

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA
UNIVERSIDADE

**DAS BIRRAS DOS PEQUENOS AOS
DESAFIOS DOS ADOLESCENTES:
UMA INTERVENÇÃO PARA A
PARENTALIDADE POSITIVA**

Ana Margarida Marques Sá

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO

Área de Especialidade Desenvolvimento
Social e Cultural

Relatório de estágio orientado pela
Professora Doutora Carolina Fernandes
de Carvalho

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este relatório de estágio, que reflete o meu percurso académico e parte de mim, à minha família, em especial ao meu avô: pela força na vida e pela crença de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de mais um ciclo tão importante e único do meu percurso de vida, não posso deixar de manifestar a minha imensa gratidão por todos os que contribuíram para que tudo isto fosse possível.

À minha família, cujos quilómetros de distância não impediram de me proporcionar a oportunidade de estudar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, dando-me asas para voar, que sempre me apoiou e me encorajou nos momentos de dúvidas e receios e que celebrou todas as conquistas comigo: a vocês um eterno obrigado. Obrigada ao meu pai, à Ana, à minha mãe e à minha avó.

À Ana Mendes, à Ana Pereira e à Daniela, amigas de sempre, um enorme obrigada por todas as palavras de conforto e de coragem.

À minha orientadora professora Doutora Carolina Carvalho por toda a entrega, confiança e suporte, um obrigada especial.

Ao Diretor, às duas técnicas do projeto “Crescer Família” e a toda a equipa da InterAgir que me abriram as portas e fizeram de mim mais mulher e mais profissional, muito obrigada.

À psicóloga Doutora Maria Beatriz que foi um grande pilar, muito obrigada.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, aos meus colegas de turma, à Sara, e professores, resta-me agradecer muito por toda esta bela caminhada.

A todas as famílias que abriram as portas de suas casas e dos seus corações, permitindo-me entrar e conhecer um pouco das suas vidas e de aprender com elas, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório retrata a experiência e as atividades desenvolvidas no estágio acadêmico realizado ao longo dos oito meses no projeto “Crescer Família”, na InterAgir, Associação para a Inclusão Social.

O projeto “Crescer Família” visa a capacitação da família. Com base nos princípios da parentalidade positiva, o projeto procura transmitir aprendizagens e estratégias aos pais ou cuidadores, residentes em zonas de intervenção prioritária de Lisboa. O objetivo é a promoção de estilos de funcionamento familiar positivo. Para isso o projeto desenvolve três atividades de intervenção: conversas com pais, educação parental e mediação familiar ou de conflitos. A participação da mestranda incidiu sobre as duas primeiras atividades. Os parceiros de instituições locais, convidavam o projeto “Crescer Família” a dinamizar sessões de conversas com pais que, através de dinâmicas de educação não formal, promovem a partilha de conhecimentos, a reflexão, a discussão e a troca de experiências de vida dos cuidadores com as suas crianças. No que concerne à educação parental, a intervenção é desenhada com base nas necessidades específicas descritas pela entidade que fez a sinalização e, nesse sentido, as sessões de acompanhamento perspetivam a (trans)formação e/ou o reforço das competências parentais.

As experiências ao longo do trabalho no estágio com a equipa e com todas as pessoas que participaram no projeto “Crescer Família”, assim como a redação do atual relatório proporcionaram à mestranda a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Destaca-se o conhecimento técnico sobre a importância da intervenção na parentalidade para o desenvolvimento de uma parentalidade positiva, visto que sustentou as atividades práticas realizadas no estágio, bem como a sensibilidade relacional e a empatia necessárias na interação com as famílias.

Palavras-chave: Famílias, Parentalidade, Intervenção na Parentalidade

ABSTRACT

This report describes the experience and activities carried out during an eight-month academic internship in the "Crescer Família" project at InterAgir, the Association for Social Inclusion.

The "Crescer Família" project aims to empower the family. Based on the principles of positive parenting, the project seeks to impart learning and strategies to parents or caregivers living in priority intervention areas in Lisbon. The aim is to promote positive family functioning styles. To this end, the project carries out three intervention activities: talks with parents, parental education and family or conflict mediation. menstranda's participation focused on the first two activities. Partners from local institutions invited the "Crescer Família" project to organize talk sessions with parents which, through non-formal education, promote knowledge sharing, reflection, discussion and the exchange of life experiences between caregivers and their children. As far as parental education is concerned, the intervention is designed on the basis of the specific needs described by the entity that made the referral and, in this sense, the follow-up sessions aim to (trans)train and/or strengthen parental skills.

The experiences gained during the internship with the team and all the people who took part in the "Crescer Família" project, as well as the writing of the current report, provided the master's student with the acquisition and development of professional and personal skills. The technical knowledge about the importance of intervention in parenting for the development of positive parenting stands out, as it underpinned the practical activities carried out during the internship, as well as the relational sensitivity and empathy needed when interacting with families.

Keywords: Families, Parenting, Parenting Intervention

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| DEDICATÓRIA..... | 2 |
| AGRADECIMENTOS | 3 |
| RESUMO | 4 |
| ABSTRACT | 5 |
| ÍNDICE..... | 6 |
| Índice de Tabelas | 10 |
| Índice de Figuras | 11 |
| Índice de Anexos | 13 |
| Índice de Apêndices..... | 14 |
| Lista de Abreviaturas..... | 16 |
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| Parte I- Enquadramento Teórico..... | 20 |
| Capítulo 1 | 20 |
| A Família Como um Sistema: um Conceito em (re)construção | 20 |
| 1.1 O ciclo vital da família..... | 26 |
| 1.2 Famílias diversas..... | 30 |
| 1.3 Famílias multidesafiadas..... | 32 |
| Capítulo 2 | 36 |
| Parentalidade | 36 |
| 2.1 Comportamento parental e o desenvolvimento da criança | 38 |
| 2.2 Estilos educativos parentais | 41 |
| 2.3 Práticas educativas parentais | 43 |
| 2.4 Parentalidade positiva | 47 |
| Capítulo 3 | 49 |
| Intervenção na Parentalidade..... | 49 |
| 3.1. Níveis de intervenção..... | 53 |

| | |
|--|-----|
| 3.2 Educação parental | 55 |
| Parte II- O Trabalho de Estágio | 58 |
| Capítulo 4 | 59 |
| Contexto de Realização do Estágio: InterAgir, Associação para a Inclusão Social..... | 59 |
| 4.1 Projeto “Crescer Família” | 63 |
| 4.2 Processo de integração no estágio..... | 66 |
| Capítulo 5 | 69 |
| Atividades Realizadas no Estágio..... | 69 |
| 5.1. Conversas com Pais | 69 |
| 5.1.1 “Salvar o planeta família” | 72 |
| 5.1.2 “A magia do elogio” | 76 |
| 5.1.3 “A importância do “não” | 79 |
| 5.1.4 “Birras”..... | 82 |
| 5.1.5 “E depois? O desafio das rotinas” | 85 |
| 5.1.6 “Vamos conversar em família” | 86 |
| 5.1.7 “Vamos falar sobre emoções” | 90 |
| 5.1.8 “Já sou crescido... Transição escolar para o 1º ciclo” | 94 |
| 5.1.9 Dinâmicas d’ades..... | 95 |
| 5.2 Acompanhamento de famílias em educação parental | 103 |
| 5.2.1 Família A..... | 105 |
| 5.2.2 Família B | 112 |
| Capítulo 6 | 119 |
| Outras Atividades Realizadas Durante o Estágio | 119 |
| 6.1 Ações de capacitação da Rede DLBC | 119 |
| 6.2 III Encontro de Comissões Sociais das Freguesias de Lisboa | 120 |
| 6.3 Feira Social de Natal de Alvalade..... | 120 |
| 6.4 Curso online de Educação Parental | 121 |

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 129 |
| ANEXOS | 135 |
| Anexo A- Cartaz de divulgação de temas das Conversas com Pais do projeto Crescer Família | 135 |
| Anexo B- Exemplar dos diplomas de participação nas sessões de Conversas com Pais | 136 |
| Anexo C- Material de suporte às sessões de Educação parental “Comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis” | 137 |
| Anexo D- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para adolescentes” | 138 |
| Anexo E- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para crianças” | 139 |
| Anexo F- Questionário inicial e final do acompanhamento em educação parental. | 140 |
| Anexo G- Certificado de participação na 3ª ação de capacitação da Rede DLBC Lisboa sobre "Gestão e Avaliação de Projetos", no dia 16 de setembro de 2022 | 146 |
| Anexo H- Certificado de participação na ação de formação da Rede DLBC Lisboa sobre “Liderança e Intervenção Comunitária”, nos dias 18 e 24 de outubro de 2022 | 146 |
| Anexo I- Certificado de formação profissional de “Educação parental” por e-learn.pt | 147 |
| APÊNDICES | 148 |
| Apêndice 1- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Salvar o planeta família” | 148 |
| Apêndice 2- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A magia do elogio”.. | 149 |
| Apêndice 3- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A importância do “não” | 149 |
| Apêndice 4- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Birras” | 149 |
| Apêndice 5- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “E depois? O desafio das rotinas” | 150 |

| | |
|--|-----|
| Apêndice 6- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos conversar em família” | 150 |
| Apêndice 7- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos falar sobre emoções” | 151 |
| Apêndice 8- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Já sou crescido... Transição para o 1º ciclo” | 151 |
| Apêndice 9- Modelo de autorização solicitada aos participantes para registo fotográfico das “Conversas com Pais” | 152 |
| Apêndice 10- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “A Magia do Elogio” | 153 |
| Apêndice 11- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “A importância de dizer “não” | 154 |
| Apêndice 12- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Gestão das birras” | 155 |
| Apêndice 13- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “E depois? O desafio das rotinas” | 156 |
| Apêndice 14- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Vamos comunicar em família” | 157 |
| Apêndice 15- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Vamos falar sobre emoções” | 158 |
| Apêndice 16- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Já sou crescido... Transição escolar para o 1º ciclo | 159 |
| Apêndice 17- Material de suporte “Quantos-queres” da temática “Vamos conversar em família” e “Vamos falar sobre emoções” | 161 |
| Apêndice 18- Material de suporte “Semáforo das emoções” da temática “Vamos falar sobre emoções” | 163 |
| Apêndice 19- Material de suporte “Desdobrável” da atividade ”Natal em família: Visita à Vila Natal de Óbidos | 165 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Zonas de intervenção do projeto "Crescer Família" | 64 |
| Tabla 2. Calendarização das Conversas com Pais realizadas | 71 |
| Tabela 3. Objetivos de intervenção com a Família A..... | 105 |
| Tabela 4. Objetivos de intervenção com a Família B..... | 112 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Níveis de necessidade de intervenção parental (adaptado de Simões, 2013) . | 53 |
| Figura 2. Ornograma da InterAgir, Associação para a Inclusão Social (adaptado de InterAgir, 2022)..... | 63 |
| Figura 3. Escala de preocupações identificadas na sessão “Salvar o planeta família” no local C, no dia 22/03/2023, pelas 17h45 | 73 |
| Figura 4. Dinâmica de debate sobre o elogio no local L, no dia 20/04/2023 pelas 18h. | 77 |
| Figura 5. Post-its da dinâmica de debate sobre o elogio no local L, no dia 20/04/2023 pelas 18h..... | 78 |
| Figura 6. Dinâmica de debate sobre o elogio no local G, no dia 30/03/2023, pelas 17h30 | 78 |
| Figura 7. Sessão "A importância do não" no local H, no dia 5/05/2023, pelas 17h30... | 81 |
| Figura 8. Sessão "A importância do não" no local H, no dia 5/05/2023, pelas 17h30... | 81 |
| Figura 9. Dinâmica do tema "Birras" no local H, no dia 19/04/2023, pelas 17h30 | 83 |
| Figura 10. Dinâmica de construção de "mensagens eu" no local I, no dia 4/05/2023, pelas 17h45 | 89 |
| Figura 11. Dinâmica de construção de "mensagens eu" no local I, no dia 4/05/2023, pelas 17h45 | 89 |
| Figura 12. Sessão "Vamos falar sobre emoções" no local G, no dia 11/05/2023, pelas 17h30 | |
| Figura 13. Dinâmica sobre as emoções no local G, no dia 11/05/2023, pelas 17h30 | 93 |
| Figura 14. Atividade do tema "Doçuras e travessuras em família" no local B, no dia 25/10/2023, pelas 17h30..... | 98 |
| Figura 15. Atividade do tema "Doçuras e travessuras em família" no local B, no dia 25/10/2023, pelas 17h30..... | 98 |
| Figura 16. Atividade "Natal em família: Visita à Vila Natal de Óbidos", no dia 10/12/2022, pelas 10h30..... | 99 |
| Figura 17. Dinâmica "dado do elogio", no local B, no dia 7/12/2022, pelas 17h30 | 101 |
| Figura 18. Dinâmica de construção de cartões com elogios no local B, no dia 7/12/2022, pelas 17h30..... | 101 |
| Figura 19. Diagrama do processo de intervenção em educação parental do projeto “Crescer Família” | 104 |

| | |
|--|-----|
| Figura 20. Proposta realizada no encontro de Comissões Sociais das freguesias de Lisboa, no dia 15/11/2022 | 120 |
| Figura 21. Feira social de Natal de Alvalade, nos dias 25/11/2022 e 26/11/2022 | 121 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A- Cartaz de divulgação de temas das Conversas com Pais do projeto Crescer Família | 135 |
| Anexo B- Exemplar dos diplomas de participação nas sessões de Conversas com Pais | 136 |
| Anexo C- Material de suporte às sessões de Educação parental “Comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis” | 137 |
| Anexo D- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para adolescentes” | 138 |
| Anexo E- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para crianças” | 139 |
| Anexo F- Questionário inicial e final do acompanhamento em educação parental. | 140 |
| Anexo G- Certificado de participação na 3ª ação de capacitação da Rede DLBC Lisboa sobre "Gestão e Avaliação de Projetos", no dia 16 de setembro de 2022 | 146 |
| Anexo H- Certificado de participação na ação de formação da Rede DLBC Lisboa sobre “Liderança e Intervenção Comunitária”, nos dias 18 e 24 de outubro de 2022 | 146 |
| Anexo I- Certificado de formação profissional de “Educação parental” por e-learn.pt | 147 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Salvar o planeta família” | 148 |
| Apêndice 2- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A magia do elogio” .. | 149 |
| Apêndice 3- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A importância do “não” | 149 |
| Apêndice 4- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Birras” | 149 |
| Apêndice 5- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “E depois? O desafio das rotinas” | 150 |
| Apêndice 6- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos conversar em família” | 150 |
| Apêndice 7- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos falar sobre emoções” | 151 |
| Apêndice 8- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Já sou crescido... Transição para o 1º ciclo” | 151 |
| Apêndice 9- Modelo de autorização solicitada aos participantes para registo fotográfico das “Conversas com Pais” | 152 |
| Apêndice 10- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “A Magia do Elogio” | 153 |
| Apêndice 11- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “A importância de dizer “não” | 154 |
| Apêndice 12- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Gestão das birras” | 155 |
| Apêndice 13- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “E depois? O desafio das rotinas” | 156 |
| Apêndice 14- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Vamos comunicar em família” | 157 |
| Apêndice 15- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Vamos falar sobre emoções” | 158 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice 16- Exemplo da ficha de avaliação de conhecimentos da temática “Já sou crescido... Transição escolar para o 1º ciclo | 159 |
| Apêndice 17- Material de suporte “Quantos-queres” da temática “Vamos conversar em família” e “Vamos falar sobre emoções” | 161 |
| Apêndice 18- Material de suporte “Semáforo das emoções” da temática “Vamos falar sobre emoções” | 163 |
| Apêndice 19- Material de suporte “Desdobrável” da atividade “Natal em família: Visita à Vila Natal de Óbidos | 165 |

Lista de Abreviaturas

ATL- Atividades de Tempos Livres

BIP/ZIP- Bairros e zonas de intervenção prioritária

CAFAP- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DLBC- Desenvolvimento Local de Base Comunitária de Lisboa

EATL- Equipa de Apoio Técnico ao Tribunal de Lisboa

EDL- Estratégia de Desenvolvimento Local

IPI- Intervenção Precoce na Infância

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

PEF- Pontos de Encontro Familiar

PIAF- Plano Integrado de Apoio à Família

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação e Formação na área de especialização Desenvolvimento Social e Cultural, apresenta-se o relatório intitulado “Das birras dos pequenos aos desafios dos adolescentes: uma intervenção para a parentalidade positiva”, fruto do estágio académico realizado no projeto “Crescer Família”.

A opção de realizar um estágio curricular surge da vontade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, como também de arriscar e aprender com quem tem mais experiência no mercado de trabalho.

O estágio iniciou a 12 de setembro de 2022 e terminou a 12 de maio de 2023 na sede da InterAgir, Associação para a Inclusão Social, especificamente no projeto “Crescer Família”.

A escolha deste local resulta de diversos fatores. Primeiramente, o ingresso no atual mestrado proporcionou a oportunidade de expandir os conhecimentos e interesses da mestranda, pois ao longo destes dois anos foi alimentando e redescobrando a curiosidade em determinadas temáticas e populações. A formação inicial da mestranda foi em teatro e educação que proporcionou inúmeras experiências, o que contribuiu para o desenvolvimento emocional e impulsionou novas perspetivas de futuro. Por todas estas descobertas e aprendizagens, o sonho único de ser atriz e pisar o palco deu algum espaço ao gosto por trabalhar com grupos de pessoas em risco de exclusão social e, através de dinâmicas não formais, contribuir para o seu desenvolvimento. De alguma forma.

Na fase de decidir onde realizar o estágio académico era certo que queria trabalhar diretamente com pessoas em risco de exclusão social, mas as dúvidas e receios eram muitos, pois as experiências que teve anteriormente eram relacionadas com o teatro e a expressão dramática em grupos de pessoas com deficiência. Portanto, a autora viu no estágio a oportunidade para arriscar e alimentar o interesse, nunca antes explorado, sobre a parentalidade e o papel dos cuidadores no desenvolvimento das crianças.

Assim, a motivação por integrar o projeto “Crescer Família” relaciona-se com a curiosidade que sempre teve em compreender a diversidade de dinâmicas familiares e de que forma os cuidadores influenciam o desenvolvimento das crianças, que serão os adultos do futuro.

O projeto “Crescer Família” visa a capacitação da família, intervindo ao nível das competências pessoais, sociais e parentais do sistema familiar, desenvolvendo, para tal, sessões de sensibilização com os cuidadores- conversas com pais-, acompanhamento em educação parental e mediação familiar ou de conflitos. O meu contributo incidu sobre as duas primeiras, onde colaborei na divulgação do projeto, na planificação, execução e avaliação das sessões de conversas com pais, acompanhei duas famílias, auxiliando na elaboração do seu Plano Integrado de Apoio à Família (PIAF) e avaliações da intervenção.

Como orientação para o meu plano de trabalho no estágio e seguida redação do relatório foram elaborados alguns objetivos, com o intuito de apropriar um enquadramento teórico sobre as problemáticas associadas com as famílias, posteriormente mobilizado para uma reflexão acerca das experiências vividas no estágio:

- a) Identificar as diversas estruturas familiares;
- b) Compreender de que forma as práticas educativas coercivas e indutivas das famílias influenciam o desenvolvimento da criança;
- c) Averiguar o contributo da educação parental para a promoção da parentalidade positiva.

No que concerne à estrutura do relatório, este organiza-se em duas partes. A parte I diz respeito ao enquadramento teórico onde constam os capítulos 1 denominado “A família: um sistema e conceito em (re)construção”, o capítulo 2 “Parentalidade” e o capítulo 3 “Intervenção na Parentalidade”.

No capítulo 1, intitulado “A família como um sistema: um conceito em (re)construção “, procede-se à desconstrução do conceito “família”, apresentação de uma proposta do ciclo vital da família e aborda-se a diversidade familiar, enfatizando as famílias multidesafiadas. O capítulo 2 é composto pela definição de “parentalidade”, a relação entre o comportamento parental e o desenvolvimento da criança, de seguida a distinção entre estilos e práticas parentais e termina com a apresentação de parentalidade positiva. Por fim, no capítulo 3 aborda-se a intervenção parental, os níveis de intervenção e a educação parental.

A parte II do relatório dedica-se à apresentação do trabalho realizado ao longo do estágio e dispõe de 3 capítulos, nomeadamente o capítulo 1 “Contexto de realização do estágio:

InterAgir, Associação para a Inclusão Social”, o capítulo 2 intitula-se “Atividades realizadas no estágio” e o último capítulo “Outras atividades realizadas”.

Inicia-se o primeiro capítulo com a apresentação da entidade de estágio, seguida da caracterização do projeto “Crescer Família” e a contextualização do processo de integração da autora no estágio. No capítulo 2 apresentam-se todas as atividades desenvolvidas e, no capítulo 3, dá-se a conhecer outras atividades realizadas durante o estágio.

Para finalizar, seguem-se as considerações finais onde se poderá ler o balanço das experiências e as aprendizagens realizadas pela mestranda ao longo deste período.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo 1

A Família Como um Sistema: um Conceito em (re)construção

“Família é contexto natural para crescer.

Família é complexidade.

Família é teia de laços sanguíneos, sobretudo, de laços afetivos.

Família gera amor, gera sofrimentos.

A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se.” (Relvas, 1996, p. 9)

A família é uma importante base da vida social e, constituindo o contexto de desenvolvimento primário, é também um espaço privilegiado para a aquisição e o desenvolvimento das relações afetivas e da socialização (Bronfenbrenner, 1979; Relvas, 1996; Alarcão, 2002). Contribui, igualmente, para o desenvolvimento do indivíduo, o seu autoconhecimento e o sentimento de pertença àquela família que é única.

Metaforicamente é como um “laboratório da vida social” onde as crianças desenvolvem as competências da socialização, tais como a cooperação, a liderança e a negociação (Relvas, 1996, p. 103).

No que diz respeito à funcionalidade da família, compreende-se que as propostas dos autores acima citados se assemelham, todavia, o mesmo não se pode dizer no que concerne à definição do conceito. Nomeadamente, Beltrão (1989, citado por Dias, 2000) define a família como o “grupo social no qual os membros coabitam unidos por uma complexidade muito ampla de relações interpessoais, com uma residência comum, colaboração económica e no âmbito deste grupo existe a função da reprodução” (p. 81).

Na perspetiva de Giddens (2008), a família “é um grupo de pessoas unidas diretamente pelo parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p. 13). Neste sentido, por parentesco entende-se “o conjunto de relações que se estabelecem entre dois ou mais indivíduos pelo facto de terem uma ascendência comum, desentenderem uns dos outros, ou por motivo de aliança com origem no casamento” (Amaro, 2006, p. 15).

Regularmente, o senso comum pode associar o conceito de família ao lugar onde se nasce, cresce e morre, pelo que importa considerar o pensamento de Gameiro (1992, p. 39 citado por Alarcão, 2002) que acrescenta que esta é uma “rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos”, não podendo os indivíduos serem estudados isoladamente. No seguimento desta visão, é fulcral olhar a família como um todo, como uma unidade, pois esta é muito mais do que apenas a soma dos seus elementos, como alertara Jackson no ano de 1965 (citado por Alarcão, 2002). Portanto, pode-se aferir que a família é como um sistema, ela própria construída por diversos subsistemas, como veremos adiante, que, por sua vez, faz parte de outros sistemas co-evoluindo com estes (Relvas, 1996; Alarcão, 2002).

Relvas (1996) completa acerca da compreensão da sua abertura, não só em relação ao meio ambiente, como entre subsistemas familiares, realçando que esta abertura diz respeito às influências das pressões externas a que está sujeito, assim como as que ele próprio exerce sobre o meio. Fenómeno este que é variável conforme cada família e o momento de evolução que atravessam.

Nas últimas décadas o conceito de família tem-se expandido, adquirindo novos âmbitos, nomeadamente no que diz respeito às novas conceções de família e da sua organização. Dias (2000, 2011) justifica que estas mutações derivam das próprias mudanças sociais, dos avanços a nível económico, cultural, tecnológico e da influência dos valores transmitidos pela comunicação social. Complexidade esta que dificulta a conceção de um único e transversal conceito de “família” a todas as épocas e culturas. Desta forma, a diversidade de modelos familiares torna difícil encontrar um consenso de definição única para todas as épocas e culturas, já que as definições até ao momento não se aplicam às novas formas de família presentes na sociedade contemporânea (Amaro, 2006).

Na sociedade pré-moderna as famílias cumpriam com os objetivos de se definirem enquanto estatuto social, procriação legitimada e serem reconhecidas socialmente por terem uma relação sexual estável. Atualmente, na sociedade moderna, esta orienta-se sobretudo para a satisfação das necessidades emocionais (Relvas, 1996; Dias, 2000). Relativamente à numerosidade, na família pré-industrial prevalecia um modelo familiar extenso devido, não só à valorização da transmissão de costumes, como também para prevenir os efeitos da elevada mortalidade infantil, assim como da baixa esperança média

de vida. Ao contrário, as famílias da atualidade, como consequência do processo de mudança, tendem a ter um menor número de filhos. Inclusivamente, dado ao alargamento da esperança média de vida, é comum encontrar-se famílias com três ou mais gerações, ao que Amaro (2006) denomina família alargada. Se por um lado enriquece o sistema familiar, proporcionando novas experiências e conhecimentos às gerações mais novas, por outro pode desencadear stress á família pela necessidade de se reorganizarem enquanto estrutura social (Alarcão, 2002).

Vários autores, nomeadamente Dias (2000), fundamentam que a família tem a sua origem no matrimónio, onde a mulher, o marido, os filhos e outros parentes estão ligados entre si por vínculos afetivos, legais, económicos, parentais, religiosos, direitos e deveres, tais como o afeto e o cuidar, e proporcionar o desenvolvimento dos mais novos. Esta visão sustenta-se na noção de que o casamento “é uma instituição social que regula a relação entre dois ou mais indivíduos que iniciam uma vida em comum entre estes e a sua descendência, seja de natureza biológica ou adoptiva” (Amaro, 2006, p. 15). Alarcão (2002) apresenta que o casamento é o marco para o início de um novo sistema, uma nova família, porém o que a diferencia da visão de Dias (2000) é a própria noção de casamento. A autora (Alarcão, 2002) defende que este não é necessariamente um “ato oficial, civil e/ou religioso”, tal como é o exemplo dos casamentos legais e uniões de facto, onde “existe uma ligação afetiva entre duas pessoas que, vivendo sobre o mesmo teto, prosseguem um projeto comum de vida familiar” (Alarcão, 2002, p.115). Neste seguimento, Hill e Rodgers (1964, citados por Relvas, 1996) acrescentam, ainda, que o surgimento de uma nova família, ao que Relvas (1996, p. 35) apelida de “família nuclear” - constituída pelos pais e filhos- caracteriza-se aquando do nascimento do primeiro filho.

A definição apresentada por Dias (2000) e Hill e Rodgers (1964, citados por Alarcão, 2002) diz respeito a uma família ocidental, contudo importa não esquecer que esta normatividade não contempla todas as famílias, devido a inúmeros fatores como a maior incidência de divórcios, famílias reconstituídas, famílias monoparentais, famílias homossexuais, famílias sem filhos, famílias de adoção, a coparentalidade, tal como outros fatores como a evolução demográfica, o aumento da esperança média de vida, a participação da mulher no mercado de trabalho, o controlo da procriação a partir dos anticoncetivos, as transformações nos papéis parentais e géneros e a inseminação artificial com doador (Amazonas & Braga, 2006).

Nos países ocidentais predomina o casamento monogâmico, que se define pela união exclusiva de um membro de cada sexo, entre os quais existe uma relação sexual socialmente aprovada e um conjunto de direitos e deveres relativos aos seus filhos. Contudo, com a legalização em alguns países das uniões homossexuais, o conceito de família também se aplica a esta união (Amaro, 2006).

O sociólogo Talcott Parsons (n.d., citado por Amaro, 2006), que procura compreender a sociedade através das funções que os indivíduos desempenham, na sua abordagem funcionalista, indica que a revolução industrial veio alterar a dinâmica das famílias e das suas funções. A família alargada perdeu a sua função de produção económica, passando a reduzir-se ao seu núcleo essencial. Privada do contato direto com os membros alargados da família, esta passa a ter a importante função de “socialização das crianças que é o processo pelo qual estas aprendem a desempenhar papéis sociais, bem como os valores culturais que lhe são associados” (Amaro, 2006, p. 27). Nesta transição da sociedade tradicional para a industrial, os papéis familiares são definidos em função do sexo: o homem dedica-se ao trabalho industrial, fora de casa, e a mulher encarrega-se do contexto doméstico. Posteriormente, com a emancipação das mulheres, os papéis e funções dos membros familiares alteraram-se. Nos dias de hoje é possível verificar que os pais/cuidadores dividem os cuidados e afetos com os filhos. Os primeiros meses de vida da criança, que são de maior dependência, as responsabilidades são compartilhadas pelos pais, avós ou outros membros da família. Desta forma, mesmo perante a família nuclear, constata-se que o exercício da parentalidade se alterou, não sendo exclusivamente desenvolvido pelos progenitores (Amazonas & Braga, 2006).

Cada família passa por um processo de desenvolvimento compreendido por meio de transições inerentes ao seu ciclo vital. As transições podem ser de duas naturezas: normativas, que são as mudanças esperadas e experienciadas pela maior parte dos indivíduos ou famílias, tal como a fase de frequentar a escola, ter relações amorosas, tornar-se pai, e as transições não normativas, que se associam a imprevistos, como uma doença grave ou o divórcio (Marujo, 1997).

Estas transformações no ciclo vital, ao que Relvas (1996) chama de crises (naturais ou acidentais), podem ser interpretadas por parte do sistema familiar como uma ameaça, visto que se segue de inúmeras imprevisibilidades que exigem a transformação do modelo

de relações da família. Não obstante, Relvas (1996) considera que as famílias devem passar por estes momentos para evoluir, caso contrário fica “hipotecada” (p. 27). Tal como refere Caillé (1987, citado por Relvas 1996) “a crise requer uma transformação do modelo relacional e não a reparação ou substituição dum defeito” (p. 28). Completando com a perspetiva de Alarcão (2002), os tipos de pressão a que a família está sujeita, seja interna ou externa, requerem flexibilidade por parte desta, sem que se perca a sua identidade, pois o sistema familiar muda e transforma-se, uma vez que lhe é inerente e não provém apenas do meio envolvente (Dell, 1982, citado por Alarcão, 2002). Só assim é possível o desenvolvimento familiar e a passagem pelos diversos ciclos vitais da família, como se irá explorar de seguida.

No ano de 1985 Sampaio e Gameiro (citados por Alarcão, 2002) apresentaram a família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um percurso de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (p. 39). As famílias são os principais agentes da vida familiar, pelo que é legítimo que intervenham e otimizem o seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, é de realçar que a teoria sistémica é o modelo predominante nos estudos da família e define-a como um sistema aberto, com a finalidade de socializar o indivíduo e de promover desenvolvimento familiar, e autorregulado. Por sistema entende-se uma “unidade formada por membros que interagem entre si, havendo entre eles determinados vínculos e mantendo-se certas transações” (Gimeno, 2001, p. 41).

Cada elemento da família participa, simultaneamente, em diversos sistemas e subsistemas, o que conduz ao desenvolvimento de diversos estatutos, funções e tipos de interação. Uma vez que a “Maria” é mãe, mas igualmente esposa do “Manel”, da mesma forma que a “Luísa” é filha ao mesmo tempo que é irmã de “António”. Verifica-se, portanto, uma complexidade relacional (Relvas, 1996).

De acordo com alguns autores, no que respeita à estrutura familiar, esta organiza-se em quatro subsistemas (Relvas, 1996; Alarcão, 2002). O subsistema individual é constituído pelo indivíduo, cujo envolvimento está presente no seio do sistema familiar, assim como noutros sistemas onde desempenha funções e papéis que contribuem para o seu desenvolvimento familiar, influenciando, conseqüentemente, o seu posicionamento. O

subsistema parental, circunscreve-se pela função de proteção e educação dos membros mais novos e pode ser constituído pelos pais, avós ou outros que sejam responsáveis pelo exercício da parentalidade, pelo que se opta por chamar de cuidador, no presente relatório. O subsistema conjugal é constituído pelo marido e mulher, desempenhando um papel crucial, não só para a estabilidade da família (Alarcão & Gaspar, 2007), como também para o desenvolvimento dos filhos, servindo-lhes de modelo relacional para as suas futuras relações. Por fim, o subsistema fraternal é representado pelos irmãos, cujas funções dizem respeito ao “treino” de relações entre iguais.

