmada. Todos começaram a dar palpites sobre qual seria o melhor local para a sua afixação.

## Anexo C

## Questionário de Satisfação

<b>Questionário de Satisfação</b>				
<p>Com o intuito de poder cada vez melhor corresponder às expectativas e necessidades das famílias, pedia que expressasse a sua opinião quanto aos aspectos que se seguem. Para tal, assinala por favor, numa escala de 1 a 4 (1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – concordo, 4 – concordo totalmente), com uma cruz (x) a sua concordância para com as afirmações que se seguem e justifique as opções nos espaços deixados para o efeito.</p> <p style="text-align: right;">Grata pela colaboração, Susana Passinhas</p>				
	<b>1</b> (discordo totalmente)	<b>2</b> (discordo)	<b>3</b> (concordo)	<b>4</b> (concordo totalmente)
Tomámos a decisão certa quando aceitámos participar no Programa de Educação Parental.				
Porquê?				
Parece-me que este foi o acompanhamento adequado às dificuldades que estávamos a sentir.				
Porquê?				
Considero que as nossas necessidades, enquanto família, foram atendidas.				
Porquê?				
Considero que a duração da intervenção foi adequada às necessidades manifestadas.				
Porquê?				
Considero que a frequência das visitas foi adequada.				
Porquê?				
Penso que ocorreram grandes mudanças na dinâmica familiar.				
Porquê?				
Prevejo que conseguiremos manter as mudanças alcançadas mesmo que surjam novas dificuldades.				
Porquê?				

	1 (disconcordo totalmente)	2 (disconcordo)	3 (concordo)	4 (concordo totalmente)
Sinto que o esforço que fizemos valeu a pena.				
Porquê?				
Os nossos familiares/amigos notaram as diferenças nas nossas interações.				
Porquê?				
A nossa relação de casal melhorou com a intervenção.				
Porquê?				
Aconselharia outras famílias a procurarem/aceitarem um apoio semelhante.				
Porquê?				
Conseguimos estabelecer uma relação de confiança e empatia com a técnica.				
Porquê?				
Sentimo-nos à vontade para colocar questões e dar opiniões à técnica.				
Porquê?				
Sentimo-nos compreendidos quando falávamos com a técnica.				
Porquê?				
Vou sentir falta da orientação da técnica.				
Porquê?				
Sinta-se à vontade para, no espaço que se segue, fazer qualquer outro comentário que lhe pareça oportuno.				