Compreender a família enquanto sistema em constante interação com o meio envolvente, remeto-nos à pesquisa de Bronfenbrenner (1979) e ao modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano. De acordo com este modelo sistémico, o desenvolvimento humano resulta das diversas interações que o indivíduo desenvolve com outros sistemas nos quais se insere e que, por consequência, co-influenciam os seus comportamentos.

Bronfenbrenner (1979) esquematizou os contextos agrupando-os em cinco categorias, nomeadamente o microsistema, o mesossistema, o exossistema, macrossistema e cronossistema. O primeiro refere-se ao contexto imediato da criança, onde estabelece as suas relações mais próximas e que constituem a sua rede de vinculação primária, ou seja, a família. O mesossistema corresponde a todos os contextos frequentados pela criança e à relação entre estes, como é o caso da relação família-escola. Relativamente ao exossistema, este diz respeito aos cenários interligados, nos quais a criança não interage diretamente, mas que, inevitavelmente, influenciam o seu desenvolvimento, como é o exemplo o local de trabalho dos pais. O macrossistema é constituído pelo contexto mais alargado que remete para as formas de organização da sociedade em que a criança está inserida (Alarcão, 2002). Por último, o cronossistema diz respeito à dimensão do tempo em que a criança vive.

Este modelo foi um marco importante no que concerne à história da intervenção com as famílias, nomeadamente na visão da família enquanto sujeito de desenvolvimento e consecutiva evolução.

1.1 O ciclo vital da família

A família, na sequência da perspectiva em análise, está sujeita a um processo de desenvolvimento que se relaciona com a própria estrutura. O que se traduz na transformação do grupo ao longo do ciclo familiar, adquirindo e rejeitando papeis, à medida que se vão adaptando às pressões exteriores e interiores, com vista à sobrevivência do sistema familiar. As mudanças ocorrem ao nível das componentes funcional, interacional e estrutural (Relvas, 1996).

Relvas (1996) argumenta que o carácter desenvolvimentista da família relaciona-se com a identificação de uma sequência previsível das transformações estruturais da família no que concerne às suas tarefas. A essa sequência a autora dá o nome de “ciclo vital” e as tarefas nele desempenhadas caracterizam as suas etapas/ fases (Alarcão, 2002). As tarefas são atribuídas, não só pelas características individuais dos elementos das famílias, como também pela pressão social no que respeita ao devido desenvolvimento das mesmas, de forma a garantir a continuidade funcional da família. Em última instância, o ciclo vital corresponde ao processo de desenvolvimento familiar.

Hill e Rodgers (1964, citados por Relvas, 1996) esquematizam o ciclo vital da família classificando-o em cinco estádios. Inicia-se com o jovem casal sem filhos, seguindo para o estádio expansivo, que diz respeito à fase de estar próximo do filho e constituir uma família. O estádio estável é a fase da educação dos filhos até a saída do primeiro filho de casa. O estádio de contração refere-se ao período de saída do filho de casa. E, por fim, o estádio pós-parental que diz respeito ao novo casal sem filhos.

Dentro desta linha de pensamento, nos anos 50 o sociólogo Duvall (n.d. citado por Relvas, 1996), foi mais além classificando os estádios do ciclo vital de acordo com as tarefas correspondentes ao desenvolvimento da família, as quais se regem pela presença de, pelo menos, uma criança e a sua idade. Portanto, é nesta tentativa de compreender as tarefas associadas a cada estádio do ciclo vital, que Nicolas (1984, citado por Relvas, 1996) enumera a primeira fase composta por casais sem filhos, cuja tarefa se prende com o estabelecimento de uma relação conjugal satisfatória e a preparação para a gravidez e para a parentalidade. De seguida, as famílias com recém-nascido, onde a tarefa é ajustar-se às exigências de desenvolvimento de uma criança dependente. Em terceiro, as famílias com

crianças em idade pré-escolar, onde o casal se deve adaptar às necessidades e interesses da criança, de forma a estimulá-la e promover o seu desenvolvimento. Posteriormente, as famílias com crianças em idade escolar, que devem assumir a responsabilidade com crianças no meio escolar e relacionar-se com outras famílias na mesma fase. As famílias com filhos adolescentes, sendo a principal tarefa facilitar o equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade e estabelecer interesses pós-parentais. Em sexto, a família com jovens adultos, que devem permitir a separação e encorajar para a saída de casa, com a universidade ou o primeiro emprego, para além da manutenção de uma base de suporte familiar. Numa fase posterior, encontra-se o casal na meia-idade (denominado “ninho vazio”, correspondente à idade da reforma), cujo desafio consiste na reconstrução da relação do casal e no redefinir as relações com os restantes subsistemas da família. Por último, o envelhecimento, que constitui a tarefa de se ajustar à reforma, aprender a lidar com o luto, a viver sozinho e adaptar-se ao envelhecimento.

A proposta que se apresenta sustenta-se no modelo tradicional de família: mãe, pais e filhos. Atendendo ao contributo de Relvas (1996) e Alarcão (2002) este ciclo é constituído por cinco etapas: formação do casal, seguida da família com filhos pequenos, família com filhos na escola, família com filhos adolescentes e família com filhos adultos.

É com a formação do casal que se inicia o ciclo vital da família, o qual se apelida de família nuclear. Por casal, Relvas (1996) entende “quando dois indivíduos se comprometem numa relação que pretendem se prolongue no tempo” (p. 51). Neste momento o desafio do subsistema conjugal consiste em articular a individualidade com o intuito de criar um novo padrão e estabelecer uma relação saudável. A sua primeira grande função é a criação do sentimento de pertença. Este subsistema conjugal oferece também um suporte para lidar com as pressões exteriores. Dado que a imagem do parceiro ideal começa a formar-se na infância e na família, através do “modelo de intimidade fornecido pelo subsistema conjugal” e pelas “relações desenvolvidas na fratria”, o casal desempenha um papel fulcral na construção de referências para os seus filhos (Relvas, 1996, p. 44).

A segunda fase do ciclo inicia-se com o nascimento do primeiro filho, surgindo o subsistema parental, que envolve novas funções e responsabilidades e que implica uma reorganização relacional por parte do jovem casal (Relvas, 1996; Alarcão, 2002). É marcada pela passagem do investimento da relação marido-mulher para a relação pais-

filho. Nesta fase o casal deve ter a capacidade de articular a parentalidade com a conjugalidade, de forma que esta perdure para além do “tempo ativo da parentalidade” (Relvas, 1996, p. 132), período em que os pais têm de exercer os seus papéis parentais marcado pela saída dos filhos de casa. Caso contrário, este subsistema pode ser anulado: o divórcio. Ser mãe ou pai é um constante desafio e um processo de aprendizagem, tal como indica Alarcão (2002, p. 142) “resulta de uma construção progressiva, feita por erros e ensaios” que tem por base as brincadeiras na infância, ao observar os próprios pais e nos nove meses da gravidez onde a mãe imagina quais poderão ser as necessidades do bebé, as dificuldades e como poderá ser a sua relação. Cada elemento da relação transporta consigo modelos paternal e maternal que adquiriram na sua família de origem quando eram crianças, pelo que o desenvolvimento da sua parentalidade resulta, também, deste confronto de definições (ver o capítulo 2).

A fase seguinte intitula-se “famílias com filhos na escola” que, tal com o nome indica, o marco importante é a entrada do primeiro filho na creche, jardim de infância e, posteriormente, no primeiro ciclo. Também esta etapa requer a flexibilidade de adaptação por parte do casal ao trazer a necessidade do estabelecimento de relações com outros sistemas, como o escolar. No infantário e na creche desencadeava-se a continuidade das funções parentais, na prestação dos cuidados básicos, todavia com a entrada para o primeiro ciclo encontra-se a interação com o social. Desta forma, a escola apresenta-se como uma instituição que completa o papel educativo exercido pela família (Relvas, 1996). Para além da reorganização relacional com outros sistemas, o casal confronta-se com alterações que tem de adotar a nível de horários, tempos de refeição, de estudo, partilha de tarefas ou até mesmo ajustes laborais. Este é um processo marcado pelo início da autonomização da criança, pelo que importa os pais confiarem-lhe essa autonomia ao mesmo tempo que impõem regras e normas.

Ultrapassada esta crise evolutiva, o casal direciona-se para a quarta fase do ciclo vital familiar, neste momento com filhos adolescentes. Alarcão (2002) alerta para a necessidade de um equilíbrio entre o subsistema parental, ao aplicar as regras e limites, e a capacidade empática da família. Esta apresenta-se como uma fase desafiadora, no sentido em que revela uma luta de poder entre os filhos e os pais/ cuidadores: o primeiro porque procura garantir a sua autonomia e o segundo pelos motivos intrínsecos ao exercício da parentalidade. Parte das funções dos cuidadores passa por ajudar os filhos a

tornarem-se independentes e assumirem responsabilidades sociais, relacionais, afetivas e laborais (Relvas, 1996, p. 174). Sampaio (n.d., citado por Relvas, 1996), acrescenta que o papel dos pais é o de estar atentos, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, em suma, estar com eles e respeitar cada vez mais a sua individualização. É nesta fase que a família se prepara para abandonar a parentalidade e centrar-se de novo na conjugalidade. Aqui marca-se o fim de um ciclo e o início de outro: a construção de uma nova família por parte do filho que sai de casa e se torna adulto.

Atualmente, com o aumento da esperança média de vida e a tardia saída dos filhos de casa, o número de famílias compostas por três gerações é crescente sendo duas das gerações compostas por adultos, como referido anteriormente. Este fenómeno crescente das famílias alargadas ou extensas (Amaro, 2006) que dá origem às "geração sanduiche" (Relvas, 1999, p.191), ou seja, famílias multigeracionais que transportam um duplo papel: ao mesmo tempo que são pais dos filhos jovens, são filhos dos seus pais, que estão agora ao seu cuidado. As chamadas "novas formas" da família, como refere Relvas (1996, p. 189). O entrecruzamento da família dá-se quando os filhos saem de casa para construir a sua família, os avós entram em casa porque necessitam de suporte devido a questões relacionadas com o envelhecimento, ao mesmo tempo que o casal tenta reconstruir a sua relação. Para além destas reestruturações a nível relacional entram na família novos parentes por afinidade, como genros e noras. Este conjunto de mudanças, ao qual Duvall (1954, citado por Alarcão, 2002, p. 188) chama de "anos acordeão", conduz a diversas crises que exigem uma grande flexibilidade e adaptabilidade do sistema familiar. Sintetizando, de acordo com Relvas (1996) as funções inerentes a esta fase, e última, do ciclo vital familiar passam por facilitar a saída dos filhos de casa, para que estes construam a sua vida autónoma; renegociar e reavaliar a relação do casal e, Alarcão (2002) acrescenta, fazer o balanço da situação profissional, e, ainda, aprender a lidar com o envelhecimento, quer da pessoa que está ao seu cuidado, quer do próprio.

A evolução pós-parental positiva relaciona-se com a capacidade que o casal teve durante a fase parental para manter a autonomia do subsistema conjugal e uma certa independência afetiva para com os filhos. É importante que reconheçam que devem cumprir com todas as funções da parentalidade, mas, paralelamente, se preparem para a separação futura.

Para os autores citados, os critérios que delimitam os estádios são a alteração do número de elementos na família, as alterações etárias e as alterações das funções parentais no que respeita ao suporte familiar. Atendendo às mudanças sociais e psicológicas da atualidade, para além dos esquemas referidos, baseados em teorias tradicionalistas, apresentam-se novas estruturas e modelos familiares, originando uma maior diversidade de famílias, como se poderá compreender no tópico “famílias diversas” do presente relatório.

1.2 Famílias diversas

Dias (2000) afirma que “a família é um produto da sociedade: portanto, está estreitamente ligada à sua mudança” (p. 90), o que se reflete na significância do conceito família ao longo da história. Efetivamente, devido a diversos fatores, as estruturas familiares têm vindo a alterar-se, originando uma maior diversidade. O número de famílias reconstituídas tem aumentado, assim como as famílias monoparentais, unipessoais, famílias adotivas, de acolhimento, famílias formadas por casais homossexuais, famílias sem filhos e famílias comunitárias. (Alarcão, 2002; Amaro, 2006; Amazonas & Braga, 2006; Derrida & Roundinesco, 2004). As correntes modernas reforçam a ideia de promoção da diversidade e pluralidade, sem haver padrões públicos.

Alarcão (2002) classifica como famílias reconstituídas aquelas cujos indivíduos tenham tido outra família nuclear no passado e que agora façam parte de um novo sistema, resultando em união de facto. Pode acontecer como resultado de divórcio ou viuvez. Neste caso, o subsistema conjugal, caso existam filhos, é obrigado a desenvolver-se em permanente interação com o subsistema fraternal.

Por famílias monoparentais entende-se aquelas onde apenas um único elemento parental assume a representatividade do subsistema, correspondendo à existência de um dos pais e o(s) seu(s) filho(s). Regularmente assiste-se ao filho mais velho a assumir o papel do progenitor ausente, o que pode provocar repercussões no subsistema fraternal ao nível da autoridade familiar.

As famílias unipessoais são constituídas por uma só pessoa, solteira ou viúva.

Famílias adotivas são aquelas que “acolhem no seu seio crianças e adolescentes que não têm laços de sangue com aqueles pais, mas estão ligados por laços afetivos e legais”

(Alarcão, 2002, p. 220). Nestas circunstâncias, em que a parentalidade é frágil, torna-se fulcral que os pais de adoção construam vínculo afetivo com a criança, diariamente, bem como identifiquem, mutuamente, semelhanças psicológicas ou físicas, já que não existe vínculo genético (Relvas, 1996).

As famílias de acolhimento são as que se destinam a acolher, temporária e transitoriamente, crianças e jovens cuja família natural não esteja em condições de desempenhar a sua função educativa (Decreto-Lei nº190/92 de 3 de setembro, artigo 1º). Em Portugal, estas famílias distinguem-se duas modalidades: acolhimento familiar e colocação em família, sendo que a única distinção se refere com a existência ou não de laços de parentesco entre a família que acolhe e a criança ou jovem (Alarcão, 2002).

Relativamente às famílias homossexuais são constituídas por duas pessoas do mesmo sexo com ou sem filhos. Atualmente, é possível que os casais homossexuais reivindiquem o seu direito à adoção e à possibilidade de filhos biológicos, por exemplo através das biotecnologias de reprodução. É um grande passo, pois, até agora, estes casais só tinham filhos caso os trouxessem de um casamento heterossexual anterior (Amazonas & Braga, 2006).

A coparentalidade é a situação na qual “a mãe lésbica ou o pai gay elabora o projeto de ter e criar uma criança com um parceiro, sendo que um é o pai biológico e o outro o pai social que cria a criança” (Derrida & Roundinesco, 2004, p. 48).

Por último, as famílias comunitárias são aquelas que emergem como resposta ao individualismo das famílias nucleares, sendo que o bem-estar comunitário, as necessidades e os deveres comunitários são valores prioritários. Nestas o subsistema parental é diluído em várias figuras, visto que se rege por um sistema de relações horizontais, incentivando a solidariedade. Pelo que o modelo educativo é o da comunidade e não o dos pais biológicos (Alarcão, 2002).

Como foi possível averiguar ao longo do presente capítulo, numa perspetiva estrutural, o facto do conceito família ter várias dimensões que, por sua vez, são objeto de constantes mutações ao longo da história, torna difícil encontrar elementos de valor absoluto que a possam determinar.

Ao contrário de parentesco que é uma relação de tipo casual, delimitando a estrutura familiar, a parentalidade incide na interdependência entre a estrutura, na função e na sua evolução, interagindo com o meio, como se pode verificar no capítulo 2.

Seguidamente, face ao funcionamento familiar, e no âmbito do presente relatório, importa aprofundar a noção de famílias multidesafiadas, pois sustenta a intervenção realizada na prática do estágio.

1.3 Famílias multidesafiadas

No final dos anos 50 surge o termo “famílias multiproblemáticas” associado a famílias de baixo nível socioeconómico, no limiar da pobreza, socialmente marginalizadas e com problemas de alcoolismo, toxicodependência, delinquência, maus-tratos e abandono de crianças. Todavia, nos anos 70, os autores consideraram que “estas famílias se caracterizavam menos por uma situação de pobreza extrema do que por uma enorme dificuldade em administrar os seus recursos económicos, alternando, assim, entre fases de relativo bem-estar e fases de claras dificuldades” (Alarcão, 2002, p. 318; Sousa, 2005). Sousa (2005), constata que, por vezes, o senso comum tem tendência a associar as famílias problemáticas às pessoas em situação de pobreza, porque acumulam múltiplos problemas. São famílias que se caracterizam pelo desenvolvimento de interações “caóticas”, as quais se encontram em todas as classes sociais, somente as famílias em situação de maior pobreza estão mais expostas à comunidade e aos serviços sociais.

Na sequência da proposta do ciclo vital familiar e da família enquanto sistema que interage com outros sistemas (Relvas, 1996; Alarcão, 2002), Ausloos (1996, p. 49), para além das noções de organização e de equilíbrio, de finalidade e meio, acrescenta a noção de que o sistema evolui no tempo, por isso propõe a definição de sistema como “um conjunto de elementos em interação, organizado em função do meio e das finalidades e evoluindo no tempo.” É com a visão de que as famílias evoluem ao longo do tempo, ultrapassando os desafios de cada fase do ciclo vital – crises – que se entende o conceito de famílias multidesafiadas no presente relatório.

As crises podem ser uma oportunidade de mudança, pelo que é importante colocar determinados sistemas em crise para que possam produzir transformações, já que “uma família só se pode colocar problemas que seja capaz de resolver” (Ausloos, 1996, p. 29).

Desta forma, considera-se a família como competente para resolver os seus próprios problemas e, assim, evoluir.

Por famílias multidesafiadas entende-se aquelas que viveram ou vivem em condições de vida adversas experienciando ambientes stressantes ou circunstâncias de vida duras e que lidaram ou lidam com múltiplos desafios ou múltiplos stressores em simultâneo, frequentemente em paralelo com crises normativas (Melo, 2011).

O termo multidesafiadas remete para as dificuldades a que as famílias estão expostas, porém remete para um movimento de “crescimento e fortalecimento a partir do sofrimento e do caos, para a reorganização, para a criação de recursos e partir da adversidade, para o enfoque nas movimentações que a família, devido às pressões internas e externas a que está sujeita, pode desenhar “ (Melo, 2011, p. 869).

Devido à diversidade de desafios e de pessoas afetadas, estas famílias, por norma, são assistidas pelos serviços sociais, o que as leva a ser designadas famílias multiassistidas (Alarcão, 2002).

Algumas particularidades das famílias multidesafiadas, de acordo com Cancrini, Gregorio & Nocerino, (1997, citados por Sousa, 2005, p. 17), passam por: “insuficiência grave, sobretudo por parte dos pais, nas atividades funcionais e relacionais necessárias à vida familiar e aos seu desenvolvimento”; “presença simultânea, em dois ou mais membros da mesma família, de comportamentos problemáticos estruturados, estáveis no tempo e suficientemente graves para requererem intervenção externa”; “estruturação de uma relação crónica de dependência da família com os serviços sociais, constituindo um equilíbrio sistémico.”

O aparecimento de comportamentos sintomáticos, no âmbito do desenvolvimento do sistema familiar, ocorre, geralmente, nas primeiras etapas do ciclo vital, ou seja, na formação do casal e na etapa caracterizada pela existência de filhos pequenos. O sistema familiar tem dificuldade em transformar as crises em oportunidades para a transformação e crescimento da sua família, o que conduz à dificuldade para a passagem da etapa do ciclo vital seguinte. Estas situações são prejudiciais à organização do núcleo familiar, criando situações caracterizadas por “uma insatisfatória realização das tarefas familiares,

tanto no que diz respeito aos aspetos mais organizativos (suporte económico, casa, educação, proteção dos filhos) como aos aspetos mais relacionais (gestão de tensões, estabilidade afetiva dos membros do sistema)” (Alarcão, 2002, p. 326).

Dado o nível de instabilidade presente na família, estas sentem a necessidade de recorrer a pessoas externas que possam desenvolver as funções em falta. Sobrevivem com os subsídios e ajudas institucionais que lhes são atribuídas. Para além disso, a prática de atividades ilegais é uma fonte de subsistência importante (Alarcão, 2002).

A instabilidade nas famílias multidesafiadas deve-se, em grande parte, à falha na definição de papéis, notando-se inconsistência e falta de controlo, o que se reflete na definição das tarefas e das regras entre os membros da família. No que diz respeito ao exercício do poder, as famílias multidesafiadas não obedecem a uma hierarquia e, muitas vezes, nem é assumido pelo subsistema parental. O irmão mais velho, frequentemente, é responsável por cuidar dos mais novos, pelo que o sistema fraternal também vê a sua função de socializar as relações entre iguais condicionado. Toda esta dinâmica leva a uma desorganização do sistema, onde, inclusive, por vezes pode ser o irmão mais velho a ter de negociar as regras de funcionamento da família. Face a este panorama, “o poder é algo que apenas é exercido pontualmente, não obedece a um sistema de regras ou princípios claros nem congruentes” (Alarcão, 2002, p. 332).

A forma como os elementos se relacionam é também peculiar e provoca o conflito familiar, pois as ações praticadas são fruto de pouca reflexão e de repostas emocionais e rápidas, pelo que é presumível o aparecimento de relações conflituosas nos diversos contextos, como o familiar, o social, o escolar e o profissional (Sousa, 2005).

A conjugalidade é afetada pela falta de maturidade do casal, o que tem repercussões no exercício da parentalidade e pode desencadear falhas na segurança básica dos filhos e que estes interiorizem modelos inseguros de vinculação, o que influencia na sua interação com o meio (Sousa, 2005).

A permanente crise em que estas famílias se encontram e, por vezes, a falta de estratégias para lidar de forma positiva influencia no exercício da parentalidade e, por isso, pode condicionar o desenvolvimento pleno da criança. Visto que a família tem um papel

importante no desenvolvimento da criança, direciona-se a atenção do leitor para o estudo da parentalidade e do impacto dos cuidadores no desenvolvimento da criança: o futuro adulto.

Capítulo 2

Parentalidade

A parentalidade é a “tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta” (Zigler, 1995, citado por Cruz, 2011, p. 14).

Na perspectiva desenvolvimentista, o estudo da parentalidade incide na análise dos processos através dos quais os pais, ou cuidadores, influenciam o desenvolvimento da criança, enquanto os principais agentes responsáveis pelo seu cuidado. É com base nesta perspectiva que se aborda o conceito de parentalidade no presente relatório.

A definição de parentalidade é complexa e encontra-se em permanente mutação dada a evolução dos tempos, dos seus desafios e do próprio conceito de família, como foi mencionado no capítulo anterior. De acordo com Relvas (1996), parentalidade assenta na função e não numa pessoa concreta, pois abrange outros cuidadores que podem ou não ser familiares e que desempenham o papel de substitutos dos pais. Portanto, na redação deste relatório recorre-se ao termo cuidadores.

A parentalidade implica o aparecimento de um novo subsistema: o parental, o que pressupõe a definição de novas tarefas e papéis. Os critérios para a classificação do que poderá ser uma parentalidade suficiente são critérios socialmente construídos, uma vez que o conceito tende a depender de impressões subjetivas e crenças culturais (Duncan et al., 2003).

Cruz (2005) reporta a parentalidade como o conjunto de ações praticadas pelas figuras parentais ou substitutos/ cuidadores junto dos seus filhos com o intuito de promover o seu desenvolvimento físico, psicológico e social, utilizando os recursos que possui dentro da família e na comunidade. Este é o processo pelo qual se dá a transmissão intergeracional de valores, competências, atitudes, modelos comunicacionais, mitos e rituais familiares (Cruz, 2005; Relvas, 1996). Bornstein (2002) reforça que a principal tarefa da geração dos pais é preparar a segunda geração, os filhos, para os desafios com que se irão confrontar ao longo do seu ciclo vital.

Inerente à parentalidade estão as funções e tarefas que os pais ou cuidadores devem cumprir, não só para assegurar a sobrevivência da criança, como também o seu desenvolvimento integral. Bradley e Caldweel (1995, citados por Lima et al., 2019) sistematizam as cinco tarefas essenciais da parentalidade, sendo elas a “a manutenção da vida, a estimulação, o apoio socio-emocional, a estrutura e a supervisão” (p. 19). Na tarefa da manutenção da vida a finalidade é, como o nome indica, assegurar e promover a saúde física. A estimulação deve ser proporcionada de modo adequado à idade da criança, de forma a promover o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O apoio emocional diz respeito à capacidade dos cuidadores responderem adequadamente às necessidades emocionais da criança, o que se traduz na relação de vinculação. A estrutura insere-se na gestão e organização dos estímulos proporcionados às crianças, permitindo-lhes compreender o mundo como organizado, previsível e dotado de regras, rotinas e normas. A este esquema, Cruz (2005) acrescenta uma função inerente à parentalidade, que diz respeito à promoção da interação social da criança e a sua inserção na comunidade. Desta forma, é no contexto familiar que a criança adquire e desenvolve as competências necessárias para a sua adaptação ao meio exterior.

O exercício da parentalidade desenvolve-se articulando as definições presentes no par conjugal, bem como a interação com a realidade da criança, que possui as suas próprias características e competências; a relação entre as famílias de origem e as expectativas socioculturais e das famílias, para além de determinantes sociais, culturais e económicas (Relvas, 1996). Posto isto, sendo a família um sistema que influencia e é influenciado, também a prática da parentalidade transporta a mesma característica.

Belsky (1980), inspirado por Bronfenbrenner (1979) e o modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, apresenta um modelo teórico onde a parentalidade é influenciada por fatores individuais dos pais ou cuidadores, como a personalidade; por características individuais da criança; e por fatores do contexto social, como o grupo social a que pertence e a cultura. Esta proposta debruça-se sobre a noção de que as experiências de vida dos adultos, o relacionamento conjugal e a sua profissão influenciam a sua personalidade que, por sua vez, se espelha no processo da parentalidade e nos estilos educativos. Neste modelo teórico, os autores destacam o impacto da vizinhança e do meio comunitário como rede de suporte no processo da parentalidade, pois devem ser coesos e

organizados por forma a potenciar ambientes livres de perigo e risco para as crianças (Barroso & Machado, 2010).

Analisando a perspectiva apresentada, Kotchick e Forehand (2002), dedicam a sua maior investigação ao contexto social onde a família se insere, acreditando ser este um fator extremamente importante, onde enfatiza os riscos e recursos da comunidade, a qualidade da vizinhança, a pobreza e os costumes culturais, ao invés do suporte social apenas. Com base no modelo ecológico da parentalidade de Lister e Okagaki (1993, citado por Kotchick e Forehand, 2002), reflete-se o efeito do contexto social no desenvolvimento da parentalidade, nomeadamente a cultura, o estatuto socioeconómico e o ambiente social. No que concerne ao fator cultural, o desenvolvimento da parentalidade e das suas práticas é influenciado pelas crenças sobre quais as competências necessárias para o sucesso e sobrevivência da criança. Alarcão (2002) e Barroso e Machado (2010) apontam para uma associação negativa entre o nível socioeconómico e as práticas educativas, devido ao maior stress a que estão expostos.

2.1 Comportamento parental e o desenvolvimento da criança

A família, nomeadamente os responsáveis pelo desenvolvimento da criança, assumem “uma função socializante, facilitadora da integração do indivíduo na sociedade e, em certo sentido, converte-se numa ponte entre o individual e o colectivo” (Gimeno, 2001, p. 29). Contextualizando, por socialização compreende-se o conjunto de processos de interação que se produz no seio familiar e que tem como objetivo incitar nas crianças determinados valores, normas e crenças, o que permite ao indivíduo “adquirir o conhecimento e as capacidades, bem como a predisposição interna para as realizar, a fim de desempenhar os papéis sociais que a sociedade espera dele” (Amaro, 2006, p. 86).

Múltiplos são os fatores que sustentam e influenciam a escolha dos comportamentos educativos parentais, tais como a cultura, o estatuto socioeconómico, o estado civil, as habilitações académicas, as crenças parentais, condições de vida, a situação de desemprego ou de pobreza, características da personalidade, o uso de substâncias químicas, doenças psiquiátricas ou físicas, as suas próprias experiências com os seus progenitores, a personalidade e a idade, por exemplo (Dias et al., 2013). Efetivamente, os conceitos construídos pelos pais derivam das suas experiências de vida, como também

são fruto da “assimilação da informação veiculada pelo grupo social e cultural em que estão integrados.” (Cruz, 2005, p. 158). Intuitivamente os pais tendem a reproduzir na sua família de procriação os êxitos que vivenciaram na sua família de origem, assim como evitar reproduzir os aspetos menos positivos, o que pode levar a colocar metas e definir estratégias que não se adequam às necessidades presentes dos seus membros ou contextos (Gimeno, 2001).

A primeira investigação acerca dos estilos educativos parentais remota para os anos 40, sendo o principal autor Baldwin. Os estudos sugerem que os comportamentos educativos dos cuidadores emergem como resposta aos comportamentos do filho, assim como pelo próprio desenvolvimento do cuidador (Baumrind & Hoffman, n.d., citados por Cruz, 2005). Scarr (1992, citado por Cruz, 2005) complementa ao afirmar que “as crianças, em função do seu potencial genético, criam as suas próprias influências a partir dos ambientes que frequentam” (p. 120). Neste contexto, o autor, em conjunto com Kuckynski, Marshall, Schell (1997, citados por Cruz, 2005), apresentam o modelo bidirecional, onde defendem que os pais e filhos “são agentes interdependentes e ativos que se influenciam mutuamente” (p. 121).

Os cuidadores desempenham da melhor forma que conseguem a tarefa da parentalidade, ao que Hoghughi (1998, citado por Teixeira, 2014) nomeia de “good enough parenting”. Porém, há práticas educativas consideradas de risco para o desenvolvimento da criança, ou seja, “as condições ou variáveis associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis no desenvolvimento da criança e do adolescente” (Dias et al., 2013, p. 34). As famílias nomeadas de risco desenvolvem práticas que vulnerabilizam o desenvolvimento das crianças, ao adotar práticas parentais menos positivas, como a monitoria negativa, a negligência e a punição, apresentam níveis de stress e de depressão elevados e escassas habilidades sociais. Fatores estes que também aumentam o risco de desenvolvimento de comportamentos antissociais, de depressão e baixa autoestima em crianças e adolescentes (Hoffman, 1975; Weber et al., 2004). Desta forma, ao utilizarem práticas educativas baseadas na punição “estão a ensinar aos seus filhos modelos de cognição e comportamentais violentos” (Dias et al., 2013, p. 34). Por outro lado, os fatores protetivos são compreendidos como condições ou variáveis que diminuem os fatores de risco. Isto é, eles promovem a mudança e o melhoramento da resposta do indivíduo a ambientes hostis que conduzem a consequências mal adaptativas”

(Dias et al., 2013), como irá ser desenvolvido no tópico 2.3 do presente relatório através da proposta de Hoffman (1975) que divide as práticas educativas parentais em indutivas e coercivas.

São numerosos os fatores que influenciam o desenvolvimento de comportamentos sociais da criança.

De acordo com o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1993; Belsky, 1980, citados por Pereira & Agostinho, 2015), o desenvolvimento infantil é influenciado por diversos fatores, nomeadamente os fatores individuais da criança, ou seja, os aspetos biológicos, genéticos, as capacidades cognitivas da criança e ao seu temperamento; fatores familiares, tais como a personalidade dos pais, os estilos e as práticas educativas parentais e a interação entre os pais, ou cuidador, e a criança; e, ainda, fatores do meio onde a criança se insere, como por exemplo a cultura e o estatuto socioeconómico da família.

Considerando a temática do atual relatório, optou-se por dar ênfase à influência da família, especificamente o comportamento parental, no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Darling e Steinberg (1993) apresentam três características dos cuidadores importantes na relação com os filhos e que determinam os processos pelos quais os estilos educativos influenciam o desenvolvimento da criança, sendo eles os valores, os objetivos que os cuidadores determinam para a criança e as práticas educativas parentais e o estilo educativo. Classifica-se valores educativos parentais, a categoria que agrupa “os objetivos que vale a pena prosseguir; no que diz respeito à educação das crianças referem-se às características que os pais acham importante que os filhos desenvolvam e que os pais mais gostariam que os filhos aprendessem” (Cruz, 2005, p. 134). Os objetivos parentais dizem respeito àquilo que os pais idealizam para os seus filhos, pelos quais estes dirigem as suas ações e que irá influenciar as práticas educativas que desenvolve (Darling & Steinberg, 1993), tema que irá ser aprofundado no tópico seguinte.

Vários autores têm vindo a debruçar-se em compreender as atitudes, comportamentos, processos cognitivos e afetivos dos cuidadores e as suas influências no desenvolvimento da criança. Esta tem sido uma das áreas mais estudadas para averiguar a forma como os cuidadores, e os estilos educativos que praticam, influenciam o desenvolvimento de competências sociais nos filhos.

2.2 Estilos educativos parentais

Os estudos desenvolvidos por Baumrind (1996), contribuíram para o estabelecimento de uma relação entre os estilos educativos parentais e o desenvolvimento e comportamentos da criança. No seguimento desta proposta, Darling e Steiberg (1993) propõem a diferença conceptual entre estilos educativos e práticas educativas.

Os estilos educativos parentais são definidos através de um conjunto de atitudes dos cuidadores para com as crianças, que inclui não só as práticas educativas, como também outros aspetos de interação e comunicação, relacionados com a atitude emocional, tais como o tom de voz e a linguagem corporal, o que transmite à criança a atitude do pai ou cuidador face ao seu comportamento (Darling & Steinberg, 1993; Simões, 2011). Desta forma, os estilos educativos parentais podem ser definidos como o conjunto de comportamentos, atitudes e o clima emocional existente na relação pais-filhos (Reppold et al., 2005; Weber, 2004).

Salientam-se duas perspetivas de análise dos estilos educativos parentais, nomeadamente a abordagem dimensional, onde se examina o processo de interação de pais/filhos, e a abordagem tipológica, que nomeia estilos educativos parentais, tais como autoritário, autorizado ou autoritativo e permissivo que se subdivide em indolente e negligente (Baumrind, 1996; Maccoby & Martin, 1983).

No que concerne à abordagem dimensional, Maccoby e Martin (1983) apresentaram duas dimensões de relevância no exercício da parentalidade. A aceitação/ responsividade parental que se relaciona com a sensibilidade dos pais às necessidades dos filhos, dando-lhes afeto e é caracterizado pela existência de comunicação, reciprocidade e afetividade. A segunda dimensão, exigência/ controlo parental traduz-se na quantidade de regulação e controle que os pais exercem sobre os filhos. São disso exemplo, a supervisão, a monitoria e a disciplina (Cruz & Ducharne, 2006).

A abordagem tipológica é o conjunto das diversas variáveis e características dos cuidadores e das crianças e que permite associar resultados a nível do desenvolvimento da criança com os estilos educativos parentais. A contribuição mais significativa foi a de Baumrind (1996) que, nos seus estudos pioneiros, definiu três estilos educativos parentais: o autoritário, o autorizado e o permissivo. Ainda, cruzando as dimensões

responsividade e exigência, Maccoby e Martin (1983) apresentam quatro estilos educativos parentais: o autoritário, o autorizado, o permissivo e o negligente. No ano de 1989, Baumrind acrescentou o estilo negligente (Pereira & Agostinho, 2015).

O estilo autoritário caracteriza-se por elevados níveis de exigência, restrição e controle, bem como por baixa responsividade e afetividade por parte do cuidador. Este tende a moldar e controlar o comportamento da criança sempre que possível, utilizando abordagens diretas e impositivas e “desencorajam a independência e a individualidade da criança, exercem um controle psicológico rígido e desvalorizam o diálogo”, dando primazia à obediência, ao respeito pela autoridade e à punição (Baumrind, 1996; Cruz, 2005; Veríssimo & Cardoso, 2013, citados por Pereira & Agostinho, 2015, p. 293).

O estilo autoritativo ou autorizado é considerado o mais equilibrado, pois os cuidadores que o praticam exercem, simultaneamente, o controle, no sentido da supervisão e exigência do cumprimento das regras, praticam afeto e demonstram sensibilidade às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que encorajam à independência, através do estabelecimento de uma comunicação aberta. Este estilo caracteriza-se, portanto, por elevados níveis de responsividade e afetividade, bem como elevados níveis de exigência e controle, o que conduz a elevadas competências sociais e emocionais e melhores níveis de autorregulação por parte das crianças. (Baumrind, 1996; Cruz, 2005; Veríssimo & Cardoso, 2013, citados por Pereira & Agostinho, 2015; Cruz, 2006; Martins, 2016).

Por sua vez, o estilo permissivo trata-se do extremo oposto, no qual os cuidadores apresentam um fraco controle, não sendo impostas exigências de maturidade, com ausência de normas e regras, aliado a uma elevada tolerância e aceitação dos impulsos da criança, demonstrando grande afetividade. Demonstram, portanto, baixo nível de exigência e grande nível de responsividade, o que conduz a uma boa autoestima por parte da criança, mas baixa empatia o que pode levar ao desenvolvimento de problemas de comportamento (Baumrind, 1996; Cruz, 2005; Veríssimo & Cardoso, 2013, citados por Pereira & Agostinho, 2015; Cruz, 2005; Martins, 2016).

Maccoby e Martin (1983) subdividiram, ainda, o estilo permissivo em negligente e indulgente. Os cuidadores que praticam o estilo negligente não exercem controle nem demonstram afeto sobre a criança. Assim, é um estilo caracterizado por níveis baixos de

exigência e de controlo, bem como baixos níveis de envolvimento e de responsividade. Ao passo que o estilo indulgente se relaciona com maior nível de envolvimento e afeto por parte do cuidador face a criança, porém permanece a falta de exigência e controlo parental.

Concluindo, estudos apresentam que os cuidadores que praticam o estilo educativo autorizado equilibram o afeto e o controlo, visto que se preocupam com o bem-estar da criança e atribuem-lhe uma certa autonomia, ao mesmo tempo que promovem o sentido de responsabilidade de acordo com o seu desenvolvimento (Simões, 2011).

O estilo predominantemente desenvolvido pelo progenitor ou cuidador é determinado em função das práticas educativas que exerce com maior frequência. Estes utilizam estratégias para suprimir comportamentos inadequados e incentivar ao desenvolvimento de comportamento adequados, o que se denomina de práticas educativas parentais.

2.3 Práticas educativas parentais

Práticas educativas parentais referem-se às estratégias utilizadas pelos progenitores com o intuito de promover o processo de socialização da criança e incluem a utilização de explicações, punições ou recompensas. Geralmente estão associadas a hábitos de cuidados básicos como a higiene e alimentação e a normas de interação social. São, portanto, comportamentos específicos, utilizados em determinadas situações e contextos, orientados por objetivos, tendo como função transmitir à criança como é que o cuidador pretende que ela se comporte (Darling & Steinberg, 1993).

Como referido, as práticas educativas constituem fatores de risco ou de proteção para o desenvolvimento da criança (Reppold et al., 2005), considerando que os cuidadores podem recorrer a estratégias educativas coercivas e/ou indutivas (Hoffman, 1975). Numa visão prática, quando as crianças têm um comportamento desadequado alguns pais recorrem a uma forma coerciva de educar, recorrendo à violência física ou verbal, enquanto outros recorrem a um método indutivo, como por exemplo discutir sobre as consequências desse mau comportamento (Amato & Fowler, 2002).

As práticas educativas coercivas são aquelas que englobam o uso da punição, quer seja verbal, física ou emocional, a privação de privilégios e as ameaças. Estas práticas “têm sido sistematicamente associadas aos problemas de externalização em crianças na fase pré-escolar” (Alverenga & Piccinini, 2007, p. 103). Em oposição, segundo o autor (Hoffman, 1975) a disciplina indutiva é uma prática educativa considerada protetiva para o desenvolvimento do indivíduo. Caracteriza-se por comportamentos de explicação objetiva e pela modificação voluntária do comportamento da criança, fazendo com que esta entenda, não só onde errou e quais são as regras e as normas que deve seguir, bem como refletir como pode alterar o seu comportamento. É uma prática que, para além de promover o desenvolvimento moral da criança (compreensão da importância da aquisição de regras e da obediência), também favorece o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de regular o seu comportamento ao tomar consciência e responsabilidade das suas ações (Cruz, 2005). Práticas que envolvem um elevado nível de monitoria, vínculo afetivo e limites protegem a criança do desenvolvimento de depressão, baixa autoestima e problemas de comportamento (Cecconello et al., 2003; Weber, 2004; Baumrind, 1996; Reppold et al., 2002).

Na mesma linha de pensamento Gomide (2003) dividiu as práticas educativas parentais em dois grupos: as positivas e as negativas. São consideradas positivas as práticas que envolvem a utilização da atenção, monitoria, carinho, regras e limites, o que favorece o desenvolvimento da criança. As práticas negativas referem-se à ausência de atenção e afeto, a existência de abuso, negligência e humilhação, tornando-se um fator de risco para o desenvolvimento da criança.

Sobretudo na primeira fase da vida a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na formação do indivíduo como pessoa, assim como o ambiente que proporcionam às crianças. É nesta fase, a socialização primária, que se deve controlar os impulsos básicos com vista à aquisição de comportamentos aceites pela pessoa que cuida da criança e, mais tarde, pela sociedade (Amaro, 2006). Marujo (1997) constata que as competências para que uma criança viva de forma adaptada, feliz e bem-sucedida, com os outros e consigo própria, advém em grande parte da relação estabelecida com os seus cuidadores ou progenitores.

A exposição a um ambiente de maus-tratos, ou seja, ações praticadas pelos adultos que podem causar danos físicos ou psíquicos ou que interferem nos direitos e necessidades das crianças, no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afetivo. Bolsoni-Silva e Marturano (2002) indicam que crianças expostas a situações de violência por longos períodos apresentam uma tendência para o desenvolvimento de comportamentos agressivos. De igual modo, quando são criadas em condições negligentes tornam-se pouco tolerantes à frustração e com pouca motivação para seguir as regras sociais.

A imprevisibilidade familiar e a inconsistência disciplinar têm sido associadas, levando a concluir que estes se relacionam com o maior risco de comportamento anti-social (Ross e Hill, 2000). Nas suas pesquisas, observaram ainda que, quanto maior os níveis de imprevisibilidade presentes nas famílias, ou seja, rotinas pouco estabelecidas, menos envolvimento afetivo, papéis pouco claros, escassa capacidade de resolução de problemas, dificuldades de comunicação, uma disciplina inconsistente e desentendimento parental, é menor o funcionamento saudável dos filhos, apresentando problemas emocionais, de comportamento, entre outros.

Baumrind (1996) organizou os comportamentos das crianças em três padrões para, partindo destes, estudar as práticas educativas dos pais: as competentes, as inibidas e as imaturas. O grupo das crianças competentes corresponde a um padrão de crianças que obtém elevados níveis de autocontrolo, autoconfiança e autossatisfação, o que a autora associa a cuidadores que pratiquem o estilo educativo parental autorizado. As inibidas referem-se àquelas cujos contactos sociais são pobres e que se apresentam descontentes consigo, fruto de um estilo educativo autoritário. As crianças dos pais ou cuidadores que desenvolvem um estilo educativo permissivo, caracterizam-se por baixos níveis de confiança e autocontrolo, pertencendo ao terceiro grupo padrão, ou seja, as imaturas.

No que respeita ao uso de técnicas de afirmação de poder, ou controlo direto, que, segundo Hoffman (1975), abarcam a punição física e verbal, as ameaças de punição e as ordens sem justificação, levam a criança a ceder por medo de ser punida. Estas técnicas de afirmação de poder revelam ser pouco duradouras, para além disso "os pais ao utilizarem práticas educativas baseadas na punição estão a ensinar aos seus filhos modelos de cognição e comportamentais violentos" (Cruz, 2005, p. 34). Neste sentido, Baumrind

(1996) refere que o reforço negativo e a punição isoladamente não são eficazes e podem mesmo ser prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

Por outro lado, o uso do reforço positivo, o ensino da resolução de problemas, a supervisão, a monitoria positiva das crianças, conduzem ao desenvolvimento adequado da criança. Diversas pesquisas indicam que “a combinação ideal do comportamento parental envolve um alto nível de suporte, de monitorização e o evitar de punição severa” (Amato & Fowler, 2002, p. 703), e que está associado a resultados positivos nas crianças, tais como menos problemas de comportamento, menor uso de substâncias, melhor saúde mental e boas competências sociais.

O Modelo da Coerção proposto por Patterson (Patterson et al., 1992, citado por Alvarenga & Piccinini, 2007) contribuiu para o esclarecimento acerca da influência que os comportamentos parentais, a dinâmica do ambiente familiar e a interação entre a díades cuidadores/ criança, possui no desenvolvimento da criança. Este sugere que o desenvolvimento de comportamento antissociais parte das interações que ocorrem no contexto familiar. Desta forma, assenta no pressuposto que os pais e as crianças se “treinam uns aos outros a se comportar no sentido de aumentar a probabilidade de a criança desenvolver comportamentos agressivos e desafiadores, e do controlo dos pais sobre esse tipo de comportamento diminuir progressivamente” (p.104). Com isto, Patterson (1992 et al., citado por Alvarenga & Piccinini, 2007), remete para a ideia de que, quando a criança apresentar comportamentos desadequados e os cuidadores não tiverem a capacidade de impor limites, esta vai desafiar cada vez mais os cuidadores, com a intenção de os fazer desistir. Os cuidadores ao desistirem e não se imporem estão a reforçar o comportamento da criança, tornando-o mais frequente e intenso (Alvarenga & Piccinini, 2007). Nestas situações, por vezes e de acordo com os autores, os adultos têm tendência a agir de forma coerciva, por exemplo, dando uma palmada. Esta ação, ainda que impulsiva, transmite à criança um modelo comportamental da violência, o que fará com que esta o imite e, em situações futuras, onde as suas vontades não sejam satisfeitas, se comporte igualmente com violência (Miller, 2008, citado por Dias et al., 2013).

Efetivamente, os estudos indicam que o uso de práticas coercivas não potenciam o desenvolvimento adequado da criança, mas sim, pelo contrário, despoletam a aquisição de comportamentos antissociais e problemas psicológicos. Alguns autores como Baldwin

(1948) e Baumrind (1996) referem a importância que a dimensão afetiva tem no desenvolvimento dos comportamentos parentais, pois defendem que adicionar esta dimensão às suas ações traduz-se numa maior probabilidade de obediência por parte da criança, reduzindo a necessidade de recorrer a comportamentos mais ríspidos e punitivos, visto que estes podem desencadear comportamentos desobedientes por parte da criança. Portanto, "o afeto parental positivo prediz consistentemente resultados de desenvolvimento favoráveis na criança, enquanto a hostilidade parental está relacionada com resultados desenvolvimentais desfavoráveis" (Cruz, 2005, p. 205).

Em suma, a base necessária para a socialização dos filhos é da responsabilidade dos cuidadores, uma vez que os valores morais e de conduta são adquiridos essencialmente no convívio familiar (Dias et al., 2013). Tal como reflete Marujo (1997) "quer queiram ou não, quer estejam ou não conscientes disso, as mães e os pais formam diariamente a criança e preparam-na, melhor ou pior, para a vida" (p. 130) e, devido à sua experiência de vida, à educação que receberem e a outros fatores, por vezes, as estratégias educativas que praticam desviam-se do que se considera uma parentalidade positiva. É neste cenário que emerge a intervenção na parentalidade, nomeadamente educação parental como será analisado no capítulo 3.

2.4 Parentalidade positiva

Nos termos da Recomendação 19 do Conselho da Europa (2006), a parentalidade positiva diz respeito ao desenvolvimento de padrões de relacionamento saudáveis com os filhos, no exercício da autoridade, do diálogo, no respeito e numa educação pelo afeto, através da aquisição de competências relacionais. De acordo com a Conselho da Europa (2006), a educação parental positiva é "um comportamento parental assente no princípio do superior interesse da criança e da promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso, procurando assegurar a satisfação das suas necessidades e a capacitação daquela, de uma forma não violenta, que reconheça a criança e a oriente, recorrendo, para tal, à fixação de limites ao seu comportamento" (Conselho da Europa, 2006, citado por Coutinho et al., 2012, p. 407). Desta forma, o Conselho da Europa (2006) apresenta um conjunto de princípios fundamentais que os cuidadores devem considerar para o desenvolvimento de uma parentalidade positiva, sendo eles:

1. O sustento, ou seja, dar resposta às necessidades básicas;

2. A estrutura ou orientação, no sentido de proporcionar às crianças uma rotina previsível e limites claros, havendo uma orientação clara para o comportamento;
3. O reconhecimento, que diz respeito ao ouvir e valorizar a criança como indivíduo;
4. A capacitação a nível pessoal, ou seja, melhorar a noção de competência e de controlo pessoal;
5. A educação não-violenta, onde são excluídas punições físicas e psicológicas.

A ação da parentalidade positiva baseia-se no relacionamento interpessoal e na comunicação familiar entre os cuidadores e as crianças. Para além disso, procura-se potenciar a autonomia no que concerne à toma de escolhas e consecutiva independência.

Atendendo à evidência de que a família e as suas práticas educativas influenciam o desenvolvimento das crianças, torna-se importante potenciar a aquisição/ desenvolvimento de competências no seio da parentalidade positiva. Nomeadamente, através da educação parental ao capacitar/ desenvolver as competências das famílias para que de, forma consciente, maximizem o desenvolvimento integral das suas crianças (Cruz & Ducharme, 2006).

Capítulo 3

Intervenção na Parentalidade

“Nunca como hoje as famílias, muito em especial os pais, terão estado no centro das atenções da sociedade, que os observa no seu desempenho, tendo em conta a privilegiada e importante tarefa que lhes atribui de educação dos filhos.” (Carvalho & Cruz, 2011, p. 23)

Atualmente na maioria dos países ocidentais, as famílias inserem-se num contexto de profundas transformações sociais e demográficas que, inevitavelmente, trazem repercussões no exercício da parentalidade. O desemprego, o emprego precário, o aumento da atividade feminina, o crescimento de famílias monoparentais, índices de divórcio, o abuso de substâncias, a violência, as doenças sexualmente transmissíveis, o abandono escolar e a gravidez na adolescência são fatores que caracterizam a sociedade vigente e desencadeiam sentimentos de stress, desânimo, negativismo e pressão social. Estas variáveis influenciam as figuras parentais e, conseqüentemente, as suas práticas educativas para com as crianças (Marujo & Neto, 1999). Acresce a vontade dos cuidadores em obter informação e conhecimentos para um melhor desempenho da parentalidade e o maior grau de preocupação por parte dos mesmos proveniente da gradual ocorrência de comportamentos de risco nos adolescentes (Abreu-Lima et al., 2010). Para além disso, o facto de alguns progenitores nos tempos de hoje terem a possibilidade de decidir quando vão ter os filhos contribui para que a educação das crianças possa ser planeada e pensada, ao contrário de ser encarada com algo natural e intrínseco ao ciclo de vida familiar.

Aliado a este cenário, e devido aos avanços na ciência, nomeadamente na compreensão do impacto da parentalidade no desenvolvimento infantojuvenil, é, atualmente, possível questionar algumas práticas educativas tradicionais caracterizadas pelo uso de comportamentos de índole autoritária, tal como a punição física. A investigação que associa a punição física aos danos para a criança continua a ser em maior número, mais consistente e unidirecional. A título de exemplo, salienta-se um estudo realizado por Gershoff et al. (2018) nos Estados Unidos da América, baseado em relatos de progenitores

com crianças de cinco anos de idade, demonstrou que o uso da punição física se associa a aumentos significativos de problemas comportamentais dos seis aos oito anos na perspectiva dos professores, nomeadamente o desenvolvimento de comportamentos de externalização como a agressividade, independentemente do grupo étnico a que a criança e os pais pertencem. Neste sentido, o comportamento desenvolvido pelos progenitores com o intuito de reduzir os comportamentos indesejados das crianças, mais tarde resulta no aumento dos mesmos. Os autores (Gershoff et al., 2018) concluem que a punição física não é considerada eficaz na redução dos problemas comportamentais.

Consequentemente, todos os aspetos acima citados revelam o papel central dos cuidadores no desenvolvimento das crianças e fundamentam a necessidade e a importância da intervenção na parentalidade (Cruz & Ducharme, 2006).

Segundo Coutinho (2004), o ambiente em que a criança se insere, as respostas e estímulos que recebe determinam muito do seu comportamento. Desta forma, o desenvolvimento integral da criança depende, em grande parte, do contexto familiar em que esta cresce, pelo que é atribuída uma forte importância às ações de apoio à parentalidade e de prevenção de maus-tratos infantis (Coutinho et al., 2012).

Efetivamente, tem sido feito um esforço no que concerne às medidas de combate à pobreza, e à pobreza infantil, contudo não corresponde totalmente às necessidades que afetam as crianças e as famílias. Para além do apoio económico e social, trata-se, igualmente, de oferecer programas que otimizem as relações pais-filhos e que promovam o direito da criança à proteção no seu seio familiar.

No campo das políticas de apoio à parentalidade, os programas de intervenção ou de aconselhamento em educação parental integram recentemente as políticas sociais europeias.

A Recomendação 19 do Conselho da Europa (2006) enfatiza a responsabilidade dos papéis parentais ao perspetivar medidas que garantam às famílias a) apoios de erradicação da pobreza e da exclusão social, como os subsídios; b) a articulação entre a vida pessoal e profissional, assim como a responsabilidade de ambos os cuidadores na educação das

crianças; c) a oferta de serviços capazes de auxiliar os cuidadores no exercício da sua função, nomeadamente através de formações.

Parte-se do princípio de que a família é o núcleo-base da organização social e o contexto natural para o crescimento, bem-estar e proteção da criança (Abreu-Lima et al., 2010). Como consta na Convenção sobre os Direitos das Crianças (artº18, 2019) cabe aos pais, ou sendo caso disso aos representantes legais, a responsabilidade de educar e assegurar o desenvolvimento da criança.

Atendendo ao pressuposto de que “alterando os comportamentos dos pais isso tem impacto no comportamento das crianças” (Stewart-Brown, 2000, citado por Gaspar, 2005, p. 70), os programas de intervenção na parentalidade são uma das estratégias que tem como objetivo substituir padrões de interação negativos e disfuncionais entre pais e filhos por outros mais positivos, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso da criança (Cruz & Ducharme, 2006). Deste modo, devem “fortalecer o funcionamento familiar e promover o crescimento e desenvolvimento dos seus membros, pelo que o seu objetivo não consiste tanto em fornecer serviços directos às famílias, mas visa promover o seu empoderamento para que as mesmas melhorem a sua capacidade de resolução dos seus problemas” (Abreu-Lima et al., 2010, p. 9).

Os programas de intervenção na parentalidade podem ser de carácter educativo e preventivo ou de remediação, sendo que neste último caso surge como resposta a uma situação de crise. Especificamente, em famílias com crianças com problemas de comportamento ou emocionais específicos; pais com problemas de saúde mental; grávidas ou pais adolescentes; famílias de crianças sinalizadas por situações de risco e/ou perigo nas CPCJ ou tribunais; existência de maus tratos e/ou negligência por influência de fatores de risco, tais como impulsividade, agressividade, baixa tolerância às frustrações e ao stresse, ansiedade e depressão, alcoolismo ou toxicoddependência; desconhecimento sobre o desenvolvimento da criança, implicando expectativas pouco adequadas relativas à criança; atitude intolerante e indiferente face às responsabilidades parentais; perturbações no processo de vinculação com o filho; e existência de necessidades educativas específicas e/ou deficiência (Pourtois et al., 1994, citados por Fonseca, 2013).

Em Portugal de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens, no artº 41 (Lei n.º23/17, de 23 de maio) os programas de educação parental são definidos como um apoio de natureza psicopedagógica e social que podem beneficiar os pais quando tenham sido propostas medidas de apoio em meio natural de vida (artº39) ou em situações em que a criança possa estar sob a responsabilidade de um familiar (artº40).

Educação parental, educação de pais, formação parental, formação de pais, treino parental e treino de competências parentais, são termos utilizados por múltiplos autores (Bradley, 2002; Coutinho, 2004; Cruz & Ducharne, 2006; Abreu-Lima et al., 2010; Coutinho et al., 2012; Fonseca, 2013) no âmbito dos programas de intervenção na parentalidade baseados na partilha de conhecimentos e desenvolvimento ou aquisição de competências com vista a potenciar a prática de uma parentalidade positiva.

De acordo com a revisão da literatura, educação parental, educação de pais, formação parental e formação de pais podem surgir como sinónimos. Neste sentido, importa clarificar que, no presente relatório, opta-se por utilizar o termo “educação parental”, na lógica de reconhecer a educação- quer seja formal, não formal ou informal- como inerente ao percurso de vida do ser humano e do seu desenvolvimento (Cruz & Ducharne, 2006; Coutinho et al., 2012).

Assim, de acordo com a revisão da literatura, a educação parental é uma variedade de intervenções desenhadas, ao longo de um conjunto de sessões, em grupo ou individualmente, organizadas por temas em função das faixas etárias das crianças dos participantes. O objetivo é promover estratégias parentais positivas e eficazes, capacitando os cuidadores para um melhor exercício da parentalidade e, desta forma, potenciar o desenvolvimento saudável das crianças. Apresenta-se como uma ferramenta de dimensão preventiva, cujo objetivo principal é a preservação do desenvolvimento de comportamentos disfuncionais (Cruz & Ducharne, 2006; Coutinho et al., 2012). De referir que no tópico 3.2 do presente capítulo o conceito será devidamente explorado.

Apesar das terminologias o objetivo geral é comum: apoiar e partilhar informação aos pais, de modo a promover as suas “competências parentais, de comunicação e de resolução de problemas” (Schaefer & Briesmeister, 1989, citado por Ribeiro, 2003, p. 6).

A intervenção na parentalidade assenta em vários níveis (Kroth, 1989 e Doherty, 1995, citados por Cruz & Ducharne, 2006), consoante a necessidade da família, e pode ser desenvolvida em diversas modalidades, como será explorado nos tópicos seguintes.

3.1. Níveis de intervenção

Apresentam-se quatro níveis que permitem enquadrar a intervenção parental em função das necessidades específicas das crianças e dos pais e pode assumir um carácter universal e preventivo (níveis 1 e 2) ou indicadas e seletivas (níveis 3 e 4). De acordo com o estatuto de risco das crianças, o objetivo da intervenção e a amplitude dos alvos de intervenção, assumem quatro níveis (Abreu-Lima et al., 2010; Cruz & Ducharne, 2006):

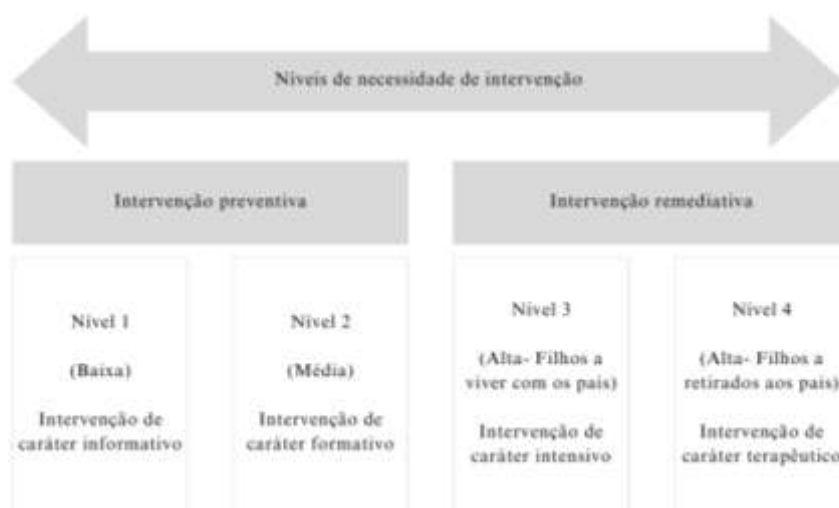


Figura 1. Níveis de necessidade de intervenção parental (adaptado de Simões, 2013)

As intervenções de nível 1 são de índole informativa e são inerentes à condição da parentalidade, independentemente das características das crianças. Pode ser acedido de forma voluntária pelos cuidadores em qualquer momento que necessitem de apoio no exercício da sua parentalidade. Exemplo disso são os meios de comunicação que estão acessíveis a praticamente todos os cuidadores e tem um carácter genérico, bem como as reuniões de pais nas escolas onde os educadores, inevitavelmente, desempenham este papel (Cruz & Ducharne, 2006).

No nível 2, a intervenção é de caráter formativo e procurada pelos cuidadores, pelo fato de os filhos apresentarem alguns comportamentos que poderiam ser designados de baixo risco, identificados pelos próprios cuidadores e/ou por outros adultos que prestam cuidados à criança ou por terem consciência da importância do seu papel parental e tencionam adquirir maior informação. Na primeira hipótese é o comportamento da criança que alerta os cuidadores, conduzindo-os à reflexão e à vontade de mudar os seus padrões educativos, procurando respostas por parte dos profissionais. Neste nível a intervenção tem “um maior pendor de promoção de interações pais-filhos mais propiciadores do desenvolvimento da criança” (Cruz & Ducharme, 2006, p. 301).

O nível 3 de intervenção direciona-se para os cuidadores que evidenciam dificuldade em lidar com os comportamentos das crianças, comprometendo o seu desenvolvimento. Este nível diverge do anterior no sentido em que as crianças apresentam comportamentos indicadores de inadaptação. Ainda em oposição ao nível anterior, neste a intervenção tem um caráter de remediação e não de prevenção, uma vez que já existe a identificação, por parte de profissionais, de comportamentos que dificultam o desenvolvimento integral da criança. A ausência de regras e limites e /ou a superproteção das crianças são dois exemplos de situações que podem encaminhar os cuidadores a ser alvo de intervenção. Assim, estes são convidados a trabalhar estratégias de interação com os seus filhos, a fim de evitar que os comportamentos sinalizados se venham a agravar. (Cruz & Ducharme 2006). Em muitos casos estas intervenções não são voluntárias, podendo a sua frequência ser imposta com o recurso a penalizações como a perda de apoios financeiros do Estado ou da própria guarda da criança (Abreu-Lima et al., 2010).

Por último, o nível 4 aplica-se aos pais cujas crianças foram retiradas e tem como objetivo a capacitação de um sistema parental, por forma a promover a reunificação familiar, ou seja, o retorno da criança à sua família de origem (Abreu-Lima et al., 2010).

Doherty, no ano de 1995, propõe o Modelo dos Níveis de Envolvimento Familiar, afirmando a possibilidade de um continuum entre a informação, a educação e a terapia. De acordo com o mesmo, no primeiro nível consta a relação de interação institucional, cuja família não é o foco, porém a informação é transmitida por razões legais, como o exemplo da relação escola da criança-encarregado de educação. A educação para a parentalidade situa-se nos níveis 2, que diz respeito à partilha de informação e orientação,

com uma dimensão colaborativa com as famílias; no nível 3, apelidado de “emoções e suporte” (Doherty, p. 1995, p. 354), que debruça, maioritariamente, em processos de grupo onde a partilha de experiências é parte do processo educacional; e no nível 4, cujas intervenções são focadas em famílias com necessidades especiais e situações de risco elevadas, podendo incluir na intervenção os sistemas alargados. O quinto nível deste Modelo culmina na terapia familiar.

3.2 Educação parental

Até à década de 80 a educação parental era vista como uma intervenção de reparação de situações de risco, centrada no profissional especialista que ensinava à família-cliente as “boas práticas de educação”. Posteriormente, este modelo médico centrado nas falhas e problemas da criança deu lugar a um modelo de tipo sociocultural, ecológico e multissistémico, baseado nas competências e numa intervenção socioeducativa, onde o foco passou a ser, para além da criança isoladamente, também as famílias, assim como as suas potencialidades (Pugh et al., 1997, citado por Gaspar, 2005, p. 68).

A educação parental passa a ser reconhecida como um conjunto de atividades educativas que auxiliam os pais ou futuros pais a entenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos. A qualidade das relações entre cuidadores e filhos torna-se o grande objetivo das intervenções. Desta forma, é entendida como uma modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de promoção e capacitação dos cuidadores no desempenho das funções básicas educativas: manutenção da vida, estimulação, apoio emocional, estruturação do ambiente e supervisão (Bradley, 2002). De um modo geral, define-se como um “recurso psicoeducativo que procura promover mudanças a nível cognitivo, afetivo e comportamental nas figuras parentais” (Rodrigo et al., 2010, p. 10, citado por Battencourt, 2017). Ainda, Pourtois, Desmet & Barras (1994, citado por Ribeiro, 2003) apontam que a educação parental visa aprimorar as capacidades educativas dos cuidadores e, em casos mais graves, quebrar o padrão de que uma família com problemas vai ter filhos com problemas que, por sua vez, reproduzirão crianças perturbadas. De acordo com Fine (1989, citado por Fonseca, 2013, p. 3) este é um conceito “multifacetado e engloba programas e serviços disponibilizados ao nível do setor público e privado, a pais de diferentes níveis educacionais e económicos e a crianças com ou sem necessidades ou

características específicas. Efetivamente, nos dias de hoje, a educação parental pode ser uma das ferramentas para a preservação familiar (Simões, 2013).

Os programas de educação parental podem desenvolver-se em diferentes modalidades. Nomeadamente, de grupo, onde se assume um caráter menos formal promovendo a partilha de experiências e a aprendizagem em comum; e individualmente, onde a modalidade é formal e respeita uma organização que obedece a um referencial teórico. Devido ao trabalho de estágio que enquadrou o presente relatório, a modalidade a ser desenvolvida é a de grupo, pelo que merecerá maior atenção.

O formato de intervenção em grupo tem uma maior eficácia, uma vez que o próprio grupo funciona como “catalisador de mudança” (Martins, 2016, p. 22). Reconhece-se que estas intervenções apresentam a “vantagem de diminuir os sentimentos e as experiências de isolamento, dada a possibilidade de partilha de experiências similares, bem como a possibilidade de modelagem e apoio mútuo entre pais” (Abreu-Lima, et al., 2010, p. 12). Iwaniec (1997, citado por Martins, 2016) alega que as metodologias de intervenção na educação parental são diversas. Umas de caráter ativo/reflexivo, com o recurso a vídeos, discussão de grupo, apresentação de modelos e ensaio (role-playing) e, outras, assumem um caráter formalmente mais didático, como é o caso da leitura de documentos diversos e da exposição de informações por parte de um técnico.

Compreende-se que as metodologias experienciais, ou seja, as ativas/reflexivas, de acordo com Iwaniec (1997, citado por Martins, 2016) contribuem para a eficácia da intervenção, comparativamente com os métodos caracterizados maioritariamente pela formalidade do didatismo. Ao centrar a atenção nas metodologias experienciais, importa fazer referência à educação não formal e às duas ideias principais, segundo Canário (2006), no que refere à importância dos processos educativos não formais: “as pessoas aprendem com e através da experiência” e “não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (p. 4). Segundo Gohn (2014), geralmente, a educação não formal é definida e caracterizada pela negativa, ou seja, pelo que ela não é. Quando se trata de educação não formal, facilmente se compara com a educação formal tradicionalmente desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. Por outro lado, a educação não formal é aquela em que se aprende via processos de partilha de experiências. Na dificuldade em defini-la, Gohn (2014, p. 40) indica que a educação não

formal “é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade.” Como refere Cavaco (2009, p. 221) a aquisição de conhecimento é mais propícia quando o sujeito se encontra envolvido no processo, se identifica e colabora no mesmo, ou seja, sendo o “produtor de si”.

Na parte II do relatório, onde se relata as atividades desenvolvidas no estágio, é possível refletir a revisão da literatura e os resultados obtidos ao longo das intervenções.

Parte II- O Trabalho de Estágio

O estágio curricular apresentado no presente relatório decorreu no período entre 12 de setembro de 2022 a 12 de maio de 2023, na InterAgir, Associação para a Inclusão Social, especificamente no projeto “Crescer Família”. No total foram realizadas 580 horas de estágio presencial, distribuídas por um horário semanal de segunda a sexta-feira, maioritariamente, entre as 10h e as 18h. De referir que a carga horária nos diferentes dias da semana foi variando consoante as necessidades de trabalho no projeto.

A escolha do local de estágio, a temática e o público-alvo, decorre, não só do interesse da mestranda pelo trabalho de intervenção com comunidades em risco de exclusão social, como também do desafio a que a mesma se propôs por ser um tema onde nunca teve experiência e tinha bastante curiosidade. A motivação por integrar o projeto “Crescer Família” surgiu quando a mestranda realizou um trabalho académico com a InterAgir no primeiro ano de mestrado no âmbito da unidade curricular Educação Não Formal.

Considerando o âmbito do projeto “Crescer Família” o objetivo principal da mestranda para a realização do estágio foi compreender a importância da intervenção na parentalidade para o desenvolvimento de uma parentalidade positiva. Para tal, foram definidos como objetivos específicos:

- a) Identificar as diversas estruturas familiares;
- b) Compreender de que forma as práticas educativas coercivas e indutivas das famílias influenciam o desenvolvimento da criança;
- c) Averiguar o contributo da educação parental para a promoção da parentalidade positiva.

Com a finalidade de responder aos objetivos apresentados, determinaram-se as seguintes questões por forma a orientar o plano de trabalho de estágio:

- a) De que forma a dinâmica familiar influencia o desenvolvimento da criança?
- b) Quais as práticas educativas parentais que potenciam o desenvolvimento integral da criança?

Capítulo 4

Contexto de Realização do Estágio: InterAgir, Associação para a Inclusão Social

A InterAgir, Associação para a Inclusão Social é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1999 por pais e uma equipa multidisciplinar de profissionais de saúde, educação e reabilitação, anteriormente denominada LINADEM. A sede situa-se na Rua Quinta do Loureiro, Lote 10 - Loja 11, em Campo de Ourique, Lisboa no Bairro Quinta do Loureiro, e o espaço destinado ao Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), recentemente adquirido, encontra-se na Rua Professor Machado Macedo, nr. 5 - Bloco B - Loja B, em Alcântara, Lisboa.

De acordo com a recolha de informação presente nos regulamentos internos, o propósito da InterAgir é contribuir para a melhoria da qualidade de vida de grupos socialmente desfavorecidos, nomeadamente crianças e jovens, pessoas com necessidades específicas e famílias em situação de vulnerabilidade. Para tal, visa apoiar crianças, jovens, famílias e comunidades complexas do ponto de vista social, atuando ao nível da prevenção e reparação do risco psicossocial e promoção da cidadania. Assenta a sua intervenção numa perspetiva ecológica-sistémica, intervindo, fundamentalmente, no apoio familiar e aconselhamento parental e no serviço de apoio psicoterapêutico, dirigido a crianças e jovens com necessidades em psicoterapias (Regulamento da Associação InterAgir, 2022).

No que concerne ao apoio às famílias o CAFAP, é uma resposta social em cooperação com a segurança social, que atua ao nível da prevenção e reparação do risco psicossocial, mediante o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e parentais, aos intervenientes no sistema familiar. No decorrer do ano de 2022 foram acompanhadas 129 famílias no total.

Os objetivos gerais do CAFAP são (InterAgir, 2022):

1. “Prevenir situações de risco e de perigo, através da promoção do exercício de uma parentalidade positiva;
2. Avaliar as dinâmicas de risco e proteção das famílias e as possibilidades de mudança;
3. Desenvolver competências parentais, pessoais e sociais que permitam o exercício de uma parentalidade positiva;

4. Capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas relacionais e rotinas quotidianas;
5. Potenciar a melhoria das interações familiares;
6. Prevenir situações de separação das crianças e jovens do seu meio natural de vida;
7. Aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual;
8. Favorecer a reintegração da criança ou do jovem em meio familiar;
9. Reforçar a qualidade das relações da família com a comunidade, bem como identificar recursos e respetivas formas de acesso;
10. Contribuir para o equilíbrio e bom desenvolvimento bio-psico-social desta população.”

Por forma a responder aos objetivos propostos, as modalidades de intervenção que o CAFAP desenvolve passam pelos Pontos de Encontro Familiar (PEF), a preservação familiar e a reunificação familiar e as suas principais ações são, nomeadamente a avaliação das dinâmicas familiares, o apoio psicopedagógico e social e a educação parental.

Os PEF visam “a manutenção ou o restabelecimento dos vínculos familiares nos casos de interrupção ou perturbação grave da convivência familiar, designadamente em situação de conflito parental e de separação conjugal.” Os seus objetivos são (Regulamento interno de funcionamento do PEF da InterAgir, 2019, pp. 4-5):

1. “Proporcionar encontros familiares em condições adequadas de segurança e bem-estar para as crianças ou jovens, designadamente no que respeita ao regime do exercício das responsabilidades parentais em situações de divórcio ou separação de pessoas;
2. Promover e facilitar um clima de consenso e responsabilidade, através de um trabalho psicopedagógico e social, conducente a uma mínima intervenção judicial;
3. Capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas relacionais de qualidade;
4. Potenciar a melhoria das interações familiares;
5. Aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual.”

A modalidade de preservação familiar previne a retirada da criança ou do jovem do seu meio natural de vida e tem como objetivos (Regulamento interno de funcionamento da modalidade de Preservação Familiar, 2019, p. 5):

1. “Avaliar as dinâmicas de risco e proteção das famílias e as possibilidades de mudança;
2. Prevenir situações de risco e de perigo, através da promoção do exercício de uma parentalidade positiva;
3. Desenvolver competências parentais, pessoais e sociais que permitam o exercício de uma parentalidade positiva;
4. Capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas relacionais e rotinas quotidianas;
5. Potenciar a melhoria das interações familiares;
6. Aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual;
7. Reforçar a qualidade das relações da família com a comunidade, bem como identificar recursos e respetivas formas de acesso;
8. Contribuir para o equilíbrio e bom desenvolvimento bio-psico-social desta população.”

Por último, a modalidade de reunificação familiar procura promover o regresso da criança ou do jovem ao seu meio familiar, nomeadamente nos casos de acolhimento em instituição ou em família de acolhimento. Segundo o regulamento interno da presente modalidade elaborado pela InterAgir (2019, p. 5), os objetivos dizem respeito a:

1. “Favorecer a reintegração da criança ou do jovem no seu meio familiar;
2. Avaliar as dinâmicas de risco e proteção das famílias e as possibilidades de mudança;
3. Desenvolver competências parentais, pessoais e sociais que permitam o exercício de uma parentalidade positiva;
4. Capacitar as famílias promovendo e reforçando dinâmicas relacionais e rotinas quotidianas;
5. Potenciar a melhoria das interações familiares;
6. Aumentar a capacidade de resiliência familiar e individual;
7. Reforçar a qualidade das relações da família com a comunidade, bem como identificar recursos e respetivas formas de acesso.”

A partir do ano de 2022, a InterAgir, Associação para a Inclusão Social oferece a resposta social denominada Intervenção Precoce na Infância (IPI), que se integra na Equipa Local de Intervenção de Lisboa Ocidental. Este é um serviço que procura garantir as condições de desenvolvimento de crianças até aos 6 anos de idade, com alterações nas funções ou estrutura do corpo que limitam o seu crescimento pessoal e social.

É através das parcerias que a InterAgir estabelece com diversas instituições e entidades que as famílias são referenciadas para, posteriormente, se iniciar o acompanhamento baseado num plano de intervenção individualizado. Como principais parceiros conta-se com as Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Lisboa (CPCJ), a Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), a Equipa de Apoio Técnico ao Tribunal de Lisboa (EATL) e o Tribunal de Família e Menores.

Simultaneamente, a InterAgir tem desenvolvido vários projetos de ação e investigação-ação no âmbito das competências pessoais, sociais, parentais e inteligência emocional, dirigidos a residentes do bairro da Quinta do Loureiro e da Quinta da Cabrinha. Alguns dos projetos anteriormente realizados foram: o projeto “Nós e os Outros”, cujo objetivo era que os jovens adquirissem competências “que lhes permitam facilitar a sua inserção social, desenvolver e facilitar o seu relacionamento interpessoal, otimizar as suas habilidades e competências pessoais e sociais e melhorar a sua auto-estima, a sua auto-imagem e auto-confiança” (InterAgir, 2022). O projeto “De Mãos Dadas” pretendia orientar as famílias para um melhor desempenho da função parental, fornecendo aos pais ou outros familiares prestadores de cuidados, conhecimentos e estratégias, criando competências que promovam o desenvolvimento harmonioso das crianças/ jovens. E, por fim, o projeto “Novas GerAções”, destinado a crianças e jovens residentes no Vale de Alcântara que visava promover os comportamentos preventivos e a qualidade de vida. Dos objetivos gerais encontravam-se o desenvolvimento de competências relacionadas com hábitos de vida saudáveis, nomeadamente ao nível da alimentação, higiene, atividade física e consumos de substâncias e esclarecimento para uma sexualidade saudável e responsável (InterAgir, 2022).

Para além dos órgãos sociais, a equipa é composta por um diretor técnico, uma assistente social, uma educadora social, três psicólogos, um terapeuta da fala, um terapeuta ocupacional, um fisioterapeuta e um administrativo.

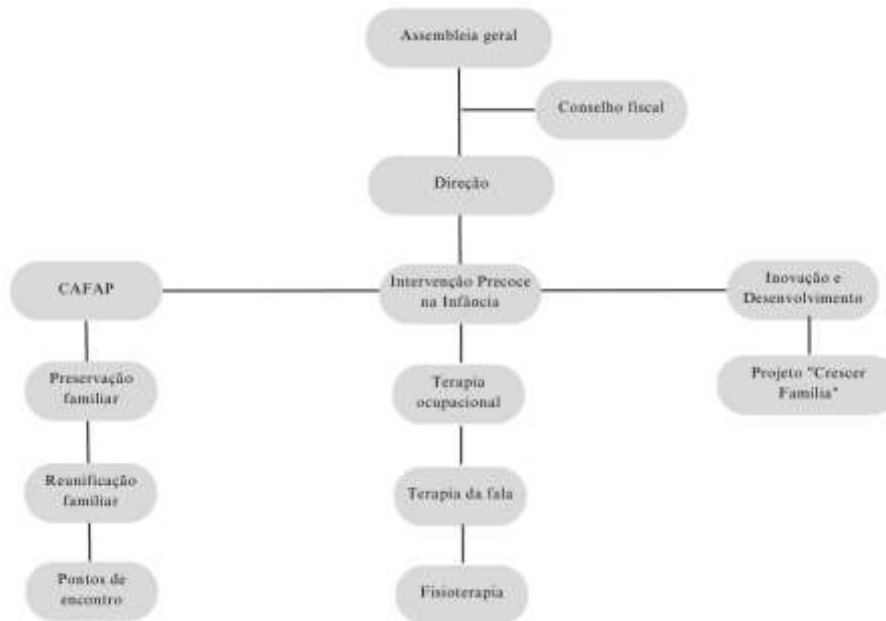


Figura 2. Organograma da InterAgir, Associação para a Inclusão Social (adaptado de InterAgir, 2022)

4.1 Projeto “Crescer Família”

O projeto “Crescer Família” teve o seu início no ano de 2020 e visa a capacitação da família, intervindo ao nível das competências pessoais, sociais e parentais do sistema familiar (InterAgir, 2022). Baseado em princípios da parentalidade positiva, pretende transmitir aprendizagens e estratégias aos pais ou cuidadores, com vista à promoção de estilos de funcionamento familiar positivo e empoderamento, reforçando as dinâmicas relacionais de qualidade, para um melhor desempenho dos papéis parentais e rotinas quotidianas. Contribuindo, desta forma, para prevenir e reparar o risco e perigo psicossocial nas crianças e jovens identificadas residentes nos territórios de Estratégia de Desenvolvimento Local (EDL).

A sua intervenção baseia-se em três atividades centrais, sendo elas a intervenção em educação parental, a mediação familiar/ mediação de conflitos e a realização de sessões comunitárias sobre temas da parentalidade: Conversas com Pais. Posteriormente, o apoio psicológico a crianças e jovens emergiu como resposta às necessidades provocadas pela pandemia do Covid-19.

Financiado pelo Fundo Social Europeu e a rede de Desenvolvimento Local de Base Comunitária de Lisboa (DLBC), no âmbito dos Projetos Inovadores/ Experimentais Grupo de Ação Local, os destinatários do projeto são famílias com filhos menores de idade, em que as dinâmicas familiares, deficit de competências parentais, negligência e conflito parental, possam pôr em risco ou perigo o bom desenvolvimento das crianças e jovens, referenciados pelas Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), pela comunidade educativa, por centros de saúde, pelos serviços de justiça, por proteção social ou outras entidades e projetos. É critério de seleção que os destinatários referenciados residam nos territórios identificados como territórios de intervenção prioritária, ou seja, bairros e zonas de intervenção prioritária (BIP/ZIP). Na tabela 1 encontram-se descritas as zonas que o projeto intervém, especificando os bairros de habitação social.

Tabela 1. Zonas de intervenção do projeto "Crescer Família"

| Freguesia | Bairro |
|-------------------------|--|
| Alvalade | S. João de Brito/ Pote D'Água; Santo António S. José/ Santa Marta; Cooperativas 25 de Abril/ Unidade do Povo; Murtas |
| Areeiro | Portugal Novo |
| Arroios | Pena; Anjos |
| Avenidas Novas | Rego |
| Campo de Ourique | Sete Moinhos; Casal Ventoso |
| Campolide | Bela Flor; Liberdade; Quinta do Tarujo |
| São Domingos de Benfica | Furnas; Rua Direita de Palma |
| Benfica | Boa Vista; Bom Pastor/ Issan Sartawi |
| Carnide | Padre Cruz; Centro Histórico de Carnide; Horta Nova; Azinhaga dos |

| | |
|-------------------|---|
| | Lameiros/ Azinhaga da Torre do Fato |
| Ajuda | Casalinho da Ajuda; 2 de Maio; Rio Seco |
| Alcântara | Cascalheira; Alvito Velho |
| Estrela | Rua Possidónio da Silva; Pampulha |
| Misericórdia | São Paulo |
| Santa Maria Maior | Mouraria; Castelo; Alfama |
| São Vicente | Quinta do Ferro; Graça/ Sapadores |
| Penha de França | Alto da Eira; Quinta to Lavradio; Horizonte |
| Beato | Ourives/ Estrada de Chelas; Emp. Municipal/ Rua João Nascimento Costa; Emp. Municipal/ Carlos Botelho; Coop. Carlos Botelho/ Nascimento Costa |
| Marvila | Lóios; Amendoeiras; Flamenga; Condado; Armador; Quinta das Salgadas/ Alfinetes; Marquês de Abrantes; PRODAC; Marvila Velha |
| Lumiar | Quinta do Olival; Paço do Lumiar; Cruz Vermelha; Alta de Lisboa Sul; Pedro Querióz Pereira; Alta de Lisboa Centro |
| Santa Clara | Grafanil; Quinta da Torrinha; Quinta da Mourisca; Ameixoeira PER; Sete Céus; Galinheiras; Charneca do Lumiar |

| | |
|-------------------|--|
| Olivais | Quinta do Morgado; Alfredo Bensaúde |
| Parque das Nações | Quinta das Laranjeiras; Casal dos Machados |

O projeto “Crescer Família” parte do pressuposto que, quando expostas a ambientes desfavoráveis, as crianças e jovens veem comprometido o seu desenvolvimento, sendo as características ambientais fortemente associadas quer a comunidades complexas do ponto de vista social, quer a deficits de competências parentais e dinâmicas familiares disfuncionais. Uma vez que os pais são os primeiros agentes de socialização da criança e um dos principais responsáveis pela sua educação, os elevados níveis de stress na família, como acontece em famílias com poucos recursos económicos, em situação de desemprego, com pouca escolaridade (diagnóstico EDL, BIP / ZIP), pais em conflito, agravado com a situação do Covid-19, aumentam o comportamento parental desadequado e ineficaz (Ficha de candidatura ao financiamento Fundo Social Europeu Programa de Investimento 9.6 projetos inovadores e/ou experimentais na área social, 2022). Baixos índices de escolaridade e pobreza dos residentes nestes territórios, estão também fortemente relacionados a processos de coerção educativa e de comunicação, a estilos educativos rígidos, inconsistentes ou permissivos e a dificuldades em supervisionar as atividades dos seus filhos, associados a desordens de conduta e comportamento anti social, a desadaptação escolar, delinquência, violência e consumo de drogas e álcool (Gaspar, 2005).

Tendo estes fatores em consideração, a InterAgir acredita que “capacitar as famílias e os pais em particular, em ambiente natural de vida, para o exercício de sua parentalidade, se encontram entre as formas potencialmente mais prometedoras de prevenção do comportamento anti-social e promoção do bem-estar social” (Ficha de candidatura ao financiamento, 2022).

4.2 Processo de integração no estágio

A primeira reunião foi realizada no dia 10 de maio de 2022 nas instalações da Associação InterAgir, no seguimento do email enviado onde a mestrandia demonstrou interesse na realização do estágio curricular junto da mesma. A mestrandia partilhou as motivações e interesses para a escolha daquele local, as suas perspetivas com a realização do estágio e

que deveria completar um horário entre 16 a 20 horas semanais, até ao final do mês de maio do ano seguinte. O diretor e duas técnicas presentes na reunião apresentaram o projeto “Crescer Família”, os programas de educação parental que servem de suporte, o financiador e qual poderia ser o meu contributo. Desta forma, ficou deliberado o horário de estágio e quais as tarefas da estagiária no projeto “Crescer Família.” Nomeadamente, a recolha de contactos para divulgação do projeto “Crescer Família” com o objetivo de estabelecer um maior trabalho em rede, dinamizar as atividades de Conversas com Pais e auxiliar no que fosse necessário. Importa mencionar que a entidade apresentou abertura para eventuais propostas por parte da mestranda.

O estágio iniciou a 12 de setembro de 2022 e, numa fase inicial, as atividades consistiram, essencialmente, na leitura de documentos, por forma a compreender a missão, valores e funcionamento da InterAgir, bem como interiorizar o âmbito do projeto “Crescer Família”, perceber como se realizou a candidatura ao Fundo Social Europeu e em que consiste, conhecer o programa de educação parental que serve de base às intervenções e, ainda, as atividades já desenvolvidas no âmbito das Conversas com Pais.

Posteriormente, iniciou-se a recolha de possíveis parceiros para o desenvolvimento das atividades do projeto, tendo em consideração os locais de alcance do projeto (tabela 1). Optou-se por uma pesquisa estratégica que facilitasse o contacto direto com o público-alvo do projeto, pelo que se priorizou os jardins de infância, as escolas do primeiro ciclo, as associações de pais e de moradores e as juntas de freguesia. A estagiária presenciou as reuniões resultantes destes contactos.

No período de estágio surgiu a oportunidade de iniciar o acompanhamento de duas famílias (família A e família B) no âmbito da educação parental, desde a abertura do processo ao seu fecho.

Esta primeira fase exigiu uma postura de observação e de familiarização com o espaço, o funcionamento, os procedimentos, a equipa técnica, as dinâmicas familiares, entre outros.

Na segunda fase do processo de estágio pretende-se que a estagiária integre a equipa. Numa ótica de envolvimento gradual na dinâmica do projeto e aquisição de confiança por parte da equipa, as tarefas desenvolvidas de seguida passaram por planificar as sessões de Conversas com Pais que estavam agendadas, acompanhar a Dra. “Mariana” (nome fictício da técnica do projeto “Crescer Família”) na implementação das mesmas e preencher os documentos de registo e a avaliação destas.

A estagiária foi adquirindo conhecimentos, competências e autonomia para elaborar os relatórios de acompanhamento e de encerramento das famílias A e B, bem como o Plano Integrado de Apoio à Família (PIAF) com a supervisão da Dra. “Mariana”; apresentar propostas de planificação, incluindo dinâmicas no âmbito da educação não formal, para as sessões de Conversas com Pais, assim como dinamizá-las e proceder ao seu registo e avaliação. Para além disso, no seguimento de um tema debatido em reunião de equipa, sugeriu alterar a ficha de avaliação das sessões de Conversas com Pais, com o objetivo de compreender se os cuidadores retiveram os conhecimentos apresentados na sessão, como se pode ver do apêndice 10 ao 16.

A mestranda auxiliou na elaboração dos cartazes de divulgação das sessões para enviar aos parceiros. Regularmente, compareceu nas reuniões de equipa do projeto “Crescer Família”, onde eram apresentados os indicadores de cada atividade do projeto, dificuldades sentidas, discussão para a resolução das mesmas, objetivos futuros e tarefas a realizar. Ainda, a estagiária presenciou as reuniões nas escolas e na CPCJ no âmbito dos processos das famílias A e B. Colaborou no preenchimento de relatórios de indicadores trimestral e anual para devolver ao financiador. Ao longo do período de estágio realizou diversas formações proporcionadas pela Rede DLBC e um curso online básico de educação parental.

O projeto “Crescer Família” acompanhou a situação pandémica, levando a adaptar a metodologia de intervenção para o formato online. Neste seguimento, aquando do início do estágio, considerou-se a necessidade de desenvolver a atividade Conversas com Pais presencialmente, voltando a divulgar o projeto e contactar possíveis parceiros. Realizado o trabalho de divulgação e articulação com entidades locais, gradualmente, foi possível realizar um maior número de sessões de Conversas com Pais. Devido ao facto de se terem realizado grande parte das sessões online devido ao Covid 19, diagnosticou-se a necessidade de reformular as sessões de Conversas com Pais. Foi neste momento que a estagiária teve um importante contributo no projeto “Crescer Família”: o desafio de repensar a planificação das sessões, tornando-as mais participativas e reflexivas, ao invés de assumirem um carácter maioritariamente expositivo.

Ao longo do processo de estágio foram recolhidas notas de campo das Conversas com Pais e das intervenções individuais em educação parental, diligências, e, ainda, foi realizado um registo semanal, semelhante a um diário de bordo, onde constam as tarefas executadas, as dificuldades, as aprendizagens e uma reflexão.

Capítulo 5

Atividades Realizadas no Estágio

No presente capítulo serão apresentadas as atividades que a mestranda realizou ao longo do período de estágio. São parte integrante as Conversas com Pais, onde se inserem as dinâmicas díades; o acompanhamento a duas famílias em educação parental, a família A e a B, cujos nomes reais, por questões de ética e sigilo, foram substituídos por nomes fictícios; a apresentação das duas sessões de formação em que a mestranda foi formanda; o encontro de Comissões Sociais de Freguesias de Lisboa a que a mestranda assistiu; a Feira social de Natal de Alvalade onde se deu a conhecer o projeto “Crescer Família” à comunidade e, por fim, lê-se uma partilha relativa ao curso básico sobre educação parental realizado online.

5.1. Conversas com Pais

As Conversas com Pais é uma das atividades do projeto “Crescer Família” e consiste na realização de uma sessão de, aproximadamente, uma hora com os cuidadores acerca de temáticas da parentalidade. A implementação de sessões de Conversas com Pais acontece por forma de divulgação e articulação com creches, jardins de infância, escolas básicas, juntas de freguesia e associações de moradores, maioritariamente, onde se apresentam os temas que estão planificados e a entidade seleciona os de maior interesse, propondo o/s dia/s em que gostaria de desenvolver a atividade juntos dos seus cuidadores, não sendo obrigatório que o grupo permaneça o mesmo em todas as sessões. Ainda, importa realçar que as temáticas das sessões de Conversas com Pais são independentes, podendo ser replicadas de forma isolada, não obedecendo a uma ordem sequencial.

As Conversas com Pais procuram respeitar uma metodologia não formal, onde os participantes são convidados a refletir, partilhar as suas experiências, questões e as estratégias que utilizam com as suas crianças. Para tal, cada sessão temática recorre ao powerpoint que serve de suporte às dinamizadoras para partilhar breves noções teóricas do tema, bem como estratégias que os cuidadores podem experimentar com as suas crianças. Aliado a este momento de exposição, no decorrer de todas as sessões são colocadas questões aos participantes com o intuito de promover a conversa e a partilha

entre o grupo e, ainda, são convidados a desenvolver uma atividade prática, como por exemplo role-play ou discussões em grupo, de forma que sejam agentes ativos na sessão, como se poderá ver na descrição das atividades desenvolvidas.

Os temas abordados no período de estágio foram, nomeadamente, a importância do elogio, a importância do “não”, as birras, as rotinas, a comunicação, as emoções e a transição escolar para o 1º ciclo do ensino básico. De forma a perceber quais os temas que o grupo considerava mais pertinente desenvolver, tínhamos a sessão intitulada “Salvar o planeta família”, onde o objetivo é precisamente definir quais os assuntos a ser abordados nas próximas sessões. A pedido dos parceiros do local B e do local D realizámos algumas dinâmicas de díades, que contam com a participação dos cuidadores e das crianças ou jovens. Em cada sessão entregou-se um diploma de participação (anexo B) e aplicou-se um breve questionário aos participantes com questões relativas à temática para compreender se, efetivamente, estes adquiriram conhecimentos (apêndices de 10 a 16). Seguidamente, apresenta-se em que consistiu cada sessão temática.

Através da tabela 2 verifica-se a calendarização das sessões de Conversas com Pais realizadas pela estagiária enquanto membro da equipa do projeto “Crescer Família” ao longo dos meses e os respetivos temas.

Foram realizadas 30 Conversas com Pais durante o período de estágio, em 7 locais distintos. No local A as idades dos participantes eram compreendidas entre os 10 e os 15 anos; no local B as crianças tinham idades entre os 2 e os 12 anos; no local C as idades das crianças dos cuidadores presentes nas sessões era entre os 7 e os 9; no local D entre os 10 e os 15; no local E as crianças tinham entre os 6 e os 10 anos; no local F eram cuidadores com crianças com 5 anos de idade; no local G as crianças tinham entre 6 meses a 3 anos; no local H as idades variavam entre os 6 meses e os 3 anos; no local I os participantes tinham filhos com 4 ou 5 anos; os cuidadores do local J tinham crianças/jovens com idades entre os 3 e os 18 anos; a sessão do local K foi destinada para cuidadores de crianças dos 0 aos 3 anos de idade; e, por fim, as idades das crianças dos cuidadores do local L era de 3 anos ou 4.

Tabla 2. Calendarização das Conversas com Pais realizadas

| Local | Tema | Data |
|--------------|--|-------------|
| A | “Famílias há muitas” | 19/09/2022 |
| | | 21/09/2022 |
| B | “Doçuras e travessuras em família” | 25/10/2022 |
| | “Natal em família: Vila Natal de Óbidos” | 11/12/2022 |
| | “A magia do elogio” | 6/02/2023 |
| | | 6/02/2023 |
| C | “Salvar o planeta família” | 30/11/2022 |
| | | 7/12/2022 |
| | | 11/01/2022 |
| | “Vamos conversar em família” | 5/01/2023 |
| D | “A magia do elogio” | 6/12/2022 |
| | | 12/12/2022 |
| | | 14/12/2022 |
| | | 17/01/2023 |
| | “Emoções e o desafio das rotinas” | 9/05/2023 |
| E | “A importância do não” | 19/01/2023 |
| F | “Já sou crescido... Transição para o 1º ciclo” | 23/02/2023 |
| G | “A importância do não” | 27/02/2023 |
| | “A magia do elogio” | 30/03/2023 |

| | | |
|---|---------------------------------------|------------|
| | “Vamos falar sobre emoções” | 11/05/2023 |
| H | “Salvar o planeta família” | 28/02/2023 |
| | | 1/03/2023 |
| | “A importância do não” | 5/04/2023 |
| | “Birras” | 19/04/2023 |
| I | “Salvar o planeta família” | 22/03/2023 |
| | “O desafio das rotinas e comunicação” | 4/05/2023 |
| J | “Salvar o planeta família” | 23/03/2023 |
| | “Rotinas e a importância do “não” | 13/04/2023 |
| K | “Emoções na primeira infância” | 21/03/2023 |
| L | “A magia do elogio” | 20/04/2023 |

5.1.1 “Salvar o planeta família”

A sessão intitulada “Salvar o planeta família” foi pensada e planificada pelas técnicas do projeto “Crescer Família.” Como referido anteriormente, a escolha dos temas a desenvolver com cada grupo podem ser propostos pelas entidades ou ser definidos em reunião com a responsável da mesma, visto que está em contacto direto com os cuidadores e, por isso, poderá identificar necessidades. Todavia, determinados parceiros referiam que seria mais vantajoso comunicar com as famílias para perceber, efetivamente, quais os assuntos e questões que gostariam de ter a possibilidade de discutir para desenvolverem outros conhecimentos e estratégias. Neste sentido, refletiu-se a pertinência de elaborar uma sessão cujo objetivo fosse identificar as dificuldades, desafios e dúvidas que prevaleciam nos participantes para se explorar nas sessões posteriores. Desta forma, procurava-se que este primeiro encontro fosse, essencialmente, uma partilha das

experiências dos cuidadores com as suas crianças ao longo dos dias e quais os desafios que identificam e que gostaria de ver resolvidos.

Remetendo para a prática, inicia-se a sessão com a apresentação do projeto “Crescer Família” e das técnicas que irão dinamizar o encontro. Posteriormente, apresenta-se ao grupo a missão a cumprir: Salvar o planeta família, onde cada um dos participantes é um super-herói e, por isso, é solicitado que digam o seu nome e que respondam à questão “se fosse um super-herói, qual seria e porquê?” Uma das personagens referidas pelos cuidadores foi o Flash por ser rápido, o que permitiria fazer várias tarefas em pouco tempo.

No momento seguinte, convida-se todos os cuidadores a escrever em post-its quais as questões, desafios, dificuldades que identificam no dia a dia com as suas crianças. Assim que todos terminarem, pretende-se que partilhem com o grupo o que escreveram. À medida que os assuntos vão sendo apresentados, coloca-se os post-its numa escala de 0 a 10 que se encontra na cartolina exposta na sala, sendo que quanto mais próximo do número 10 mais cuidadores se identificam com a situação em questão (figura 3). Pretende-se, no final, em conjunto com o grupo identificar as temáticas que estão mais próximas do número 10, ou seja, que a maior parte dos participantes se identifica, para desenvolver nas próximas sessões.



Figura 3. Escala de preocupações identificadas na sessão “Salvar o planeta família” no local C, no dia 22/03/2023, pelas 17h45

Estas sessões de identificação das temáticas tiveram um resultado bastante positivo, pois à medida que a dinâmica se desenvolveu os participantes trocaram vivências que acontecem com as suas crianças.

Os cuidadores foram bastante participativos, pois há medida que iam lendo o que cada um tinha escrito no post-it imediatamente explicavam, exemplificando com situações em que se deparou com essa dificuldade e como costuma resolver. As dinamizadoras foram fazendo questões aos participantes sempre que estes partilhavam situações em concreto, nomeadamente quando a criança se recusa a comer sozinha, o que é que a mãe costuma fazer? Resulta sempre? Ao mesmo tempo que transmitiam algumas estratégias

[Nota de campo dia 22/03/2023, pelas 17h45]

A título de exemplo, no local G mencionam a dificuldade em dar a comida ou a hora de dormir, pois as crianças querem brincar. Inclusivamente, os cuidadores partilharam estratégias que costumam utilizar com as suas crianças, como por exemplo tomar banho em conjunto ou dar-lhe um brinquedo enquanto ela come. Dois casais mencionaram a dificuldade que têm em proporcionar a autonomia à criança, uma vez que ambos trabalham a partir de casa e a criança tem tendência a “sugar” toda a atenção da mãe, não dando espaço para se relacionar com os restantes filhos:

“Ela suga-me toda a atenção”, “ela é que dita as regras: a mãe fica comigo e o pai com o Gonçalo”.

[Nota de campo dia 01/03/2023, pelas 17h]

No local I as maiores dificuldades relacionavam-se, em certa medida semelhante ao local S, com as birras aliadas à rotina de comer e tomar banho, onde os cuidadores mencionaram que as crianças querem fazer as coisas a seu tempo, vendo-se obrigados a encontrar estratégias para resolver a situação, como elaborar extensas explicações ou

ceder à vontade da criança. Ainda, foram mencionados os conflitos entre irmãos, a dificuldade em dizer não de forma assertiva para que a criança respeite de imediato a ordem dada.

Ao longo do desenvolvimento das sessões “Salvar o planeta família” com os diversos grupos, vários participantes mencionaram a falta de suporte familiar que sentem e como isso pode prejudicar na sua vida profissional.

É de referir que em algumas sessões, juntamente com os cuidadores das crianças, também estavam presentes as educadoras de infância ou professores. Considera-se que a presença destes elementos de ligação entre a escola e a família foram um contributo importante no desenvolvimento das discussões e partilhas das sessões, no sentido em que permitiu a troca de estratégias utilizadas pelos profissionais e pelos cuidadores, bem como refletir acerca do comportamento da criança no ambiente escolar e familiar. A partilha de situações concretas em ambos os ambientes, contribuiu para que fossem identificados desafios/ dificuldades necessárias a melhorar para o desenvolvimento das crianças.

O facto de a educadora de infância estar presente na sessão contribuiu para que se abordassem os temas/ dificuldades identificadas por esta em contexto escolar, assim como as que são sentidas pelos cuidadores em casa. A educadora de infância partilhou as estratégias que utiliza com as crianças quando elas têm um determinado comportamento. Por exemplo, quando estão em conflito pela posse de um brinquedo, a educadora devolveu que propõe brincarem em conjunto ou cada criança brincar 10 minutos.

[Nota de campo 22/03/2023, pelas 17h45]

5.1.2 “A magia do elogio”

A sessão da temática “A magia do elogio” foi implementada nos locais L, G, B e D, sendo estes dois últimos como dinâmica de díades. O objetivo da sessão mantém-se, ou seja, capacitar os participantes para a importância de elogiar de forma eficaz as crianças.

No locais L e G as sessões iniciaram-se com uma dinâmica de debate, onde se dividiu o grande grupo em dois, sendo um grupo a favor e outro contra elogiar as crianças. Primeiramente, cada grupo teve cerca de 10 minutos para conversar e recolher argumentos para, depois, iniciar o debate. De seguida, as técnicas, recorrendo ao suporte powerpoint que continha informação relativa ao tema do elogio, desconstruíram alguns mitos relativos à prática do elogio com as crianças e apresentaram a importância da mesma. Foram discutidos com o grupo alguns exemplos do que se considera um elogio eficaz e um elogio não eficaz. Nomeadamente, para um elogio eficaz refletiu-se a importância de ser concreto e realizado no momento. Por exemplo, a criança acabou de comer a sopa e a mãe já estava a levantar a loiça da mesa e, por iniciativa própria, a criança coloca a sua loiça na pia. Neste momento a mãe poderá dizer “obrigada por levatares a tua taça e colocares na pia, assim é mais rápido” ou “muito bem, que lindo menino a colocar a sua taça na pia.” Em contrapartida, na mesma situação, um elogio não eficaz seria, por exemplo, se a mãe dissesse apenas “muito bem filho” ou “que lindo menino.”

Esta dinâmica de trabalho em pequenos grupos foi muito bem recebida pelos participantes, gerando inúmeras partilhas de opiniões e de conhecimentos, pois alguns cuidadores já tinham lido artigos ou livros sobre o assunto, ou, até mesmo, as aprendizagens que adquiriram ao longo da sua experiência de vida. Optámos por propor a estes grupos a dinâmica de debate no início da sessão, pois já tínhamos desenvolvido a temática do elogio anteriormente com outros grupos e percebemos que existia um grande mito no que concerne ao elogiar as crianças, como por exemplo que “ficam com vaidade e com o ego muito alto” (Nota de campo dia 20 de abril de 2023). Assim, em equipa, refletimos que poderia ser interessante antes das técnicas abordarem a temática convidar os participantes a refletir sobre o assunto e, ao longo da sessão, ir desconstruindo os possíveis mitos associados ao ato de elogiar as crianças.

O grupo a favor mencionou que se deve elogiar as crianças porque contribui para o vínculo com os pais, o que gerou uma discussão ao fundamentarem que, tendencialmente, se recorre mais vezes “às chamadas de atenção, repreender e ralhar” do que elogiar. Uma mãe mencionou que: “por ser tão autocrítica, acabo por não elogiar muito o meu filho e não quero que ele seja como eu, por isso vim a esta sessão para perceber como posso fazer”. Ainda, no âmbito do elogio potenciar a motivação para tentar/ experimentar, um pai mencionou que o mesmo se aplica aos adultos e que se trata de “uma coisa cultural”. “Eu gosto muito do meu trabalho, mas acho que deviam elogiar-nos para nos motivar”. O grupo chegou à conclusão que o equilíbrio é a palavra chave: “elogiar e repreender quando é preciso”.

[Nota de campo dia 30/03/2023, pelas 17h30]

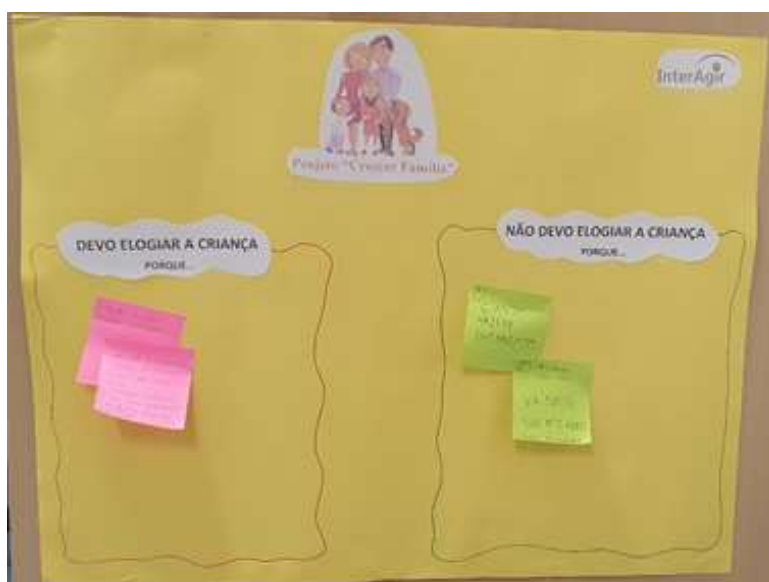


Figura 4. Dinâmica de debate sobre o elogio no local L, no dia 20/04/2023 pelas 18h

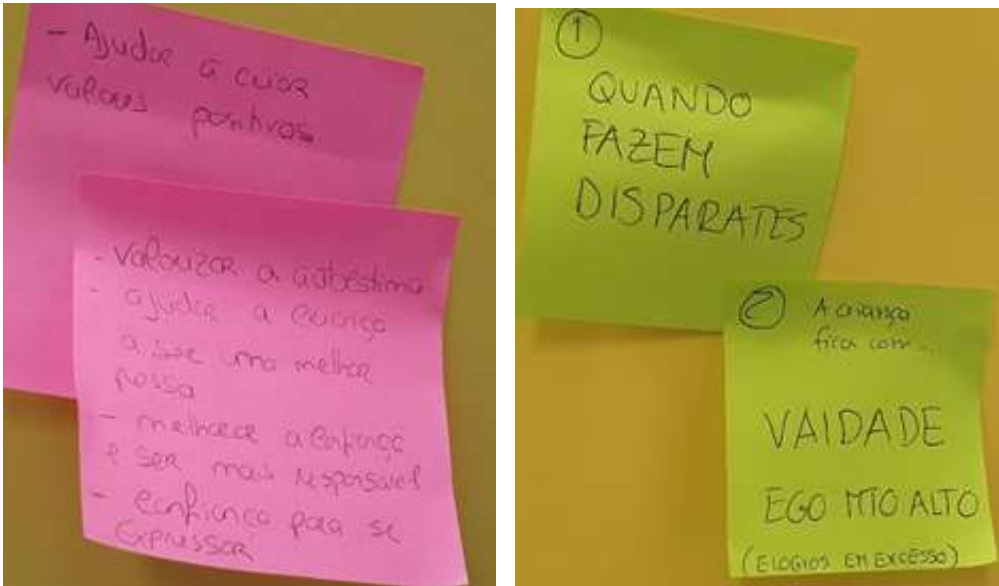


Figura 5. Post-its da dinâmica de debate sobre o elogio no local L, no dia 20/04/2023 pelas 18h

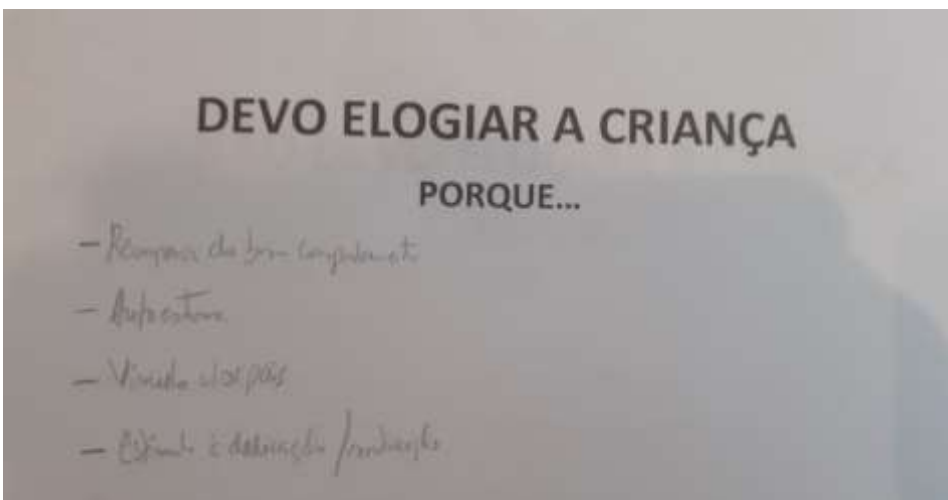
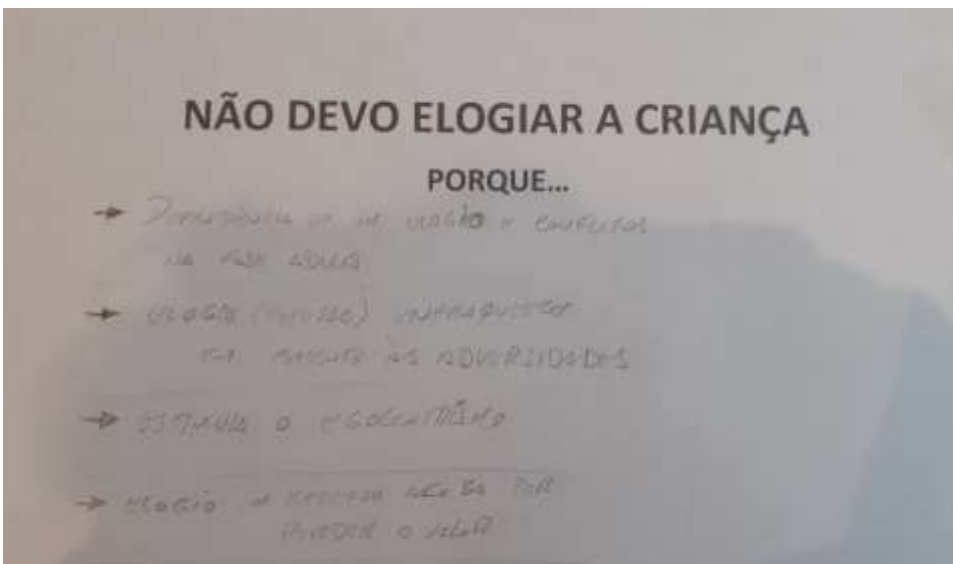


Figura 6. Dinâmica de debate sobre o elogio no local G, no dia 30/03/2023, pelas 17h30

5.1.3 “A importância do “não”

A sessão intitulada “A importância do “não” foi desenvolvida no local E em formato online a dia 19 de janeiro, no local G no dia 27 de fevereiro de 2023 e local H a dia 5 de abril. Ainda, foi realizada uma sessão, a pedido do local J, onde abordamos “A importância do não” e o “desafio das rotinas”, no dia 13 de abril.

O objetivo desta sessão foi capacitar os participantes para a importância de estabelecer limites e regras de forma consistente. Primeiramente, questionou-se os participantes se sentem dificuldade em dizer “não” às suas crianças e, em caso afirmativo, o motivo. Algumas das partilhas foram:

“Queremos dar tudo aos nossos filhos, realizar os sonhos, por isso é mais fácil dizer sim”; “o problema é que o “não” muitas vezes não é assertivo e acaba por ser um sim. Ou tentamos arranjar várias explicações para o nosso “não”.

[Nota de campo dia 17/01/2023, pelas 21h]

No local G as dificuldades sentidas no ato de dizer “não” foram:

“A criança ainda é muito pequena, não percebe”; “queremos ver os nossos filhos felizes” e “vai dar origem a birra”. Estas foram respostas que geraram discussão no grupo e que, ao longo dos assuntos apresentados na sessão, as técnicas foram procurando desmistificar.

[Nota de campo dia 27/02/2023, pelas 17h30]

De seguida, as técnicas apresentaram uma proposta de como os cuidadores podem dizer “não” de forma positiva em quatro etapas: 1) Manter a calma, 2) Explicar a razão e a consequência, 3) Oferecer uma alternativa, 4) Aplicar a consequência caso o comportamento não se altere.

No que concerne às crianças mais pequenas, as técnicas apresentaram três estratégias para dizer “não” de forma positiva, tais como a) Dizer um sim parcial, b) Falar com parte do corpo ou c) Expressar os seus sentimentos. Ainda, partilhámos ao grupo duas estratégias de recompensa a que podem recorrer para ajudar a criança a ultrapassar comportamentos mais difíceis de gerir e duradouros no tempo e que os pais tencionam alterar, como o “saquinho de presentes”. Partilhámos alguns jogos lúdicos que podem realizar em família que permitem à criança interiorizar a existência de regras, limites e consequências, bem como gerir a frustração e lidar com o “não”, por exemplo o “rei manda” e “escondidas”. De seguida, os participantes foram convidados a realizar um exercício prático que consistiu na entrega de cartões-situações, onde foi proposto que verbalizassem como diriam “não” à criança de acordo com a situação do seu cartão.

Salienta-se o exemplo do cartão-situação que dizia que a criança não queria partilhar um brinquedo e imediatamente um pai mencionou “porque é que temos de obrigar a criança a partilhar o seu brinquedo? Ela tem direito a não querer” ao que uma mãe interveio mencionando o exemplo de quando obrigam as crianças a “dar um beijinho” aos familiares. Com a grande participação do grupo na discussão chegaram ao consenso que se trata de valores morais, que as vontades das crianças também devem ser respeitadas e que, consoante o contexto, a situação pode mudar. Por exemplo, dito pelos cuidadores, se o brinquedo pertencer à sala da creche, entende-se que a criança deve partilhar, porém se perceber à criança, podem apelar a criança aos valores da partilha, mas sem a obrigar ou “castigar” por não querer partilhar. Durante esta conversa uma mãe partilhou com o grupo a estratégia que utiliza com a filha: em casa tem um saco com brinquedos que a criança considera que pode partilhar com os amigos e assim só utilizam esses para brincar em conjunto.

[Nota de campo dia 27/02/2023, pelas 17h30]



Figura 7. Sessão "A importância do não" no local H, no dia 5/05/2023, pelas 17h30



Figura 8. Sessão "A importância do não" no local H, no dia 5/05/2023, pelas 17h30

O planeamento da sessão a desenvolver com o local E respeitou a mesma sequência da apresentada anteriormente, à exceção do tópico estabelecimento de limites, recompensas e consequências para comportamentos que se aplica a crianças com idade superior aos 3 anos.

Neste caso, após a apresentação por parte das técnicas ao grupo das etapas para dizer “não” de forma positiva, transmitimos estratégias de definição de limites e regras, de negociação, de avaliação e, por fim, o contrato familiar.

Principalmente nos grupos de cuidadores de crianças entre os 6 e os 10, a questão da recompensa enquanto ferramenta de negociação e motivação para a criança desempenhar um determinado comportamento que para ele é difícil de atingir, teve uma determinada resistência. Nomeadamente, os cuidadores mencionaram:

“Entendo a ideia da recompensa, mas há coisas que fazem parte das regras da casa, que são tarefas dele e, por isso, não tem de haver recompensa”; “o jovem vai pensar que na vida vai ter sempre recompensas e não é assim.”

[Nota de campo dia 19/01/2023, pelas 21h]

Posto isto, enquanto técnicas, referimos que as recompensas podem contribuir para que a criança se sinta motivada para desempenhar o comportamento desejado pelos cuidadores e devem ser aplicadas apenas num período de tempo pois, assim que a criança o realizar de forma autónoma, retira-se a recompensa.

5.1.4 “Birras”

A sessão acerca da gestão das birras foi desenvolvida no local H no dia 19 de abril de 2023, sendo um tema pedido pela entidade. O objetivo deste encontro foi capacitar os cuidadores para a gestão das birras das crianças até aos 3 anos de idade e partilhar algumas estratégias.

Para iniciar, os participantes são divididos em três grupos. Cada grupo é convidado a refletir em conjunto, escrevendo em post-its, sobre 1) como sei que é uma birra, 2) quando acontecem e porquê e 3) como lidam com as crianças em situação de birra. De seguida, devem colocar os post-its na cartolina que se encontra exposta na sala e apresentar aos restantes participantes as ideias que partilharam (figura 9). O mesmo com os restantes dois grupos. Os cuidadores participaram ativamente nesta atividade, discutindo entre eles e partilhando as suas experiências com as crianças, o que gerou uma conversa bastante dinâmica. Na ficha de avaliação da sessão que solicitamos o preenchimento, os cuidadores redigiram:

“a) que a sessão serviu para aprender novas ferramentas, b) que foram apresentadas boas ideias para tentar em casa e c) pediram a continuação do desenvolvimento de sessões.”

[Nota de campo dia 19/04/2023, pelas 17h]



Figura 9. Dinâmica do tema "Birras" no local H, no dia 19/04/2023, pelas 17h30

No seguimento da atividade prática, diferenciámos as emoções básicas das secundárias, fazendo uma breve explicação de cada emoção básica e a sua importância; transmitimos que as birras surgem devido à pouca capacidade da criança lidar com a frustração de forma adequada e que se podem manifestar através do choro e grito, por exemplo, Ainda, partilhamos uma proposta de etapas para a gestão emocional: 1) Acolher e reconhecer –

frases de suporte e compreensão; 2) Contenção e acalmar – estratégias para solucionar a crise/birra; 3) Resolução e preparação futura – falar sobre o que aconteceu; 4) Promover a autonomia da criança. A nível prático, transmitimos ao grupo algumas estratégias que poderão experimentar para solucionar momentos de crise emocional, tais como “contar até dez” e fazer o “exercício da abelha.”

Os participantes realizaram diversas questões relacionadas com o receio e preocupação acerca dos seus comportamentos parentais para com a criança, se são os mais adequados à idade da mesma. Tal como “quando ele está a chorar e diz que quer estar sozinho, normalmente eu deixo-o ir para o quarto. Acho que ele também precisa do seu tempo, mas não sei se estou a fazer bem.” Partilharam inúmeras situações que acontecem com as suas crianças quando estas fazem birra e como costumam lidar. Uma mãe mencionou que “ele esteve a chorar 40 minutos porque estava a jantar e viu um iogurte e queria comer e eu não dei. Deixei-o com a avó e fui para o quarto.”

[Nota de campo dia 19/04/2023, pelas 17h]

Para finalizar, tínhamos pensado dinamizar uma atividade que, devido à envolvimento do grupo na conversa com questões e partilhas não foi possível realizar, uma vez que a duração prevista das sessões é de apenas 1 hora. A atividade seria dividir os participantes em dois grupos e a cada um entregava-se um cartão com uma situação de uma criança a fazer birra. Os cuidadores deviam criar uma situação fictícia, como uma narrativa, onde incluíssem: 1) Descrever a situação e o comportamento da criança e 2) Como solucionariam ou, caso não fosse um grupo proativo, as dinamizadoras iam apresentando os cartões com as várias situações e os participantes eram convidados a partilhar como a solucionariam.

5.1.5 “E depois? O desafio das rotinas”

A presente temática foi realizada no dia 13 de abril no local J, onde nos foi solicitado que transmitíssemos estratégias para a implementação das rotinas das crianças, bem como a importância de estabelecer limites e regras; no dia 4 de maio no I onde abordámos o desafio das rotinas e a comunicação em família.

No local J, começámos por questionar os cuidadores como funciona a rotina da família e a realização das tarefas do quotidiano. Seguiu-se uma partilha acerca da importância de estabelecer rotinas e atribuir tarefas às crianças e jovens. Neste sentido, apresentámos um exemplo de um quadro de distribuição de tarefas, onde se discrimina as tarefas, os dias da semana e o responsável por realizar a tarefa. Partindo das partilhas dos participantes perguntámos se sentem dificuldade em dizer “não” aos seus filhos e quais os motivos. Um cuidador mencionou que:

“Às vezes preciso mesmo de me chatear com ele para ele perceber que fez asneiras. E fico sem falar com ele!”

[Nota de campo dia 13/04/2023, pelas 14h30]

Ainda, transmitimos algumas estratégias que possam facilitar os cuidadores no ato de impor regras e limites, à semelhança da planificação da sessão “A importância do “não” realizada no local E, nomeadamente no que concerne ao discurso a utilizar e a implementação de recompensas e consequências.

Os participantes mencionaram as dificuldades sentidas, e os comportamentos difíceis de gerir, bem como partilharam algumas estratégias utilizadas para resolução dos problemas.

[Nota de campo dia 13/04/2023, pelas 14h30]

No local I, no seguimento da primeira sessão intitulada “Salvar o planeta família”, onde o grupo identificou que uma das dificuldades dizia respeito à realização das rotinas das crianças e a forma como poderiam fazer com que não fosse um desafio constante. Neste

sentido, uma das temáticas desenvolvidas foram as rotinas e a comunicação. Como habitual, iniciámos por questionar os cuidadores qual a rotina da família e a dinâmica da realização das tarefas do quotidiano. No seguimento da conversa, as técnicas introduziram a importância de estabelecer rotinas e atribuir tarefas às crianças, como por exemplo arrumar os brinquedos antes de dormir. Após isto, apresentámos um exemplo de um quadro de distribuição de tarefas. Introduzindo o tema da comunicação, o grupo partilhou alguns exemplos de situações com as suas crianças, onde comunicar é um desafio. Partilhou-se alguns obstáculos que poderão dificultar no processo de comunicação, estratégias de comunicação “mensagens eu” e a proposta das reuniões familiares, como se pode ver detalhadamente no tópico seguinte.

5.1.6 “Vamos conversar em família”

A sessão relativa à comunicação foi realizada no dia 5 de janeiro de 2023, no local C e no local I em conjunto com o tema das rotinas.

O objetivo das sessões “Vamos conversar em família” foi capacitar os participantes para o desenvolvimento de uma comunicação assertiva em família.

Para iniciar, questiona-se o grupo se têm o hábito de comunicar com as crianças e em que momento o fazem, em que um cuidador mencionou:

“Os dias são sempre a correr, por isso aproveito para falar com o meu filho no caminho da escola para casa. Pergunto-lhe como correu o dia, o que ele fez e o que aprendeu na escola. Também costumo contar-lhe algumas coisas do meu dia.”

[Nota de campo dia 5/01/2023, pelas 16h30]

Por outro lado, no local I, uma participante verbalizou:

“É sempre um desafio todas as manhãs e todos os finais de dia sempre que a criança tem de comer, vestir-se e tomar banho.”
Mencionou ter que repetir diversas vezes para a criança arrumar os brinquedos e fazer as tarefas. Esta foi uma dificuldade com a maioria dos participantes se identificou.

[Nota de campo dia 4/05/2023, pelas 17h45]

Seguidamente, apresentámos os diferentes elementos na comunicação (emissor, recetor e mensagem), assim como alguns elementos que poderão dificultar o ato de comunicar, como a natureza da mensagem; o padrão de comunicação; ruído/distrações; problemas semânticos; a ausência de feedback; a interpretação do recetor e a incongruência entre a comunicação verbal e não verbal. Posto isto, partilhámos uma proposta de comunicação eficaz, denominada “mensagens eu”, por forma a contribuir para evitar conflitos entre os pares. Deve ser construída da seguinte forma: “Eu + sinto que + descrever o comportamento que o incomoda + o que deseja que aconteça”. Por exemplo, “Eu sinto-me frustrada, quando tenho de te pedir quatro ou cinco vezes para ires levar o lixo e eu não gosto de estar a implicar contigo. Eu quero que vás levar o lixo quando te pedir a primeira vez.”

Dando continuidade, os participantes foram convidados a reformular as frases que atribuímos a cada um de acordo com as indicações de “mensagens eu” (figura 10 e 11), apresentando-se bastante participativos.

Ao apresentar a sugestão das “mensagens eu”, onde se inicia por “eu sinto-me triste quando tu...” (por exemplo), uma cuidadora partilhou a seguinte questão/ reflexão: “Mas eu não quero que ela faça as coisas só para me agradar. Ela tem de fazer as coisas por ela”. Aqui gerou-se um debate de ideias bastante interessante, inclusive a questão do elogio como reforço positivo ao que também alguns cuidadores mostraram receio em que a criança fique dependente de elogios e da aprovação dos pais para tudo.

[Nota de campo dia 4/05/2023, pelas 17h45]

Para finalizar, ao longo dos encontros com cuidadores fomos percebendo a dificuldade que é em manter hábitos de comunicação e prestar atenção positiva às crianças com a azafama do dia a dia, por isso apresentámos uma sugestão: “a reunião familiar”, que pode servir para definir tarefas, regras, objetivos; tomar decisões; resolver problemas; fazer jogos de tabuleiro ou o quantos-queres (apêndice 17). Estas reuniões podem decorrer num dia fixo da semana ou depois do jantar, por exemplo.



Figura 10. Dinâmica de construção de "mensagens eu" no local I, no dia 4/05/2023, pelas 17h45

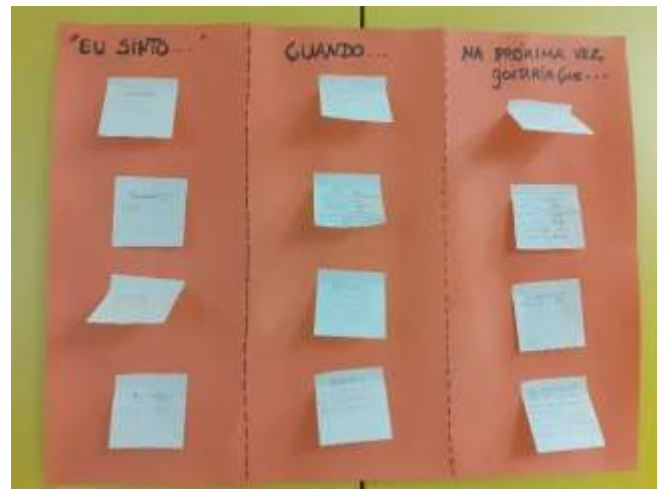


Figura 11. Dinâmica de construção de "mensagens eu" no local I, no dia 4/05/2023, pelas 17h45

5.1.7 “Vamos falar sobre emoções”

A temática das emoções foi realizada no dia 21 de março na K juntamente com uma investigadora do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, num evento promovido pelo local; e nos dias 9 de maio na D a e no dia 11 de maio na G.

A sessão desenvolvida na K decorreu em conjunto com algumas educadoras da instituição e uma investigadora do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. O objetivo desta sessão foi transmitir aos participantes as emoções inerentes ao desenvolvimento da criança e como estas se manifestam. Para tal, a sessão iniciou com uma apresentação por parte da equipa da instituição acerca das diversas emoções e como estas se expressam nas crianças, pelo que projetaram diferentes fotografias das crianças em diversos momentos ao longo dos dias na creche e os cuidadores deveriam identificar qual a emoção intrínseca à expressão da criança. De seguida, a equipa da instituição fez um pequeno enquadramento de cada emoção. O projeto “Crescer Família” ficou responsável por transmitir algumas estratégias práticas que os cuidadores podem experimentar utilizar com as crianças no sentido que as auxiliar a gerir as suas emoções e compreendê-las. Ainda, para terminar a sessão, propusemos ao grupo uma atividade com o objetivo de refletir de que forma os estímulos externos influenciam o comportamento do corpo. A atividade consistiu em colocar uma música de relaxamento, pedindo aos participantes que se movimentassem livremente e que não alterassem o comportamento ao longo do exercício. Posteriormente, alterou-se para uma música mais agitada e, inevitavelmente, os participantes mexeram o corpo com maior velocidade. Com isto, refletimos em conjunto como um estímulo externo, neste caso a música, pode alterar o comportamento do corpo, enquanto resposta imediata.

“Apesar desta sessão ter uma componente mais expositiva, a proposta da identificação das emoções através das fotografias fez com que os cuidadores participassem e comentassem. No final, o grupo mencionou a pertinência deste tipo de momentos ter uma maior regularidade.”

[Nota de campo dia 21/03/2023, pelas 17h30]

Ainda no âmbito do tema das emoções, foi-nos solicitado pelo local D, que integrássemos o momento anterior à reunião de pais com uma breve intervenção onde abordássemos as emoções e as rotinas, pelo que ocorreram também outras atividades para os cuidadores e crianças/ jovens. Considerando este pedido, o objetivo da sessão foi capacitar os cuidadores para a compreensão da importância das rotinas e divisão de tarefas, bem como para a compreensão e gestão das emoções.

Para iniciar a sessão, questionámos aos cuidadores como funciona a rotina da família e a realização das tarefas do quotidiano. Moderado pelas técnicas, desenvolveu-se um debate acerca da importância de estabelecer rotinas por forma a fomentar o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças e jovens, ao que os cuidadores reconheceram que

“Traz segurança à criança.”

[Nota de campo dia 9/05/2023, pelas 17h30]

De seguida, transmitimos um exemplo de um quadro de distribuição de tarefas, onde se insere as tarefas, os dias da semana e o responsável por realizar a tarefa. Na temática das emoções, foram apresentadas as diferentes emoções e a sua relação com o comportamento, o pensamento e a ação. Os participantes foram desafiados a identificar as emoções básicas e secundárias refletidas nas fotografias apresentadas. Por fim, foram transmitidas algumas estratégias para auxiliar na gestão emocional em momentos desafiantes com as suas crianças/ jovens. Foi distribuído a cada participante um documento com estratégias que podem experimentar para a gestão emocional dos seus filhos, um exemplar do quadro de divisão de tarefas e o quantos-queres.

A sessão decorreu num contexto pouco calmo, devido à presença dos jovens, filhos dos cuidadores presentes, e ao facto de, após a nossa intervenção, a diretora de turma ter planeado o decorrer de outras atividades, tais como a apresentação de uma peça de teatro pelos alunos, a partilha do balanço anual do desempenho dos mesmos e um lanche. Desta forma, a partilha e comentários dos cuidadores foi condicionada e influenciada pelos aspetos referidos.

A presença dos alunos (filhos/ educandos dos cuidadores) não beneficia o decorrer da sessão de conversas com pais, ocorrendo comentários diretos dos cuidadores para os seus filhos.

[Nota de campo dia 9/05/2023, pelas 17h30]

No dia 11 de maio decorreu, na G, a última temática desenvolvida com este grupo, cujo objetivo foi que os cuidadores adquirissem conhecimentos e estratégias para a gestão das emoções nas crianças.

Iniciámos a sessão com uma explicação de que as emoções são uma resposta a um estímulo e estão relacionadas com a forma como pensamos e como agimos: situação-pensamento-emoção-ação. Introduzido o tema, distribuámos uma folha correspondente a cada emoção básica e solicitámos aos participantes que escrevessem de que forma a sua criança manifesta essa emoção e, ainda, que desenhassem ou assinalassem na figura a parte do corpo onde, ou como, a emoção se pode manifestar (figuras 12 e 13). Assim que terminaram de realizar a atividades, cada cuidador partilhou com o grupo o que tinha escrito e desenhado. Este foi um momento bastante positivo, em que o grupo se envolveu na conversa, trocando experiências e comentários. Seguidamente, apresentámos as emoções básicas e secundárias, pedindo ao grupo que identificasse a emoção associada nas seis fotografias de expressões faciais apresentadas pelas técnicas. Foram transmitidas algumas estratégias para que os cuidadores possam experimentar com as suas crianças no que respeita à gestão das emoções. Terminámos a sessão com a prática de um exercício de relaxamento, com foco na inspiração e expiração.

Os participantes envolveram-se bastante nas atividades práticas, partilhando como a sua criança reage em situações de medo, alegria, tristeza e surpresa. Decorreu uma partilha de experiências e estratégias que utilizam no dia a dia para acalmar as crianças, nomeadamente uma mãe mencionou que “lá em casa costumamos cantar. Temos uma música que cantamos sempre de manhã ao abrir as janelas e outra para a hora de dormir. E quando ela nos ouve a cantar já sabe o que tem de fazer. E comigo resulta, ela fica mais calma.” Ainda, outra cuidadora referiu que tem aplicado a estratégia de falar com parte do corpo da criança (“não bate, mão”) que tínhamos transmitido na sessão temática “A importância do “não” e que tem resultado.”

[Nota de campo dia 11/05/2023, pelas 17h30]



Figura 12. Sessão "Vamos falar sobre emoções" no local G, no dia 11/05/2023, pelas 17h30

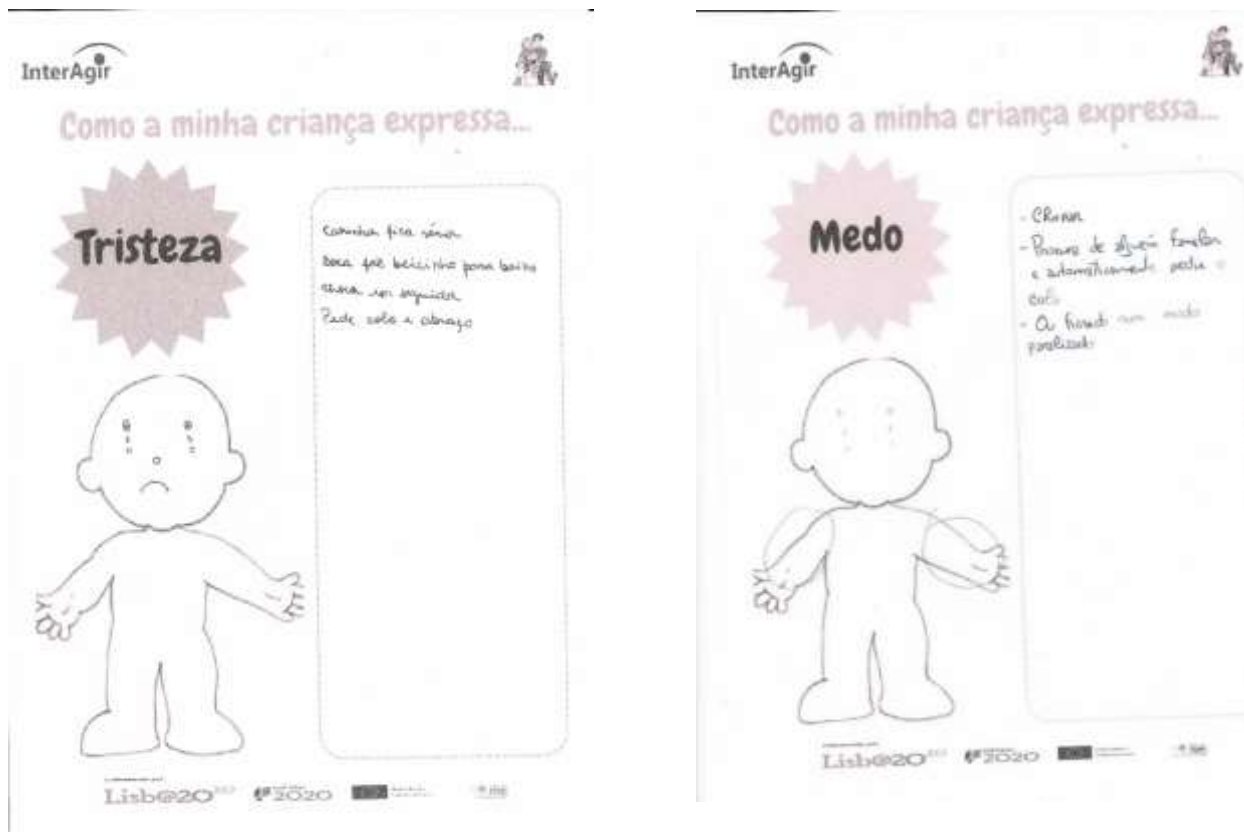


Figura 13. Dinâmica sobre as emoções no local G, no dia 11/05/2023, pelas 17h30

5.1.8 “Já sou crescido... Transição escolar para o 1º ciclo”

Realizada no dia 23 de fevereiro de 2023, no F, a sessão intitulada “Já sou crescido... Transição escolar para o 1ª ciclo” procurou proporcionar um momento de reflexão e partilha entre os cuidadores, assim como a aquisição de estratégias que facilitem o processo de mudança para o 1º ciclo do ensino básico.

Para iniciar, é distribuído a cada participante um lápis e post-its, e solicita-se que escrevam as preocupações, receios ou questões relativamente às mudanças inerentes a esta nova fase do ciclo de vida, surgindo comentários e trocas de impressões. De seguida, os participantes partilharam o que escreveram e colocámos os post-its na parede. Posteriormente, debateu-se em grupo acerca das competências que as crianças estão a desenvolver e que as tornam competentes para integrar esta nova fase, a passagem para o 1º ciclo do ensino básico, tais como conseguir comunicar de forma articulada, oral e corporalmente, e formular opiniões e conseguir manter a atenção por determinados períodos e memorizar informações. Finalizando, fomos lendo algumas estratégias escritas previamente pelas técnicas em pequenos cartões e, em conjunto, refletimos a que

preocupação se poderia aplicar aquela estratégia, por exemplo para a preocupação “que ela não goste de estudar” poderá aplicar a estratégia de “ir com a criança comprar os materiais escolares que ela goste” e para a preocupação “que ela não saiba onde é a sala” o cuidador pode “desenhar um mapa da escola com a criança”.

5.1.9 Dinâmicas díades

“Famílias há muitas”

A sessões decorreram nos dias 19 e 21 de setembro de 2022 em seis escolas do agrupamento de escolas A, inseridas numa semana de atividades promovida pela escola, pelo que as atividades foram direcionadas para os alunos e respetivo professor titular. De caráter lúdico, o objetivo da atividade foi sensibilizar os alunos para as diferentes dinâmicas familiares e promover a reflexão na resolução de situações interrelacionais.

A atividade proposta aos alunos consistiu numa dinâmica de “role-play” onde nós, técnicas, apresentámos diversas situações que decorriam no meio familiar e convidou-se os participantes a representar a cena. Cada grupo fez uma pequena encenação da situação e apresentou à turma. Seguidamente, os alunos que estavam a assistir, à vez, foram convidados a substituir a personagem do colega e dar o seu contributo para a resolução do conflito. No final de cada apresentação realizou-se um momento de reflexão e discussão das encenações. De referir, que a presença dos professores poderá estar relacionada com a inibição dos alunos. Algumas das situações exploradas foram, a título de exemplo “durante um jantar em família, o filho está constantemente a utilizar o telemóvel”, “todos querem utilizar o computador, mas só há um” e “o filho faz birra porque diz que não gosta da comida”. Apesar de alguma resistência por parte dos alunos em participar na dinâmica de “role-play”, com o desenvolvimento da sessão os alunos evidenciaram estar bastante participativos e interessados, mesmo que não quisessem participar na encenação.

No geral, ao representar as situações facultadas a primeira reação foi partir para a violência, todavia aquando da intervenção das técnicas, ou mesmo alguns colegas da turma, apresentaram soluções bastante positivas. No caso “todos querem utilizar o computador, mas só há um” um dos alunos sugeriu que se definisse uma hora para cada membro da família.

[Nota de campo dia 19/09/2023, pelas 10h30]

“Fábrica das emoções”

A sessão intitulada “Fábrica das emoções” foi planeada para se realizar no local B no dia 29 de setembro de 2022, todavia não foi concretizada devido ao número reduzido de cuidadores no local. Face ao sucedido, em reunião com as técnicas do local B, considerámos que o motivo poderá ter estado relacionado com a falta de comunicação com as famílias. Pelo que, numa próxima iniciativa, procurámos falar diretamente com os cuidadores, relembrando a sessão nos três dias anteriores.

Com o objetivo de identificar, diferenciar e exteriorizar emoções, a proposta da atividade era: espalhar na mesa 6 cartões com emoções (alegria, tristeza, medo, surpresa, nojo e raiva). Os participantes devem circular à volta da mesa e quando o facilitador disser “stop” param em frente a um cartão-emoção e representam a expressão da emoção correspondente. Numa segunda parte, os participantes circulam pelas emoções e quando o facilitador disser “stop” devem encontrar-se em frente a um cartão-emoção. Cada participante retira um cartão-situação e deverá representar uma pequena situação considerando a emoção que lhe calhou. Uma segunda atividade consistia: todos os participantes devem estar sentados em roda e vão passando um molho de cartões que contém emoções e palavras soltas. O grupo deve construir uma história com princípio, meio e fim com o cartão que lhe calhar. O participante deve passar o bloco para o colega do lado e este dará continuidade à história. Ainda, propõe-se ao grupo que, em família, construam “identificadores de emoções”, que é um objeto para se colocar à porta do

quarto, na maçaneta, e que identifica como a pessoa se sente (emoção) e do que precisa (como gostaria que a família reagisse quando sente uma determinada emoção), por exemplo, “sinto-me triste, preciso de estar sozinho.”

“Doçuras e travessuras em família”

A atividade alusiva ao Halloween foi realizada no dia 25 de outubro de 2022 no espaço B e, de uma forma lúdica, pretendeu contribuir para o fortalecimento dos laços afetivos e da dinâmica entre os pares. As famílias foram convidadas a construir uma abóbora decorativa e/ ou uma máscara alusiva ao Halloween.

Esta atividade foi muito bem recebida pelas famílias, mostrando-se empenhadas em construir a abóbora para colocar nas suas janelas. Considerando que o nosso objetivo foi construir para o fortalecimento da dinâmica entre pares, nomeadamente a cooperação e a comunicação, foi perceptível que nem sempre os cuidadores trabalharam em conjunto com as crianças.

Estavam todos muito entusiasmados na atividade. Aconteceu que as crianças mais novas queriam participar na construção da abóbora e duas progenitoras disseram às suas filhas para pararem e não estragar a abóbora, gerando algum conflito.

[Nota de campo dia 25/10/2023, pelas 17h30]



Figura 14. Atividade do tema "Doçuras e travessuras em família" no local B, no dia 25/10/2023, pelas 17h30



Figura 15. Atividade do tema "Doçuras e travessuras em família" no local B, no dia 25/10/2023, pelas 17h30

“Natal em família: Vila Natal de Óbidos”

No dia 10 de dezembro de 2022, em conjunto com duas entidades locais, fomos com as famílias à Vila Natal de Óbidos o dia todo, sendo que o autocarro foi-nos buscar pelas 9h30 e iniciámos a viagem de volta a Lisboa pelas 17h. Foi atribuído a cada família um

livrinho com desafios para cada família preencher em conjunto ao longo do dia, como por exemplo escrever e/ou desenhar um “momento divertido” e “o que vivi hoje que posso utilizar no meu dia a dia em família” (apêndice 19).

Assim que chegámos à Vila Natal explicámos ao grupo que poderiam circular à vontade pelo espaço e que nos encontraríamos à hora de almoço no local definido. Ao longo do dia pude verificar que as famílias estavam animadas, principalmente as crianças. Percebi que alguns dos cuidadores procuraram satisfazer as vontades das crianças, nomeadamente na compra de doces. No final do dia, as famílias verbalizaram que gostaram muito deste passeio. Na viagem de regresso a Lisboa recolhemos os livrinhos de cada família, para, numa sessão posterior, partilharem esta experiência ao grupo.



Figura 16. Atividade "Natal em família: Visita à Vila Natal de Óbidos", no dia 10/12/2022, pelas 10h30

“A magia do elogio”

No seguimento da ida à Vila Natal de Óbidos com os grupos do local B, realizou-se uma sessão com cada grupo nos dias 6 e 7 de fevereiro. Uma vez que nos encontrávamos no mês de fevereiro, optámos por associar esta sessão ao dia de São Valentim. Entregámos

os livrinhos às famílias e estas imediatamente partilharam a sua experiência na Vila Natal de Óbidos, pelo que não se realizou o exercício que tinha sido planeado, que consistia em cada família fazer mímica do momento que mais tinha gostado para o grupo adivinhar.

Depois do momento de partilha, questionámos os participantes se têm o hábito de elogiar os pais/ cuidadores/ filhos, constatando-se que não recorrem frequentemente à prática do elogio.

As respostas dos participantes foram, maioritariamente, que os elogios “deixam as pessoas mimadas e convencidas” e partilharam, ainda, que chamam mais vezes à atenção do que elogiam.”

[Nota de campo dia 7/02/2023, pelas 18h]

Posteriormente, as técnicas partilharam a importância e os benefícios de os cuidadores elogiarem as suas crianças, assim como as crianças elogiarem os seus cuidadores. Após um momento de diálogo, jogou-se o dado dos elogios (figura 11), onde cada membro foi desafiado a lançar o dado e responder ao desafio que lhe calhou, sendo que estavam relacionados com a prática do elogio ao seu par (cuidador ou criança), bem como o autoelogio. Inicialmente, o grupo apresentou-se reticente, mas rapidamente se envolveram no jogo.

O jogo do dado com as frases que tinham de completar (faz um elogio ao teu par, faz um elogio a ti, eu gostava de..., etc.) resultou muito bem, ainda que inicialmente tivessem dificuldade em elogiar o outro, com o desenvolver da atividade, despoletou a reflexão e a partilha de elogios e sentimentos verdadeiros. Por vezes, elogiavam-se sem que fosse a sua vez.

[Nota de campo dia 7/02/2023, pelas 18h]

Por fim, a sessão terminou com a proposta da elaboração de um coração para oferecer aos seus cuidadores/ crianças onde escreveram uma dedicatória (figura 18).



Figura 17. Dinâmica "dado do elogio", no local B, no dia 7/12/2022, pelas 17h30



Figura 18. Dinâmica de construção de cartões com elogios no local B, no dia 7/12/2022, pelas 17h30

As sessões realizadas na D com quatro turmas, nos dias 6, 12 e 14 de dezembro e 17 de janeiro, foram inseridas no contexto das reuniões intervalares com os encarregados de educação, pelo que contaram com a presença das crianças.

Iniciaram-se as sessões por perguntar grupo se costumam elogiar-se. Considerando a presença das crianças, propusemos que os pares fizessem um elogio um ao outro e argumentassem a escolha. No decorrer da conversa acerca do uso do elogio, fomos procurando desconstruir alguns mitos e apresentar a importância e benefícios do elogio. Sendo que algumas das respostas foram:

“Reconhecer o nosso valor, ganhar confiança e para ele (o filho) saber que fez bem.”

[Nota de campo dia 17/01/2013 pelas 16h30]

Ao abordar a temática do elogio e a sua importância, nomeadamente para o desenvolvimento de uma boa autoestima da criança e a tendência para a repetição de bons comportamentos, os pais reconheceram que, efetivamente, não elogiam os filhos nas mais simples situações devido ao grande número de preocupações e tarefas nas suas vidas, afirmando:

“Ah, pois, realmente eu devia elogiar mais vezes os meus filhos.” Uma mãe partilhou que quando elogio o filho, no dia seguinte ele faz uma asneira e a mãe sente-se desiludida.

[Nota de campo dia 17/01/2023, pelas 16h30]

Apresentámos ao grupo uma situação em que a mãe elogiou a criança, inserindo um “mas” imediatamente a seguir ao elogio. Considerando o discurso da mãe, os participantes foram convidados a comentar e refletir acerca do mesmo, com o intuito de compreender como se realiza um elogio eficaz.

É de constatar a diferença na partilha de experiências, emoções e práticas que os cuidadores desempenham na educação dos filhos quando estes estão presentes na sessão.

Evidenciam estar mais inibidos, assim como parecem acusar os filhos de situações e comportamentos em frente ao grupo.

“Eu sei porque é que ele não me quer dar um beijinho à entrada da escola, mas não posso dizer aqui. Não é?”

[Nota de campo 17/01/2023, pelas 16h30]

5.2 Acompanhamento de famílias em educação parental

Para além das Conversas com Pais, o Projeto “Crescer Família” conta com a atividade de acompanhamento de famílias no âmbito da educação parental, que consiste no desenvolvimento de sessões individuais em meio natural de vida, no período máximo de 6 meses, do programa de educação parental da autoria da equipa da InterAgir, com vista ao melhoramento do exercício das funções parentais. Por forma a avaliar o impacto da intervenção do projeto “Crescer Família” realizou-se um questionário (anexo F) relativos às práticas parentais utilizadas pelos cuidadores, sendo um aplicado na primeira sessão e o outro na última sessão para comparação das respostas. As famílias são sinalizadas pelas entidades parceiras, ou outras.

Quando realizada a sinalização ao projeto “Crescer Família”, alguns dos motivos da referenciação passavam por, nomeadamente, no que concerne às famílias, défice de competências parentais, história de violência doméstica, desemprego, precaridade económica e alcoolismo ou toxicodependência e, no que se relaciona com a criança/jovem, alguns exemplos são criança abandonada, maus-tratos físicos e/ ou psicológicos, exercício abuso de autoridade ou negligência. A intervenção do projeto “Crescer Família” era desenvolvida com base nas referenciações, no pedido solicitado no que concerne às necessidades de melhoria e nas expetativas a alcançar, que eram identificadas pela entidade que sinalizou o agregado familiar e escritas na ficha de referenciação. As famílias acompanhadas eram referenciadas, essencialmente, por baixos níveis socioeconómicos, desemprego ou emprego precário, baixos níveis de qualificações académicas, dificuldades na gestão de recursos económicos e de bens de primeira necessidade, dificuldades em estabelecer e manter relações interpessoais e/ou amorosas

saudáveis, consumo de substâncias psicoativas e carência de competências parentais. Ainda, grande parte era acompanhada por outros serviços de apoio social, pelo que se pode considerar que são famílias multidesafiadas (Alarcão, 2002; Melo, 2011).

Enquanto estagiária do projeto “Crescer Família” tive a oportunidade de acompanhar duas famílias, em conjunto com a psicóloga “Mariana” desde a abertura ao encerramento dos processos. A minha intervenção debruçou-se na realização das visitas domiciliárias para o desenvolvimento das sessões de educação parental, registo das diligências, elaboração do PIAF, auxílio na planificação das sessões e na elaboração dos relatórios de avaliação de intervenção. Parte das minhas funções respeitaram as tarefas inerentes à sequência do processo de intervenção em educação parental, ou seja, primeiramente a abertura do processo e inscrição da família no projeto, a assinatura do acordo e avaliação inicial, a elaboração do PIAF, seguido do desenvolvimento das sessões individuais e a sessão final de encerramento e avaliação (figura 19).

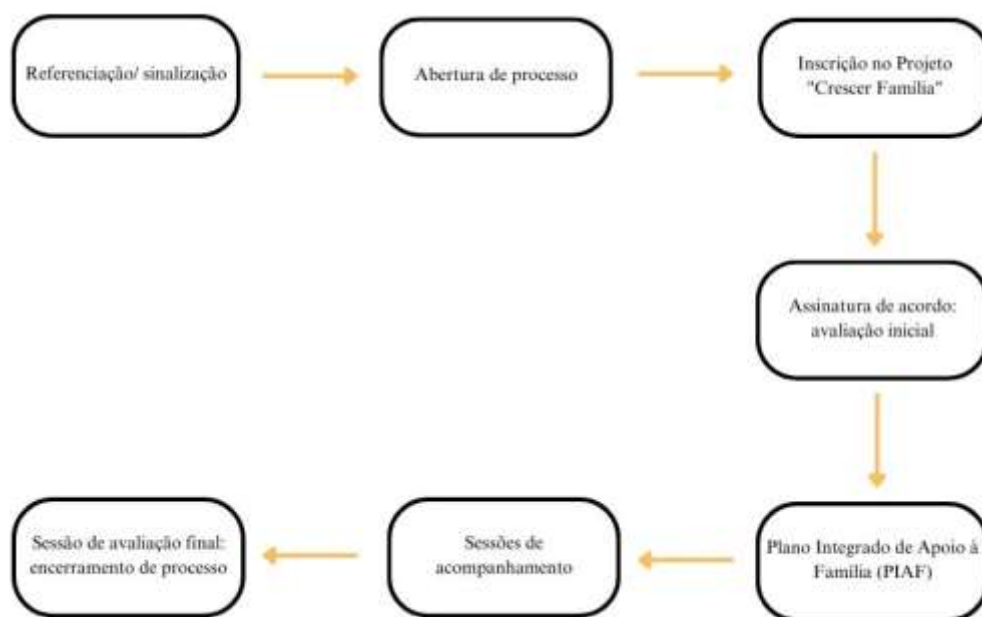


Figura 19. Diagrama do processo de intervenção em educação parental do projeto “Crescer Família”

5.2.1 Família A

O agregado familiar é composto pela criança de 2 anos e a sua cuidadora, a avó materna, com medida de promoção e proteção na CPCJ (medida cautelar de apoio junto de outro familiar). Os motivos de origem da sinalização foram o défice de competências parentais, problemas habitacionais, problemas psicológicos e toxicod dependência/ alcoolismo.

A família caracteriza-se pela existência de conflitos entre o agregado materno e o paterno. O casal está junto há quatro anos e já viveu em diversas casas de familiares, acabando sempre por as abandonar devido a conflitos intrafamiliares. No momento da sinalização, o casal tinha ocupado uma casa ilegalmente que não oferecia os cuidados básicos ao menor, sem água, luz, falta de limpeza do espaço e de bens essenciais como uma cama, frigorífico, fogão e brinquedos para o menor. O casal evidenciou não proporcionar hábitos de rotinas e falta de cuidados de higiene ao menor, para além do constante conflito conjugal. Ambos os pais estavam empregados, ainda que o progenitor a recibos verdes. Este foi diagnosticado com necessidades educativas específicas, consumia haxixe e esteve num centro educativo.

Foi solicitado ao projeto “Crescer Família” que a intervenção incidisse no desenvolvimento de competências parentais com os progenitores e a avó materna ao nível das regras, rotinas, adequação do comportamento e resposta à criança e estratégias para lidar com os seus comportamentos desafiantes. Ainda, foi pedido que se realizasse um trabalho de mediação entre os progenitores e a avó materna.

Foram definidos os objetivos de intervenção com a família A e que se encontram descritos na tabela 3.

Tabela 3. Objetivos de intervenção com a Família A

| Áreas de intervenção | Objetivos a atingir | Exemplos de ações a desenvolver pela família |
|------------------------|---|--|
| Competências parentais | 1. Melhorar a prática de uma parentalidade positiva por parte da avó materna. | Elogiar a criança quando arruma os brinquedos. |

| | | |
|---|--|--|
| | 2. Definir e aplicar de forma consistente e clara as recompensas e penalizações. | Explicar à criança que deve arrumar sempre os brinquedos, se não fica um dia sem ver televisão. |
| | 3. Adequar as rotinas diárias de “Manuel”. | Promover as horas de sono e de brincadeira adequadas à idade da criança. |
| Fatores familiares e ambientais | 4. Reduzir os conflitos entre a avó materna e os progenitores. | Promover uma comunicação assertiva entre a avó materna e os progenitores. |
| | 5. Mediar as rotinas diárias de “Manuel” entre a avó materna e a mãe. | Procurar que a avó materna transmita aos progenitores os hábitos da criança ao tomar banho e lavar os dentes. |
| | 6. Melhorar a segurança e proteção de “Manuel” na habitação da avó materna. | Colocar proteção nas tomadas; colocar proteção na cama de “Manuel” e restringir o acesso às divisões da casa. |
| Necessidades de desenvolvimento da criança | 7. Promover a autonomia de “Manuel”. | Continuar a promover a colaboração da criança nas rotinas, como levantar a loiça da mesa e ir à casa de banho sozinho. |
| | 8. Adequar a quantidade de ingestão de doces. | Reduzir do consumo de doces na rotina da criança. |

Face aos objetivos delineados foram realizadas 19 sessões, entre 7 de outubro de 2022 a 24 de março de 2023, com duração aproximada de 1 hora na residência da titular. De referir que nas sessões estavam presentes a Dra. “Mariana”, a estagiária, a “Maria” (avó materna) e, por vezes, os progenitores e o “Manuel” (a criança).

A primeira visita consistiu na aplicação de questionários iniciais à avó materna da criança acerca do conhecimento que tem acerca da mesma, bem como as práticas que utiliza.

As sessões realizadas em casa da família consistiram em conversas com a cuidadora onde íamos explorando os objetivos definidos, de uma forma espontânea e dinâmica. O tema que foi mais recorrente ao longo deste acompanhamento foi a questão da aplicação consistente e clara de recompensas e penalizações, uma vez que o “Manuel” apresentava comportamentos desafiantes inerentes à sua faixa etária. Deste modo, é importante ser concreto e conciso na definição de limites para que a criança se desenvolva com os valores que a avó considera pertinentes e que favoreçam a sua socialização. Os comportamentos de “Manuel” e a interação deste com a avó nos atendimentos levaram-me a colocar a hipótese de a avó ser permissiva e protetora, pois, muitas vezes, evidenciou ter tendência para proteger e/ou desculpar a criança, assim como ceder às suas birras.

“O “Manuel” fez birra porque queria o peluche panda que a avó tinha guardado. Ao fim de chorar algum tempo, a avó foi buscar o peluche e deu-lhe.”

[Nota de campo dia 21/10/2022 pelas horas 16h]

Com o passar das sessões, “Maria” foi ficando mais sensibilizada acerca da importância de não ceder às birras de “Manuel”, pois, desta forma, a criança associa um comportamento - sempre que quer alguma coisa - basta chorar e a sua vontade concretiza-se. A avó verbalizou que, efetivamente, o neto tendia a fazer birras quando queria alguma coisa ou quando era contrariado, pelo que, através das conversas que fomos tendo com a cuidadora, a própria refletiu que deveria mudar a sua atitude perante estes comportamentos.

Na sessão de dia 11 de novembro de 2022, com a progenitora presente, “Manuel” estava a fazer um desenho na sala e assim que terminou a avó pediu para arrumar as canetas, ao que este começou a chorar e a resistir ao pedido de “Maria”. A avó pegou nele ao colo dizendo “já passou, já passou” e depois a criança obedeceu ao pedido de arrumar as canetas.

A atitude de “Maria” ainda não era consistente, uma vez que na mesma sessão, e após o acontecimento descrito em cima, a cuidadora mencionou que não cede às birras de “Manuel”.

“Maria” contou que “Manuel” de manhã fez birra e a mãe e a avó deixaram-no, ignorando.

[Nota de campo dia 11/11/2022 pelas 16h]

Face aos episódios que a cuidadora nos foi contando acerca dos comportamentos de “Manuel” e como reage aos mesmos, a nossa missão passou por pensar em conjunto com “Maria” sobre a atitude que tomou e o que poderia fazer diferente numa próxima. Nomeadamente, relativamente a dar palmadas e/ou ameaçar bater ao “Manuel”, o que era regular nas atitudes de “Maria”.

A avó contou que “Manuel” agora tem o hábito de dar pontapés. A avó dá uma palmada mas não explica o porquê dessa resposta.

[Nota de campo dia 16/11/2022 pelas 18h]

Ainda, fomos percebendo que a avó apenas dizia à criança para parar o comportamento que estava a ter, sem explicar a razão de o pedir. Sugerimos que no momento em que pede ao “Manuel” para não desempenhar determinado comportamento, se o entender, para explicar a razão.

“Manuel” estava a brincar com a tomada elétrica e a avó disse-lhe para parar, ao que este fez birra. Depois a avó chamou-o e explicou o porquê.

[Nota de campo dia 16/11/2022 pelas 18h]

Perante a necessidade de definir limites, seguiu-se a proposta de negociar penalizações e recompensas que “Maria” poderia aplicar ao neto. Iniciámos por falar sobre quais poderiam ser as recompensas que o “Manuel” poderia gostar mais de receber, como forma de incentivar à repetição do comportamento adequado e aceite pela avó, assim como as penalizações que poderiam ser aplicadas no momento da situação desafiante do “Manuel”. Desta forma, a estratégia de recompensas concretas funciona como um incentivo para motivar as crianças a aprender um comportamento ou competência e reforçar o êxito num determinado objetivo (Gaspar & Santos, 2010). Como recurso ao reforço de um determinado comportamento também partilhámos com a cuidadora a pertinência do uso de elogios, o que “Maria” verbalizou não ter de recorrer com muita frequência.

“Maria” partilhou que houve um dia em que o “Manuel” levantou a mesa e puxou a cadeira para o lavatório para a ir lavar a loiça. A avó achou que deveria dar uma recompensa pelo comportamento e deu um “miminho” (um chocolate).

[Nota de campo dia 16/11/2022, pelas 18h]

Aliada à proposta da aplicação consistente de limites, para além das recompensas, apresentámos a “Maria” as consequências lógicas, ou seja, algo que é planeado pelos cuidadores como consequência negativa intrinsecamente relacionada com um determinado comportamento desadequado. Esta é uma abordagem que vai contribuir para que a criança vá adquirindo responsabilidade sobre as suas decisões e atitudes (Gaspar & Santos 2010). Nas sessões em que o “Manuel” esteve presente e teve um comportamento considerado desadequado por parte da avó, refletimos com a mesma sobre a atitude que poderia tomar e como poderia agir. Procurámos sugerir à avó que comunique à criança qual a consequência no caso de não aceitar o pedido. É visível que ao longo dos meses de acompanhamento “Maria” procurou alterar as suas práticas. Destacam-se duas situações:

“Manuel” estava a espalhar os brinquedos pela sala e a mãe e a avó pediram para ele arrumar inúmeras vezes, ao que este não obedeceu continuando a brincar. Quando ele arrumou os brinquedos não o elogiaram. Mais tarde, a mãe e a avó pediram para ele arrumar o “cavalinho” pois só assim o levariam à rua para ver a “avozinha”. O “Manuel” continuava a brincar, não obedecendo. A mãe e a avó estavam constantemente a repetir para ele arrumar ao invés de tomar uma atitude. Por exemplo, tirar-lhe o brinquedo e dar-lhe no outro dia, explicando anteriormente esta decisão.

[Nota de campo dia 03/02/2023, pelas 15h30]

No atendimento de dia 12 de janeiro de 2023 “Maria” mencionou que “Manuel” fez birra na rua e quando chegou a casa não viu televisão e, mais tarde, no dia de 9 de fevereiro de 2023 com a presença apenas de “Maria”:

A avó contou que pediu para o “Manuel” arrumar os brinquedos e este não arrumou. Então a avó foi arrumar e no outro dia não lhe deu os brinquedos.

[Nota de campo dia 03/02/2023, pelas 15h30]

Os objetivos de ajustar a rotina de “Manuel” à sua idade, a segurança tal como colocar protetores de tomadas, a autonomia, como começar a lavar os dentes e ir à casa de banho sozinho, bem como a redução da ingestão de doces foram metas facilmente alcançadas pela família. Pelo que, para além das temáticas em cima referidas, parece-me pertinente destacar o objetivo de mediar a rotina do “Manuel” entre a cuidadora e os progenitores, devido ao impacto que presenciei.

Como referido anteriormente, por vezes, os progenitores de “Manuel” também estiveram presentes nas sessões, uma vez que visitavam a casa de “Maria” para estar com o filho e

ajudar nas rotinas do banho, por exemplo. Uma das metas que procurámos atingir com a intervenção do projeto “Crescer Família” foi que a avó materna partilhasse as estratégias que utiliza na rotina de “Manuel” aos progenitores para que estes as possam replicar aquando do cuidado da criança. Foi uma tarefa desafiante, pois cada membro da família tinha as suas crenças e práticas, o que por vezes gerava algum conflito e, conseqüentemente, agitação no comportamento de “Manuel”.

Considerando o plano individual de apoio à família elaborado, após a intervenção do projeto “Crescer Família”, verificou-se que os objetivos estimulados foram alcançados ou melhorados, comparativamente ao momento inicial da avaliação. Salienta-se que “Manuel” melhorou o seu comportamento e a avó adquiriu estratégias adequadas para lidar com as suas birras.

De acordo com as respostas da avó materna ao questionário para avaliação das práticas parentais (com base no projeto "Os Anos Incríveis" de Gaspar e Santos, 2010), verificámos que após a intervenção do projeto "Crescer Família", “Maria” tem aplicado "sempre" expectativas claras sobre o comportamento esperado de “Manuel”; "frequentemente" recorre a uma monitorização adequada de “Manuel” e à aplicação das regras apropriadas. Porém, às vezes, a avó materna recorre às práticas de uma parentalidade positiva, bem como a disciplina rígida para a idade.

Segundo a avaliação final da avó materna, após a intervenção do projeto "Crescer Família", os problemas do “Manuel” melhoraram, sentindo-se competente para lidar com seus os comportamentos. “Maria” encontra-se satisfeita em relação aos progressos atingidos pelo “Manuel”; sendo referido que o projeto auxiliou em outras dinâmicas e problemas familiares. Ainda, considerou que as informações transmitidas pelos técnicos, bem como as demonstrações e prática das estratégias foram bastante úteis para a aquisição de novas estratégias parentais.

Durante a intervenção desenvolvida pelo projeto "Crescer Família" foram visíveis as alterações realizadas na habitação com o intuito de promover a segurança e autonomia de “Manuel” (por exemplo, colocou proteção nas fichas das tomadas elétrica; diligenciou no sentido de obter proteções para a cama do neto; “Manuel” já dorme sozinho e lava os dentes). A Sra. “Maria” sempre revelou uma postura cooperante e envolveu-se na intervenção desenvolvida, adequando as suas práticas para lidar com os desafios de desenvolvimento do “Manuel” e promovendo uma adequada estimulação do mesmo (ex.

incentivar à aprendizagem do alfabeto, nomes, animais, números). Desta forma, o processo foi cessado com sucesso a 24 de março de 2023.

5.2.2 Família B

O agregado familiar é composto pela progenitora e três crianças menores, uma de 1 ano (“André”), outra de 5 (“Leonor”) e outra de 13 anos (“Joana”). A “Luísa” (progenitora) encontra-se numa relação com o “João” (pai de André) e coabitam na casa da primeira, todavia a situação não é permanente, pois vivem uma relação instável. O processo foi sinalizado pela CPCJ por motivos de défice de competências parentais, história de violência doméstica, alcoolismo e reclusão.

Os três filhos da progenitora são frutos de ex-relacionamentos, à exceção do mais novo onde “Luísa” se mantém com o companheiro. Relacionamentos estes em que “Luísa” foi vítima de violência psicológica por parte dos companheiros. A CPCJ que acompanha o processo considerou que esta mãe beneficiaria de um acompanhamento com o intuito de desenvolver as competências parentais, nomeadamente nas regras e limites, visto que as crianças se encontram em fases de desenvolvimento distintas. O atual companheiro de “Luísa” tem consumos de álcool e está a ser acompanhado por um psicólogo.

Face a estas circunstâncias, a CPCJ solicitou a intervenção do Projeto “Crescer Família” junto da família B no que concerne ao desenvolvimento de competências parentais da progenitora, auxiliando na procura de melhoria de estratégias para o desenvolvimento das crianças.

Na tabela 4 que se segue apresentam-se os objetivos definidos para a intervenção com a família B.

Tabela 4. Objetivos de intervenção com a Família B

| Áreas de intervenção | Objetivos a atingir | Exemplos de ações a desenvolver pela família |
|-------------------------------|--|---|
| Competências parentais | 1. Definir e aplicar de forma consistente e clara as regras e limites. | Para “Joana” definir a regra de arrumar o quarto todos os dias depois da escola. Para “Leonor” definir a regra de não provocar a irmã. |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>2. Explicar e aplicar de forma consistente as regras, limites e consequências.</p> | <p>Se “Joana” não arrumar o quarto todos os dias depois da escola explicar que, se não o fizer, fica sem telemóvel uma semana. Se arrumar o quarto todos os dias da semana, no fim da semana vai ao cinema com as amigas.</p> <p>Se “Leonor” continuar a provocar a irmã, explicar que fica sem o tablet no dia seguinte. Se não provocar a irmã durante a semana, no fim de semana vai ao parque com a mãe.</p> |
| | <p>3. Supervisionar adequadamente a “Joana”.</p> | <p>A “Joana” deve frequentar a casa da avó paterna depois das aulas e conviver com os amigos na rua apenas uma hora por dia ou frequentar o ATL do bairro.</p> |
| <p>Fatores familiares e ambientais</p> | <p>4. Adequar o quarto das irmãs para a dormida da “Leonor”.</p> | <p>Colocar um colchão na cama da “Leonor” de forma que esta possa dormir no quarto com a irmã.</p> |
| | <p>5. Melhorar a comunicação entre o casal.</p> | <p>Promover momentos de comunicação assertiva entre o casal nas sessões.</p> |
| <p>Necessidades de desenvolvimento da criança</p> | <p>6. Melhorar autonomia e independência de “Leonor”.</p> | <p>A “Leonor” deve dormir sozinha na sua cama, lavar os dentes todos os dias, tomar banho sozinha e tirar a chupeta.</p> |
| | <p>7. Reduzir e controlar o uso do telemóvel/ tablet por parte da “Leonor”.</p> | <p>A “Leonor” deve utilizar menos tempo o telemóvel e o conteúdo que vê deve ser supervisionado pelos pais.</p> |

Os objetivos propostos foram abordados com a família ao longo de 13 sessões, com duração de uma hora, entre o dia 14 de outubro de 2022 e 10 de maio de 2023, sendo a minha última intervenção. O processo ainda não tinha cessado, até à data do término do estágio académico. Importa mencionar que algumas sessões contaram com a presença do companheiro da progenitora, e/ou dos filhos.

As sessões foram realizadas em casa da família onde se abordou os objetivos definidos de uma forma espontânea e dinâmica. Os temas que foram mais discutidos ao longo deste acompanhamento foram, nomeadamente, a definição e aplicação clara e consistente de regras, limites e consequências, e a supervisão da “Joana”.

A primeira visita consistiu na aplicação dos questionários iniciais à progenitora acerca do conhecimento que tem sobre as crianças, assim como as práticas que utiliza. Neste mesmo dia, a progenitora foi questionada relativamente ao funcionamento da dinâmica familiar, uma vez que se encontrava, maioritariamente, sozinha com três crianças com idades tão distintas. A resposta de “Luísa” foi que era cansativo, pois os filhos estavam constantemente em conflito uns com os outros, referindo, ainda, que acaba por ceder aos seus pedidos devido ao cansado no fim de um dia de trabalho.

Devido à presença dos filhos em algumas sessões, presenciámos a atitude passiva da progenitora relativamente às birras das crianças, por isso foi no aspeto que incidimos grande parte das sessões: a negociação de regras, limites e, de seguida, as consequências. Procurámos que esta mãe, que verbalizou frequentemente vir cansada do trabalho e deparar-se com três crianças, se sintia empoderada e confiante para aplicar regras e consequências de forma consistente.

“Luísa” disse que cede às desculpas das filhas por chegar cansada do trabalho.

[Nota de campo dia 21/11/2022, pelas 14h30]

Uma das primeiras preocupações partilhadas pela progenitora foi o tempo livre e sem supervisão de “Joana” que passava grande parte da tarde na rua com os amigos depois de terminar as aulas. Questionada sobre o horário da filha, a progenitora mencionou que não sabia e, por isso, não conseguia controlar as suas rotinas e o tempo em que estava sem supervisão. Posto isto, a nossa sugestão foi que solicitasse o horário à filha. Em conjunto

com a “Luísa” discutimos possíveis soluções para a supervisão de “Joana”, concluindo que esta poderia ficar na rua algum tempo, mas depois ia para casa da avó, que também morava no bairro, pois a mãe estava a trabalhar. Esta foi uma regra que não durou muito tempo, uma vez que “Joana” acabou por não estabelecer a rotina como planeado, fazendo a sua própria gestão. Na sessão de dia 21 de novembro de 2022, considerou-se que, como “Joana” começou a frequentar o centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) do bairro, a progenitora sugeriu que a filha, assim que terminasse as aulas, fosse a casa arrumar o quarto e só depois se encontrasse na rua com os amigos até uma determinada hora, sendo que de seguida tinha de ir para o ATL. Aconteceu que “Joana”, depois de alguns dias, optou por arrumar o quarto à noite para que pudesse estar mais tempo com os amigos durante a tarde, ao que a progenitora aceitou, pois era do seu interesse que a filha tivesse a rotina de arrumar o quarto.

Derivado aos desafios com que “Luísa” se confrontava diariamente e foi partilhando ao longo dos atendimentos, o primeiro passo foi, em conjunto, elaborar uma lista de comportamentos aceitáveis e não aceitáveis de “Joana” e “Leonor”, sendo alguns exemplos, para “Joana”, ser cordial para a mãe e irmã, arrumar o quarto todos os dias e ajudar nas tarefas da casa e, para “Leonor”, usar a chupeta apenas para dormir, não discutir com a irmã e lavar os dentes todos os dias (ver o exemplo no anexo C). Procurou-se criar um contexto de reflexão sobre quais poderiam ser as consequências e as recompensas face aos comportamentos selecionados de ambas as filhas.

Efetivamente, a aquisição de competências por parte de “Joana” foi notória ao longo do acompanhamento. Não só pelos episódios que a mesma nos ia contando, como também pelo que fomos presenciando na sua casa com as crianças.

Durante a sessão “Leonor” começou a chamar nomes à “Joana”, que entretanto chegou da escola, e a bater-lhe com um martelo de brincar. A Dra “Mariana” interviu dizendo à mãe que este é o momento de agir. A mãe gritou chamando a “Leonor” que estava no quarto, mas esta não veio. Então a mãe foi buscá-la e sentou-a no sofá ao nosso lado. A criança fez birra, mas a mãe foi insistindo para que ela ficasse ali: primeiro tantava falar com ela “não podes fazer isso à tua irmã”, “só saís daqui quando pedires desculpa”, depois quando ignorou, esta parou a birra. Entretanto, continuámos a sessão, falando. “Leonor” acabou por ficar ali sentada e, depois, pediu desculpa à irmã e foi brincar para o quarto.

[Nota de campo dia 07/12/2022, pelas 14h30]

Aconteceu que a filha mais velha, durante uma semana, arrumou o quarto todos os dias, não discutiu com a irmã e ajudou a mãe na tarefa de levantar a loiça do jantar e, como recompensa previamente negociada com a filha, “Luísa” deixou-a ir ao cinema com as amigas, porém “Joana” teve um comportamento desadequado. A progenitora apresentou-se bastante desiludida e arrependida por ter beneficiado a filha com a recompensa, ao que enquanto técnicas procurámos convidar a progenitora a refletir que não fez nada errado, apenas deu um voto de confiança. Esta situação aconteceu no dia 16 de dezembro de 2022 e a consequência atribuída por “Joana” à filha foi retirar o telemóvel durante duas semanas e não sair à rua com os amigos. De referir que a progenitora manteve-se consistente na sua decisão, o que gerou que a filha decidisse ir para casa do pai uma semana, o que não era habitual. É importante que as crianças e jovens tenham conhecimento da recompensa e consequência para os seus comportamentos, pois, desta forma, estamos a atribuir-lhes responsabilidade e o poder de decisão, ou seja a sua autonomia e pensamento crítico sobre as decisões que podem realizar, contribuindo para que compreendam que as suas atitudes têm consequências, agradáveis ou menos agradáveis.

De salientar que, numa sessão posterior em que “Joana” já se encontrava em casa da mãe, presenciámos uma mudança na relação entre ambas:

Na sessão de hoje “Joana” dirigiu-se à mãe perguntando se podia ir e a mãe autorizou. “Luísa” verbalizou que, há uns dias, “Joana” lhe disse que ia ter com os amigos e a mãe disse “tens de pedir” ao que a “Joana” reformulou “posso ir?” e a mãe disse que não.

[Nota de campo dia 12/01/2023, pelas 10h30]

Como estratégia de motivação para a filha “Leonor” entregámos uma tabela de autocolantes à família (ver exemplo no anexo E), onde a criança recebia um autocolante cada vez que cumprisse com o comportamento proposto pela mãe e, ao fim de uma semana, se tivesse adquirido todos os autocolantes, iam ao parque. De facto, a negociação com a “Leonor” resultou de forma bastante positiva, pois esta esforçava-se para obter as recompensas negociadas. Todavia, a estratégia da tabela não se aplicou para além de uma semana, pois a criança tinha acesso aos autocolantes e à tabela, acabando por ser um recurso de brincadeira. A título de exemplo, salienta-se que na sessão de dia 12 de janeiro soubemos que “Leonor” usava chupeta só para dormir e no dia 24 de fevereiro já não usava de todo.

Tínhamos colocado como objetivo auxiliar o casal na melhoria da comunicação, especificamente no que concerne à definição de regras e comportamentos aceitáveis e não aceitáveis das crianças, pois fomos compreendendo que era uma fragilidade na dinâmica familiar. Todavia, creio que não cumprimos com este objetivo devido a várias circunstâncias como o facto de “João” não estar sempre presente nas sessões e os constantes desafios com as crianças que surgiam ao longo das semanas, acabando por o foco nos atendimentos ser a reflexão e procura de estratégias para estas situações. Apesar disto, foi possível trabalhar a comunicação no casal na sessão de dia 16 de dezembro de 2022, onde propusemos a construção de “mensagens eu”, onde foram convidados a dizer um ao outro o que sentem perante determinado acontecimento e como gostariam que

fosse. É de importância mencionar que na sessão seguinte, pela primeira vez, “João” verbalizou que reconhece a mudança de comportamento de “Luísa”, valorizando o facto de esta ser mais consistente na aplicação de consequências às filhas.

Na última sessão tinha sido sugerido um trabalho de casa, que consistia na realização de um momento de conversa em casal onde iriam falar daquilo que sentem, do que acham que funciona menos bem na dinâmica familiar, utilizando as “mensagens eu”. “Luisa” fez esse trabalho, apesar de não o ter feito com o companheiro e partilhou na sessão, na presença de “João”.

[Nota de campo dia 12/01/2023, pelas 10h30]

No que diz respeito à autonomia de “Leonor”, foi proposto como metas que dormisse sozinha na sua cama, lavasse os dentes todos os dias, tomasse banho sozinha e deixasse a chupeta. Relativamente ao dormir sozinho, procurámos auxiliar a família na preparação da cama para a criança no mesmo quarto que a irmã mais velha, mas “Luísa” considerou que “Leonor” podia continuar a dormir no sofá sozinha. O desafio de lavar os dentes nem sempre foi cumprido e o banho, depois de questionar a progenitora, a mesma referiu que prefere dar-lhe banho pois receia que a filha não consigo lavar bem o cabelo. Uma vitória a registar neste processo é o fim do uso da chupeta. Numa das sessões “Luísa” evidenciou estar preocupada por “Luísa” passar grande parte do tempo a ver vídeos no telemóvel até adormecer e depois ter pesadelos. Neste sentido, sensibilizámos a progenitora da importância de conhecer os conteúdos que a filha vê, bem como da redução do uso do telemóvel. Nas últimas visitas, “Luísa” referiu que a filha já não está todo o tempo ao telemóvel, pois comprou-lhe um livro de autocolantes que a tem motivado. Ainda, costuma brincar o irmão mais novo com os legos.

A pedido da CPCJ foi realizada uma sessão com o progenitor de “Joana” cujo objetivo foi refletir as regras que a “Luísa” colocou a “Joana” para que sejam iguais junto de ambos os agregados.

No momento em que a mestranda terminou o estágio no projeto “Crescer Família” a intervenção ainda estava a decorrer, pelo que não é possível apresentar os resultados finais provenientes do relatório de cessão do processo.

Capítulo 6

Outras Atividades Realizadas Durante o Estágio

6.1 Ações de capacitação da Rede DLBC

“Gestão e avaliação de projetos”

A ação de capacitação decorreu no dia 16 de setembro de 2022, com duração de seis horas, no Centro de Recursos DLBC Lisboa, dinamizada por Paulo Teixeira. Nesta sessão abordámos temas como planeamento, gestão e avaliação de projetos sociais. Em pequenos grupos realizamos a tarefa de pensar num projeto social e identificar o seu objetivo geral e os específicos.

“Liderança e intervenção comunitária”

As sessões decorreram nos dias 18 e 24 de outubro de 2022 no Centro de Recursos DLBC Lisboa, com duração total de 12 horas, dinamizadas pela formadora Maria João Vargas Moniz. Inicialmente houve uma partilha acerca do conceito de liderança de organizações de base comunitária e os seus objetivos; de seguida, a perspetiva colaborativa na liderança comunitária e diferenciámos líderes colaborativos de tradicionais;

6.2 III Encontro de Comissões Sociais das Freguesias de Lisboa

O encontro realizou-se no dia 15 de novembro de 2022, com duração total de sete horas, na sede da Segurança Social em Lisboa. Consistiu na partilha de experiências, desafios e aprendizagens de algumas comissões sociais da freguesia de Lisboa que subiram ao palco, sendo o tema a participação para o desenvolvimento de boas práticas com a comunidade. Os participantes encontravam-se sentados em pequenos círculos e, no final de cada painel, fomos convidados a refletir em grupo acerca da apresentação realizada, escrevendo em post-its os pontos fortes e as potencialidades da conversa, bem como propostas e sugestões (figura 20).

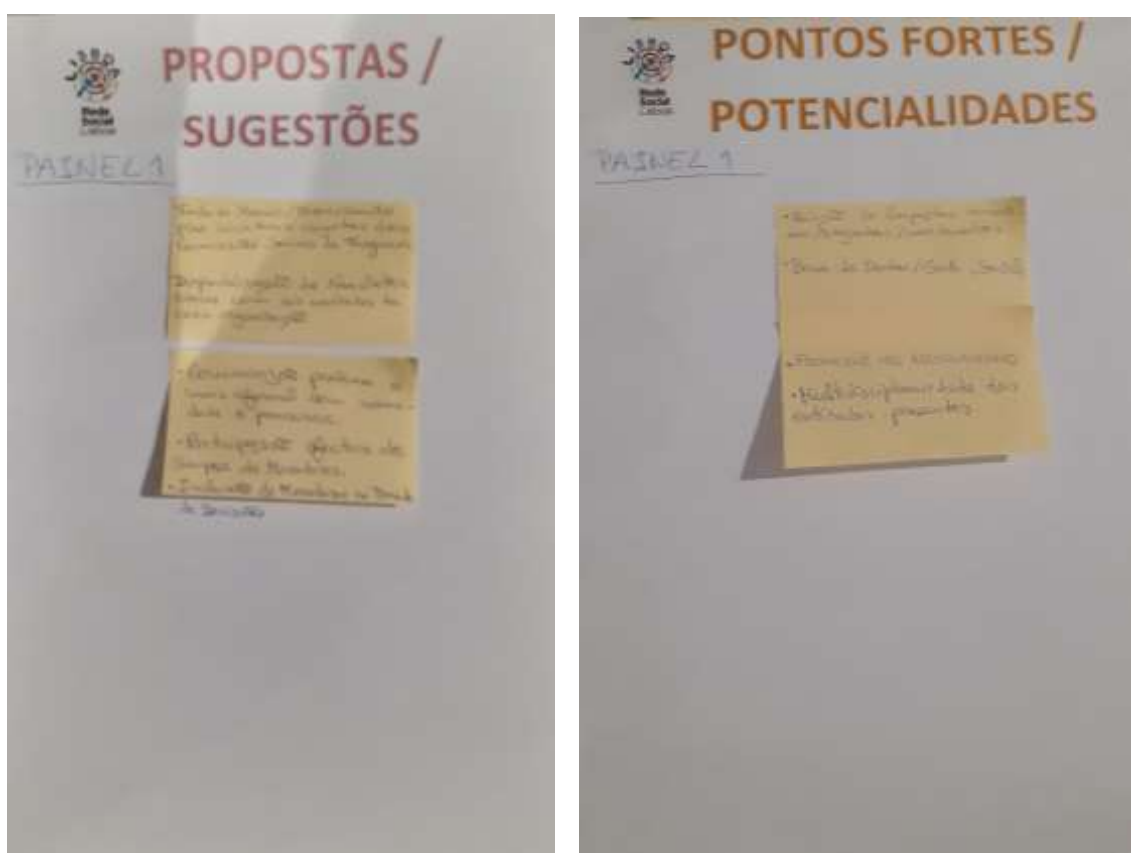


Figura 20. Proposta realizada no encontro de Comissões Sociais das freguesias de Lisboa, no dia 15/11/2022

6.3 Feira Social de Natal de Alvalade

Nos dias 25 e 26 de novembro de 2022 estive presente na Feira social de Natal de Alvalade, entre as 10h e as 13h, num total de 6 horas. Esta feira reunia as diversas

respostas sociais presentes em Alvalade e/ou que tenham protocolo com a freguesia. Nesse sentido, organizou-se no mercado de Alvalade onde cada uma das 18 entidades tinha um espaço para que se pudesse apresentar com flyers, cartazes ou materiais desenvolvidos pelos seus utentes. O projeto “Crescer Família” marcou a sua presença por pertencer à Comissão Social de freguesias.

No decorrer destes dois dias foram proporcionadas conversas, exposições e workshops, como por exemplo de pintura e de demonstração de produtos de apoio para idosos. Ainda, contámos com a apresentação de um coro infantil.



Figura 21. Feira social de Natal de Alvalade, nos dias 25/11/2022 e 26/11/2022

6.4 Curso online de Educação Parental

Imbuída pela procura de novos conhecimentos e competências realizei, por iniciativa própria, no mês de janeiro, o curso online “Educação Parental”, com um total de 30 horas, na plataforma E-learn.pt Formação à distância e consultoria. O curso foi composto por três módulos, sendo eles “Enquadramento teórico”, “Exercício da disciplina” e “Novas formas de parentalidade”. Em cada módulo apresentava-se um pequeno questionário,

duas propostas de trabalho e dois temas de debate que deveriam ser apresentados e discutidos no fórum de discussão.

O curso permitiu aprofundar o meu conhecimento no que concerne ao conceito de educação parental, estilos e práticas parentais, regras e limites, o exercício da disciplina, a importância de uma comunicação assertiva, diferenciar parentalidade positiva de parentalidade consciente, conhecer ferramentas de educação positiva e obter indicações de como intervir com pais e famílias.

Foi um curso desenvolvido de forma autónoma, onde a formadora submeteu as informações na plataforma e as propostas de trabalhos e, individualmente, cada formando foi cumprindo as tarefas a seu tempo. Optei por realizar este curso com o intuito de adquirir conhecimento na área da educação parental e da parentalidade positiva, pois nunca havia estudado esta temática e, considerando o meu estágio académico, vi neste curso uma oportunidade para aprender e melhorar o meu desempenho nas atividades de estágio. O facto de cada módulo ter duas propostas de trabalho e debates, contribuiu para refletir acerca da teoria apresentada e como a poderia colocar em prática em situações concretas. A título de exemplo, uma das propostas foi “O João tem 7 anos e todas as noites se recusa a tomar banho. Nesse momento, chora, grita, atira brinquedos para o chão e chega mesmo a bater nos pais. O que propunha aos pais do João fazer nesta situação?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,

Muda-se o ser, muda-se a confiança;

Todo o mundo é composto de mudança,

Tomando sempre novas qualidades. (...)”

Luís Vaz de Camões

Este capítulo corresponde à última peça do puzzle que finaliza o relatório de estágio elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, na especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. A construção deste puzzle é marcada por um processo desafiante, mas igualmente repleto de conquistas, aprendizagens e gratidão. De seguida serão apresentados os resultados finais desta experiência, onde se procura, sinteticamente, ir ao encontro dos objetivos colocados inicialmente e realizar uma reflexão do caminho percorrido, partilhando as aprendizagens e os constrangimentos.

De forma a elaborar uma contextualização e situar o leitor relativamente ao conceito de “família”, iniciou-se por compreender que a família é um produto da sociedade e que foi mudando ao longo do tempo acompanhando a sua evolução. Por este motivo, atualmente, se conhecem diversos tipos de famílias, no que concerne à sua estrutura e funções: passou do modelo tradicional ocidental composto pelos progenitores, do sexo feminino e masculino, e o/s filho/s, para famílias compostas apenas por um dos progenitores e o filho ou por um casal do mesmo sexo, por exemplo.

Por ser um sistema em constante interação com outros sistemas, cada família está sujeita ao ciclo vital único, composto por etapas/ fases, o que corresponde ao processo de desenvolvimento familiar. Entende-se que é inevitável ao processo de desenvolvimento do ciclo vital da família que ocorram transições ao que Relvas (1996) chama de crises (naturais ou acidentais), o que algumas famílias podem considerar como ameaça.

As crises são oportunidades de mudança, são os desafios que surgem no processo de desenvolvimento familiar, cuja família possui as competências necessárias para superar.

É com esta perspetiva que compreendemos as famílias multidesafiadas com quem nos deparamos no desenvolver do projeto “Crescer Família”.

Iniciou-se o capítulo com a famosa quadra de Luís Vaz de Camões que considero estar em perfeita sintonia com a minha visão relativamente ao tema do presente relatório. Efetivamente, o mundo está em constante mudança: mudanças sociais, políticas, económicas, entre outras e, como se de uma fila de um dominó se tratasse, o movimento de cada uma destas peças contagia o estado de todas as outras. Com esta analogia, remeto a reflexão para o papel do cuidador. Afinal o que é ser um bom pai/ mãe ou cuidador? A resposta pode variar de acordo com o tempo histórico, social e político em que nos posicionamos. Se há uns anos a boa educação do filho era proporcionar à criança o trabalho para ajudar a família desde pequeno, agora privilegia-se estimular a criança, por exemplo, através de jogos didáticos. Reflete-se que as componentes intrínsecas ao contexto onde a família está envolvida, assim como o historial de vida do progenitor, influenciam a prática da parentalidade.

Ser pai/ mãe ou cuidador é um desafio para o qual não há um manual com respostas mágicas, pelo que desempenham os papéis da parentalidade em função das experiências de vida que tiveram ou por intuição. Por se compreender o impacto da família no desenvolvimento da criança, ao longo do tempo este tem sido objeto de estudo. Múltiplos são os fatores que influenciam os comportamentos parentais para com as crianças, pelo que, apesar dos cuidadores desempenharem da melhor forma que conseguem a função da parentalidade, por vezes recorrem a práticas educativas consideradas de risco para o desenvolvimento da criança, nomeadamente o recurso à punição física, verbal ou emocional. Ao recorrer a este tipo de práticas coercivas a criança pode ter tendência a desenvolver comportamentos antissociais e problemas psicológicos. Por outro lado, o uso do reforço positivo, o ensino da resolução de problemas, a supervisão, a monitoria positiva, conduzem ao desenvolvimento adequado da criança.

Face às profundas transformações e desafios a que a estamos sujeitos, emerge os programas de intervenção ou de aconselhamento em educação parental, no que concerne ao campo das políticas de apoio à parentalidade, que podem ser de carácter educativo e preventivo ou de remediação. Desta forma, o programa de intervenção na parentalidade tem como objetivo substituir padrões de interação negativos e disfuncionais entre pais e filhos por outros mais positivos, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso da criança.

No âmbito de projeto “Crescer Família” desenvolveu-se a intervenção em educação parental, que se baseia na partilha de conhecimentos e desenvolvimento ou aquisição de competências com vista a potenciar a prática de uma parentalidade positiva. Ao longo de um conjunto de sessões temáticas em grupo ou individualmente, procurou-se promover estratégias parentais positivas e eficazes, capacitando os cuidadores para um melhor exercício da parentalidade e, desta forma, potenciar o desenvolvimento saudável das crianças.

A educação parental desempenha um lugar importante no que concerne à promoção da parentalidade positiva, pois, através de formações, sessões e partilhas, capacita as famílias para o desenvolvimento de práticas conscientes que maximizem o desenvolvimento integral da criança.

Por ser evidente que o recurso ao uso de práticas indutivas potenciam o desenvolvimento integral da criança, apresenta-se o conceito de parentalidade positiva que o Conselho da Europa (2006), nomeadamente na sua Recomendação 19, define como “um comportamento parental assente no princípio do superior interesse da criança e da promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso, procurando assegurar a satisfação das suas necessidades e a capacitação daquela, de uma forma não violenta, que reconheça a criança e a oriente, recorrendo, para tal, à fixação de limites ao seu comportamento” (citado por Coutinho et al., 2012, p. 407). É considerável a atenção política e social em relação à família e à parentalidade, uma vez que sido um feito um esforço no que diz respeito às políticas de apoio à parentalidade positiva.

Com a missão de partilhar com as famílias com quem nos cruzámos no projeto “Crescer Família” os princípios da parentalidade positiva, tive a oportunidade de conhecer as mais variadas realidades familiares, as suas dinâmicas e as suas visões, o que me permitiu refletir e relacionar com os conceitos teóricos que fui explorando.

Considero que com as sessões de Conversas com Pais desenvolvi as minhas competências, adquiri outras e superei-me. Quando iniciei o meu estágio académico não tinha qualquer conhecimento teórico sobre a parentalidade, pelo que inicialmente foi um desafio ter de planear as sessões, bem como dinamizá-las com os grupos de cuidadores que melhor do que eu sabem o que era sei pai/ mãe ou cuidador de uma criança. Este foi um aspeto que, inicialmente, me deixou desconfortável e pouco confiante. Porém, com o conhecimento que fui adquirindo através da minha pesquisa teórica, das partilhas dos

cuidadores nas sessões e do apoio das técnicas do projeto “Crescer Família”, gradualmente fui-me sentindo mais confiante ao abordar as determinadas temáticas da parentalidade. Ia para as sessões com algum nervosismo e sentido imenso de responsabilidade, todavia a Dra. “Mariana” fez-me entender que nós não vamos ensinar ninguém a ser pai ou mãe, nós não temos a solução mágica de como educar as crianças, por isso o nosso papel nas sessões de “Conversas com Pais” deveria passar por transmitir algumas estratégias sustentadas cientificamente, mas que podem não funcionar com todas as crianças e, acima de tudo, promover a partilha entre o grupo. Com isto, a minha visão sobre o meu papel nas sessões mudou, senti-me mais tranquila e comecei por usufruir dos momentos de partilha entre os cuidadores nas Conversas com Pais.

Considero que adquiri e desenvolvi inúmeras competências, nomeadamente, com esta atividade específica que desenvolvi no meu estágio académico. Destaco a capacidade de comunicação, a confiança e o à-vontade que fui adquirindo ao dinamizar as sessões de Conversas com Pais, o espírito de trabalho em equipa ao planificar e executar as sessões, a criatividade e confiança por procurar novas dinâmicas não formais para as atividades e perder o receio de as sugerir à equipa.

Como aspeto positivo da experiência que tive no âmbito das Conversas com Pais destaco a grande partilha entre cuidadores nas sessões, devido à abordagem que fazíamos das mesmas, tais como as dinâmicas práticas que eram potenciadores desta mesma partilha e reflexão em grupo. Destaco, ainda, o interesse e motivação com que os cuidadores frequentavam as sessões.

Como aspeto menos positivo refiro a falta de comunicação que havia entre uma escola parceira do segundo ciclo do ensino básico e os encarregados de educação, acontecendo, por vezes, nos dirigirmos à escola para dar a sessão e haver um ou dois encarregados de educação ou, até mesmo, não haver nenhum de todo. Uma vez que este foi um desafio com que o projeto Crescer Família se deparou vimos a necessidade de procurar outras soluções. Foi assim que expandimos a nossa área de intervenção a outras instituições que não pertencem às zonas BIP-ZIP de Lisboa. Reflito que as sessões que tinham mais aderência eram aquelas cujas crianças dos cuidadores frequentavam a creche ou o pré-escolar, por serem idades em que ainda estão bastante dependentes dos cuidadores e, por isso, estes envolvem-se mais no seu processo educativo e académico. Para além disto, posso refletir que, no geral, tínhamos mais participantes nas instituições privadas ou

outras fora das zonas BIP-ZIP. Constatação esta que me despoletou interesse em compreender e que seria um pertinente objeto de investigação.

Na prática, presenciei que um ambiente familiar multidesafiado (como no caso das famílias A e B) pode contribuir para instabilidade nos comportamentos parentais para com as suas crianças e, conseqüentemente, nos comportamentos destas últimas. Presenciei o desafio que as famílias sentem em determinar regras e limites às crianças, uma vez que vêm cansadas de um dia de trabalho ou, por outro lado, não tinham consciência de outras estratégias. Ainda, com o acompanhamento que fizemos em educação parental, verifiquei o impacto que as figuras familiares têm na dinâmica familiar e no comportamento das crianças, nomeadamente, no caso da família A os progenitores não conhecerem a rotina e os hábitos da criança que vive com a avó materna o que, quando em interação com a criança, esta apresentava um comportamento bastante descontrolado. E, no que respeita à família B, o facto da presença do companheiro da progenitora ser instável, bem como a escassa comunicação entre o casal que, na minha perspectiva, pareceu dificultar a partilha de regras e limites às crianças. Por acompanharmos as famílias regularmente ao longo dos vários meses foi possível observar as suas mudanças e perceber que de uma sessão para a outra haviam refletido acerca dos assuntos e estratégias que abordámos, assim como iam colocando em prática com as suas crianças.

Enquanto estagiária destaco a satisfação que foi ver o empenho e curiosidade das famílias A e B que, ao partilharem connosco situações concretas do seu dia a dia com as crianças, procurávamos em conjunto refletir sobre diferentes estratégias. As sessões de educação parental eram realizadas em meio natural de vida, pelo que, por vezes, as crianças encontravam-se presentes. Se por um lado dificultava a comunicação entre as técnicas do projeto e a família, devido aos variados estímulos, por outro eram uma oportunidade ideal para empoderar o cuidador a experimentar novas práticas para com a criança. O que me permitiu ver as mudanças no comportamento parental do cuidador e, consecutivamente, o comportamento da criança. Destaco o exemplo em que estávamos numa sessão com a família A e a criança fez birra porque não queria arrumar os brinquedos, seguido de pedir um abraço à avó. Neste momento, sugerimos que a avó não desse o abraço à criança, mas que lhe indicasse que tem de arrumar os brinquedos se não fica sem brincar o resto do dia. Efetivamente, foi bastante gratificante presenciar as mudanças na relação cuidador-criança ao longo das sessões.

Esta experiência onde vivenciei de perto a realidade das famílias que abriram as portas de sua casa, contribuiu para aumentar a minha capacidade empática, assim como a comunicação assertiva.

Com o tempo a equipa foi adquirindo confiança em mim e atribuindo-me tarefas de maior responsabilidade, como apresentar o projeto a parceiros e comunicar com estes, desenvolver as propostas de atividades que apresentava, escrever relatórios e incluir a nova técnica que integrou o projeto na dinâmica do mesmo.

Enquanto aluna e futura profissional de educação e formação verifico a importância do nosso papel no projeto “Crescer Família”, concretamente nas Conversas com Pais e no acompanhamento em educação parental. Acredito que a aprendizagem mais sólida e que mais perdura provém das experiências que vivemos, onde nos envolvemos. Por este mesmo motivo as dinâmicas de educação não formal são uma proposta que potencia a promoção da aquisição de conhecimentos.

Porque todo o mundo é composto de mudança, também este relatório materializa esta pequena mudança e oportunidade que vivi pois, como já foi referido, é o primeiro contacto que tenho com a temática da parentalidade. Este puzzle está longe de estar terminado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu-Lima, M. I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Santos, M. R. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010. *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto*. <https://hdl.handle.net/10216/62362>
- Agostinho, C. A. N., & Pereira, C. M. G. (2015). Assumir o desafio de uma parentalidade positiva: Um programa de intervenção. *Atención Temprana y Educación Familiar*, 289-299. [assumir_o_desafio.pdf](#) (ipcb.pt)
- Alarcão, M. (2002). *(Des) equilíbrios familiares: Uma visão sistemática*. Coimbra: Quarteto.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. *Intervenção em Psicologia*, 11 (1), 103-112. 10.5380/psi.v11i1.7761
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 703-716. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00703.x>
- Amazonas, M. C. L. A., & Braga, M. C. R. (2006). Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e as suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora (Rio J.)*, 9 (2), 177-191. 10.1590/S1516-14982006000200002
- Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias. Tempo, caos, processo* (2ª edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Barroso, R. G., & Machado, C. (2012). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52 (1), 211-229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10
- Battencourt, S. M. J. C. (2017). *Parentalidade Positiva. Estudo sobre a perceção da importância da participação em programas de educação parental* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira.

- Baumrind, D. (1996). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37* (1), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bradley, R. H. (2002). Environment and parenting. Em M. H. Bornstein, *Handbook of parenting, 2* (2) (pp. 281-313). Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist, 35* (4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55* (1), 83-96. [10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00275.x)
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia, 7* (2), 227-235. [10.1590/s1413-294x2002000200004](https://doi.org/10.1590/s1413-294x2002000200004)
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting*. Lisboa: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410612137>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and*. Harvard: University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em CNE. A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação (pp. 207-267). Conselho Nacional de Educação
- Carvalho, M. J. L., Cruz, H., & Sampaio, D. (2011). *Crianças e jovens em risco. A família no centro da intervenção*. Cascais: Principia Editora e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos, 13* (3), 220-227. [10.4013/edu.2009.133.04](https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.04)
- Coutinho, I. C. M., Gaspar, M. F. R. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Educação parental com famílias maltratantes: Que potencialidades? *Análise Psicológica, 30* (4), 405-420. <http://hdl.handle.net/10400.12/3418>
- Coutinho, M.T. P. M. B. R. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica, 22* (1), 55-64. <https://doi.org/10.14417/ap.129>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496. 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã... diálogo*. Jorge Zahar Editor.
- Decreto-Lei n.º 190/1992, de 3 de setembro. Diário da República. 1ª série - artigo 1º
- Dias, A. C. G., Siqueira, A. C. & Patias, N. D. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: A educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças-Psicologia da saúde*, 21 (1), 29-40. 10.15603/2176-1019/MUD.V21N1P29-40
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança. Problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 9 (2000), 81-102. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2000.8>
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica. O processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19 (2011), 139-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2011.140>
- Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relations*, 44 (4), 353-358. <https://doi.org/10.2307/584990>
- Ducharme, M., & Cruz, O. (2006). Intervenção na parentalidade. O caso específico da formação de pais. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12, 295-310. <https://hdl.handle.net/10216/99396>
- Duncan, S., Lucey, C., & Reder, P. (2003). *Estudos em avaliação da parentalidade*. London: Routledge.
- Fonseca, C. (2013). *Manual técnico projeto nós e os laços*. Soltar os sentidos. Associação Juvenil.
- Gaspar, M. F. R. F. (2005). Educação familiar como intervenção socioeducativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 61-98.
- Gaspar, M. F. R. F., & Santos, M. (2010). Os anos incríveis. Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade. Braga: Psiquilibrios edições.

- Gershoff, E. T., Goodman, G. S., Miller-Perrin, C. L., Holden, G. W., Jackson, Y., & Kazdin, A. E. (2018). The strength of the causal evidence against physical punishment of children and its implications for parents, psychologists, and policymakers. *American Psychologist*, 73(5), 626–638. <https://doi.org/10.1037/amp0000327>
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Gimeno, A. (2001). *A família: o desafio da diversidade*. Instituto Piaget.
- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 3 (1), 35-50. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. D. Prette, & Z. D. Prette, *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Alínea.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11 (2), 228-239.
- Lima, I. M. P. A. (2019, 28 e 29, junho). Promover a Parentalidade Positiva – O Triple P em Portugal. VI Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho, pp. 17-35. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117087/2/289945.pdf>
- Kotchick, B. A., & Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: a discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 255-269. 10.1023/A:1016863921662.
- Lei de proteção de jovens e crianças 23/2017, de 3 de maio. Assembleia da República. 1ª série - artigo 41.
- Melo, A. I. M. T. (2011). *As forças dos profissionais e da família multidesafiada: Um modelo de avaliação e intervenção familiar integrada* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of Child Psychology*, 4, 1-101.

- Marujo, H. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma otimização *de recursos e de resultados*. Em H. & Marchand, *Família: contributos da psicologia e das ciências da educação* (pp. 120-141). Educa.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, A. F. S. F. (2016). *Pelas encruzilhadas da parentalidade: Crianças e jovens de risco, famílias arriscadas?* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Recomendação 19 (2006). Relatório da 28ª reunião do Conselho de Ministros do Conselho da Europa Responsáveis pelos Assuntos da Família (Lisboa, 2006). Consultado a 15 de agosto de 2023. http://www.coe.int/t/dg3/familypolicy/Source/EMMFXXIX-1Positive%20Parenting_en.pdf (2009)
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Reppold, C., Pacheco, J., & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. Em C. Hutz, *Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção*. Casa do psicólogo.
- Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser Família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Ross, L. T., & Hill, E. M. (2000). The family unpredictability scale: reliability and validity. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 549-561. 10.1111/j.1741-3737.2000.00549.x
- Simões, M. G. R. S. (2013). *Formação parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre escola e família* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simões, S. C. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família* (Tese de

Doutoramento). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.

Sousa, L. (2005). *Famílias multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.

Teixeira, R. (2014). Família: um lugar de afetos. *Zero-a-seis*, 16 (30), 353-359. 10.5007/1980-4512.2014n30p153

UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos das crianças. Consultado a 8 de outubro de 2023 https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf#:~:text=O%20Estado%20deve%20garantir%20%C3%A0%20crian%C3%A7a%20cuidados%20adequados,por%20ela%20n%C3%A3o%20tenh%20capacidade%20para%20o%20fazer.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>

ANEXOS

Anexo A- Cartaz de divulgação de temas das Conversas com Pais do projeto Crescer Família



PROJETO "CRESCER FAMILIA"

CONVERSAS COM PAIS

- "Como ajudar na Transição Escolar"
- "Comunicar em Família"
- "Vamos falar sobre emoções?"
- "A Magia do Elogio"
- "A importância do NÃO!"
- "Errar é Humano!"
- "E Depois? O desafio das Rotinas"
- "Birras! E Agora?"


SESSÕES DE 1H/CADA
PRESENCIAL OU ZOOM
GRATUITO

Contacte-nos:
<https://interagir.org.pt/>
21 364 97 73
93 212 00 23 | 93 489 86 28
familias.interagir@gmail.com

Cofinanciado por:



Anexo B- Exempler dos diplomas de participação nas sessões de Conversas com País



DIPLOMA

InterAgir

**CERTIFICADO
DE
PARTICIPAÇÃO
EM
CONVERSAS
COM PAIS**

Certifica-se que _____ participou na Sessão "Conversas com País", com o tema "Vamos falar sobre emoções...", integrado no Projeto "Crescer Família" e dinamizados pelo(a)s técnico(a)s da Associação Interagir.


Técnico da Interagir

Data: 28 / 03 / 2023.



Cofinanciado por:

Lisb@20²⁰

PORTUGAL



UNIAO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Anexo C- Material de suporte às sessões de Educação parental “Comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis”

PASSO 1 - DEFINIÇÃO DE LIMITES

Aceitação vs Não-Aceitação

| Comportamentos do seu filho | Aceitável | Não Aceitável |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Não acorda a horas para ir para a escola | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Responde mal quando mando fazer alguma coisa | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Cumprimenta-me quando chega a casa da escola | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não arruma o seu quarto | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Põe e levanta a mesa para as refeições | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anexo D- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para adolescentes”

PASSO 3 - AVALIAÇÃO

| COMPORTAMENTO | D | S | T | Q | Q | S | S |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| _____ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| RECOMPENSA | PONTOS |
|------------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo E- Material de suporte às sessões de Educação parental “Avaliação dos comportamentos aceitáveis vs não aceitáveis para crianças”

PASSO 3 - AVALIAÇÃO

| COMPORTAMENTO | AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO |
|---------------|----------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo F- Questionário inicial e final do acompanhamento em educação parental

PROJECTO "OS ANOS INCRÍVEIS" - University of Washington Parenting Clinic

Esta secção contém questões acerca das diferentes formas de disciplinar crianças e ensiná-las a distinguir entre o bem e o mal.

1. Apresentamos de seguida uma lista das coisas que os pais nos disseram que fazem quando os seus filhos têm um comportamento inadequado. Em geral, com que frequência faz cada uma das seguintes coisas quando o seu filho não se comporta (isto é, faz algo que não deveria fazer)?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------|----------|-------------------------|----------------|----------------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | A maior parte das vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente | Sempre |
| a. Repara mas não faz nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| b. Levanta a voz (ralha ou grita). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| c. Faz com que o seu filho corrija o problema ou compense o seu erro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| d. Ameaça castigá-lo/la (mas não castiga realmente). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| e. Dá-lhe um tempo (para reflectir). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| f. Castiga o seu filho /a sua filha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| g. Retira-lhe privilégios (como a televisão ou brincar com os amigos). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| h. Espanca-o/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| i. Esbofeteia-o/a ou dá-lhe umas palmadas (mas não o/a espanca). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| j. Dá ao seu filho/à sua filha tarefas extra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| k. Discute o problema com a criança ou faz perguntas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |

2. Se o seu filho/filha bater noutra criança, qual é a probabilidade de disciplinar o seu filho das seguintes maneiras?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------|-------------------|-----------------------|
| Nada provável | Ligeiramente provável | De alguma maneira provável | Moderadamente provável | Provável | Bastante provável | Extremamente provável |
| a. Repara mas não faz nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| b. Levanta a voz (ralha ou grita). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| c. Faz com que o seu filho corrija o problema ou compense o seu erro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| d. Ameaça castigá-lo/la (mas não castiga realmente). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| e. Dá-lhe um tempo (para reflectir). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| f. Castiga o seu filho /a sua filha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| g. Retira-lhe privilégios (como a televisão ou brincar com os amigos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| h. Espanca-o/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| i. Esbofeteia-o/a ou dá-lhe uma palmadas (mas não o/a espanca). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| j. Dá ao seu filho/à sua filha tarefas extra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| k. Discute o problema com a criança ou faz perguntas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |

3. Se o seu filho / a sua filha recusou fazer o que queria que ele/ela fizesse, qual é a probabilidade de usar cada uma das seguintes técnicas de disciplina?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------|-------------------|-----------------------|
| Nada provável | Ligeiramente provável | De alguma maneira provável | Moderadamente provável | Provável | Bastante provável | Extremamente provável |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| i. Repara mas não faz nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Levanta a voz (ralha ou grita). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Faz com que o seu filho corrija o problema ou compense o seu erro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. Ameaça castigá-lo/la (mas não castiga realmente). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. Dá-lhe um tempo (para reflectir). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. Castiga o seu filho /a sua filha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| g. Retira-lhe privilégios (como a televisão ou brincar com os amigos) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| h. Espanca-o/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| i. Esbofeteia-o/a ou dá-lhe uma palmadas (mas não o/a espanca). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| j. Dá ao seu filho/à sua filha tarefas extra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| k. Discute o problema com a criança ou faz perguntas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

4. Quanto é que concorda ou discorda das seguintes afirmações?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Concordo plenamente | Concordo | Não concordo nem discordo | Discordo | Discordo totalmente |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Às vezes é preciso zangarmo-nos a sério com os filhos para lhes dar uma lição. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. As crianças aprendem melhor quando não sabem que castigo esperar pelo seu mau comportamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. A melhor maneira de evitar um grande problema é disciplinar a criança quando o problema ainda é pequeno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Não há problema em não castigar a criança por pequenas coisas – é melhor centrar-mo-nos em problemas sérios de comportamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Disciplinar de forma consistente é mais importante do que administrar grandes castigos por mau comportamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Em geral, com que frequência acontece o seguinte?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------|-----------|----------|-------------------------|----------------|----------------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | A maior parte das vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente | Sempre |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Se pedir ao seu filho /à sua filha para fazer algo e ele/ela não faz, com que frequência desiste de tentar que ele/ela o faça? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Se prevenir o seu filho/a sua filha que o/a punirá se ele/ela não o fizer, com que frequência o/a pune realmente se ele/ela continuar a não se comportar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Com que frequência é que o seu filho/a sua filha não é castigado/a por coisas que sente que ele/ela deveria ter sido castigado/a? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. Se decidiu castigar o seu filho/a sua filha, com que frequência é que muda de ideias consoante as explicações, desculpas e argumentação da criança? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. Com que frequência se mostra zangado/a quando disciplina o seu filho/a sua filha? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. Com que frequência as discussões com o seu filho/ a sua filha tomam grandes proporções e faz ou diz coisas que não queria? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| g. Com que frequência o seu filho/ a sua filha dá a volta às regras que estabeleceu? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| h. Com que frequência o tipo de castigo que dá ao seu filho/ à sua filha depende do seu estado de espírito na altura? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

6. Esta é uma lista das coisas que os pais podem fazer quando o seu filho/a sua filha se porta bem ou faz um bom trabalho. Em geral, com que frequência faz cada uma das seguintes coisas quando o seu filho/a sua filha se porta bem ou faz um bom trabalho?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------|-----------|----------|-------------------------|----------------|----------------------|--------|
| Nunca | Raramente | Às vezes | A maior parte das vezes | Frequentemente | Muito Frequentemente | Sempre |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Repara mas não faz nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Elogia e cumprimenta o seu filho/ a sua filha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Dá ao seu filho/à sua filha um abraço, um beijo, uma festa ou um aperto de mão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. Compra-lhe algo (tal como uma comida especial, um brinquedo pequeno) ou dá-lhe dinheiro pelo bom comportamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. Concede-lhe privilégios extra (tais como bolos, ir ao cinema, uma actividade especial pelo bom comportamento). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. Atribui-lhe pontos ou estrelas numa tabela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| g. Nem repara. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

7. Numa semana normal, com que frequência elogia ou premeia o seu filho/ a sua filha por ter desempenhado um bom trabalho em casa ou na escola?

- Menos de uma vez por semana
- Cerca de uma vez por semana
- Algumas vezes por semana, mas não diariamente
- Cerca de uma vez por dia
- 2 a 5 vezes por dia
- 6 a 10 vezes por dia
- Mais de 10 vezes por dia

3. Nos últimos 2 dias, quantas vezes:

a) Elogiou o seu filho/a sua filha por algo que ele/ela fez bem?

- Nunca
- Uma vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- 4 ou 5 vezes
- 6 ou 7 vezes
- Mais de 7 vezes
- Não com o meu filho/a minha filha nos últimos 2 dias

b) Concedeu algo extra como uma prenda, privilégios ou alguma actividade especial consigo, por algo que ele/ela fez bem?

- Nunca
- Uma vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- 4 ou 5 vezes
- 6 ou 7 vezes
- Mais de 7 vezes
- Não com o meu filho/a minha filha nos últimos 2 dias

9. Por favor determine o quanto concorda ou discorda das seguintes afirmações.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------|----------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|----------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Discordo ligeiramente | Não concordo nem discordo | Concordo ligeiramente | Concordo | Concordo plenamente |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Dar a uma criança um prémio pelo bom comportamento é suborno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Eu não devo ter de premiar os meus filhos para que eles façam aquilo que é suposto fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Eu acredito no uso de prémios para ensinar o meu filho/a minha filha a comportar-se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. É importante elogiar as crianças quando fazem algo de forma correcta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. Eu gostaria de elogiar o meu filho/a minha filha mais vezes do que o/a critico, mas é difícil encontrar comportamentos a elogiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. Se eu elogiar e premiar o meu filho/a minha filha para encorajar um bom comportamento, ele/ela vai exigir prémios por tudo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| g. Se uma criança estiver a ter dificuldades em levar a cabo uma tarefa (tal como ir para a cama, apanhar os brinquedos), é uma boa ideia estabelecer uma recompensa ou um privilégio extra por fazê-lo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

10. Por favor determine o quanto concorda com as seguintes afirmações:

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Eu estabeleci claramente regras e expectativas para o meu filho/a minha filha no que respeita às tarefas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Eu estabeleci claramente regras e expectativas para o meu filho/a minha filha no que respeita a não lutar, roubar, mentir, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Eu estabeleci claramente regras e expectativas para o meu filho/a minha filha no que respeita à ida para a cama e levantar da cama a horas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

11. Por favor determine qual a probabilidade de fazer o seguinte:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------|-----------------------|----------------------------|------------------------|----------|-------------------|-----------------------|
| Nada provável | Ligeiramente provável | De alguma maneira provável | Moderadamente provável | Provável | Bastante provável | Extremamente provável |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. Quando o seu filho/a sua filha termina as suas tarefas, qual é a probabilidade de o/a elogiar ou recompensar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Quando o seu filho/a sua filha NÃO termina as suas tarefas, qual é a probabilidade de o/a castigar (por exemplo tirar-lhe um privilégio ou pô-lo/a de castigo)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Quando o seu filho/a sua filha luta, rouba ou mente, qual é a probabilidade de o/a castigar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. Quando o seu filho/a sua filha vai para a cama ou se levanta a horas, qual é a probabilidade de o/a elogiar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. Quando o seu filho/a sua filha NÃO vai para a cama ou NÃO se levanta a horas, qual é a probabilidade de o/a castigar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

12. Quantas horas é que o seu filho/a sua filha passou em casa sem a supervisão de um adulto nas últimas 24 horas?

- Nenhuma (1/2 h (1 ½ - 2 h (3 - 4 h
 (Menos de ½ h (1 - 1 ½ h (2 - 3 h (Mais de 4 h

13. Nos últimos 2 dias, cerca de quantas horas, no total, esteve o seu filho/a sua filha envolvido/a em actividades fora de casa sem a supervisão de um adulto, se esteve?

- (Nenhuma (1/2 h (1 ½ - 2 h (3 - 4 h
 (Menos de ½ h (1 - 1 ½ h (2 - 3 h (Mais de 4 h

14. Responda por favor às seguintes questões, tendo em conta a escala seguinte:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------------|
| Nenhuma ou quase nenhuma | Cerca de 25% | Cerca de 50% | Cerca de 75% | Toda ou quase toda |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Qual a percentagem de tempo em que sabe onde o seu filho/ a sua filha se encontra, quando ele/ela está longe da sua supervisão directa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Qual a percentagem de tempo em que sabe exactamente o que o seu filho/ a sua filha está a fazer quando está longe de si? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Qual a percentagem de amigos dos filhos que conhece bem? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Quanto é que concorda ou discorda das seguintes afirmações?

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------|----------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|----------|---------------------|
| Discordo totalmente | Discordo | Discordo ligeiramente | Não concordo nem discordo | Concordo ligeiramente | Concordo | Concordo plenamente |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. É muito importante para mim saber onde está o meu filho/a minha filha quando está longe de mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. Os pais que verificam como é que o seu filho/a sua filha se comporta em casa de amigos são demasiado ansiosos em relação aos filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. Dar às crianças muito tempo livre sem supervisão ajuda-os a aprender a ser mais responsáveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. As crianças que não são vigiadas por um adulto têm maior possibilidade de desenvolver problemas de comportamento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Data: _____ O Pai (A mãe (Outro: _____

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Anexo G- Certificado de participação na 3ª ação de capacitação da Rede DLBC Lisboa sobre "Gestão e Avaliação de Projetos", no dia 16 de setembro de 2022



REDE DLBC LISBOA
Associação para o Desenvolvimento Local de Base Comunitária de Lisboa

Certificado de Participação

A Rede DLBC Lisboa certifica que

Ana Margarida Marques Sá

participou na Sessão de Capacitação | Gestão e Avaliação de Projetos, com duração de 6h, no dia 16 de setembro de 2022 que decorreu nas instalações da Rede DLBC Lisboa nas Olaias.

27/09/2022

O Presidente da Direção da Rede DLBC Lisboa



Rui Franco



Anexo H- Certificado de participação na ação de formação da Rede DLBC Lisboa sobre “Liderança e Intervenção Comunitária”, nos dias 18 e 24 de outubro de 2022



REDE DLBC LISBOA
Associação para o Desenvolvimento Local de Base Comunitária de Lisboa

Certificado de Participação

A Rede DLBC Lisboa certifica que

Ana Margarida Marques Sá

participou na Ação de Formação | Liderança e Intervenção Comunitária, com duração de 12h, nos dias 18 e 24 de outubro de 2022 que decorreu nas instalações da Rede DLBC Lisboa nas Olaias.

03/11/2022

O Presidente da Direção da Rede DLBC Lisboa



Rui Franco



Anexo I- Certificado de formação profissional de “Educação parental” por e-learn.pt




Certificado de Formação Profissional

Certifica-se que Ana Margarida Marques Sá natural de _____ nascida em _____ com o N.º de Identificação Civil (CC/BI) _____, concluiu com aproveitamento o curso de Formação Profissional de Educação Parental, em 19/01/2023, com a duração de 30:00 horas.

| Unidades de Formação/Módulos/Outras Designações | Horas (hh:mm) | Classificação 0..20 |
|---|---------------|---------------------|
| Enquadramento Teórico | 10:00 | - |
| Exercício da Disciplina | 10:00 | - |
| Novas Formas de Parentalidade | 10:00 | - |
| Nota Final | | 20 |

Montemor-o-Velho, 13 de fevereiro de 2023

O(A) Responsável pelo(a) E-Learn Ptlms, Unipessoal Lda.


(Assinatura e selo branco em contrário) **E-LEARN PTLMS, UNIPESSOAL, LDA.**

Certificado n.º 26/2023 de acordo com o modelo publicado na Portaria n.º 474/2010

APÊNDICES



Apêndice 1- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Salvar o planeta família”



Apêndice 2- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A magia do elogio”



Apêndice 3- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “A importância do “não”



Apêndice 4- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Birras”



Apêndice 5- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “E depois? O desafio das rotinas”



Apêndice 6- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos conversar em família”



Projeto “Crescer Família”
Conversas com Pais

Vamos falar sobre... Emoções



11 de Maio de 2023 | 17h30 |

Contactos: 93 232 00 22
M: luziluz.interagir@gmail.com



Apêndice 7- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Vamos falar sobre emoções”



CONVERSAS COM PAIS

Já sou crescido...

TRANSIÇÃO PARA O 1º CICLO



23/02/2023

17h15

Centro Social e Paroquial



Apêndice 8- Exemplar do cartaz de divulgação da temática “Já sou crescido... Transição para o 1º ciclo”

Autorização

No âmbito do último ano de Mestrado em Educação e Formação, na especialização em Desenvolvimento Social e Cultural, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, encontro-me a realizar o estágio académico no Projeto “Crescer Família”. Nesse sentido, gostaria de solicitar a vossa autorização para a captura de registos fotográficos de forma a inserir no meu relatório de conclusão de Mestrado, intitulado de “Das birras dos pequenos aos desafios dos adolescentes: uma intervenção para a parentalidade positiva”. Mais informo que os rostos serão desfocados, assim como outros elementos que identifiquem o local da recolha de imagens:

Participante

Estagiária

Data: / /

Apêndice 9- Modelo de autorização solicitada aos participantes para registo fotográfico das “Conversas com Pais”



Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... A Magia do Elogio Assinale com uma X

| |
|---|
| <p>1. Se elogiar em excesso a criança torna-se convencida.</p> <p>Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/></p> |
| <p>2. Não devo elogiar a criança sempre que ela faz alguma coisa bem, mesmo que seja "simples" e normal".</p> <p>Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/></p> |
| <p>3. Porque devo elogiar a criança? (selecione a resposta falsa)</p> <p><input type="checkbox"/> Aumenta a auto-estima da criança</p> <p><input type="checkbox"/> A criança sente-se competente</p> <p><input type="checkbox"/> Se a criança estiver a fazer birra, ela pára com mais facilidade</p> |
| <p>4. Como devo elogiar a criança? (selecione as 3 opções corretas)</p> <p><input type="checkbox"/> Quando a mãe/ o pai terminar a tarefa que estava a fazer</p> <p><input type="checkbox"/> Olhar a criança nos olhos, sorrir e dar um afeto físico</p> <p><input type="checkbox"/> Elogiar apenas quando a criança consegue realizar o objetivo final</p> <p><input type="checkbox"/> Elogiar em frente a um grupo de amigos ou família</p> <p><input type="checkbox"/> Explicar o comportamento elogiado e ser específico</p> |
| <p>5. Sinto que as atividades práticas/dinâmicas me ajudaram a refletir acerca da importância do elogio e como devo elogiar corretamente o meu filho:</p> <p>Muitíssimo 🤗 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😞</p> |
| <p>6. Comentários ou opiniões</p> <p>Obrigada!</p> |



Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... A Importância do "Não"

Assinale com uma X a(s) resposta(s) correta(s)

1. Passos para dizer "não" de forma positiva:

- Manter a calma.
- Dizer "não" e virar as costas.
- Explicar a razão pela qual se diz "não".

2. Quando a criança está a bater em alguém devo:

- Dar uma palmada na criança para ela parar.
- Explicar que não se deve bater ("não batas mão").
- Colocá-la de castigo.

3. Sinto que as atividades práticas me ajudaram a refletir e compreender sobre como dizer "não":

Muitíssimo 😊 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

4. Comentários ou opiniões

Obrigada!

Contribuído por:



GRUPA LOMARUM
Fundação Social Portuguesa



Página 1 de 1

Apêndice 11- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática "A importância de dizer "não"



Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... "Gestão das birras"

Assinale com uma X a(s) resposta(s) correta(s)

1. A criança faz birras quando não está a conseguir lidar com as emoções que sente.

Verdadeiro

Falso

2. Quando a criança está a fazer uma birra devo:

- Ceder ao pedido dela.
- Acolher e reconhecer.
- Tentar acalmar.

3. Para ajudar a criança a acalmar-se devo:

- Falar mais alto que ela.
- Não lhe dar atenção.
- Contar até 10
- Auxiliar com respiração

4. Sinto que as atividades práticas me ajudaram a refletir e compreender sobre a gestão das birras.

Muitíssimo 😄 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

5. Comentários ou opiniões

Obrigada!

Financiado por:



Página 1 de 1

Apêndice 12- Exemplar da ficha de avaliação de conhecimentos da temática
"Gestão das birras"



Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... "E Depois? O Desafio das Rotinas"

Assinale com uma X a(s) resposta(s) correta(s)

| |
|---|
| <p>1. Qual o objetivo da reunião familiar:</p> <p><input type="checkbox"/> Definir tarefas, regras, objetivos</p> <p><input type="checkbox"/> Ignorar a opinião dos elementos da família</p> <p><input type="checkbox"/> Dialogar e conversar</p> |
| <p>2. Como devem ser distribuídas as tarefas diárias:</p> <p><input type="checkbox"/> Decidir no momento</p> <p><input type="checkbox"/> Negociar entre todos os elementos da família</p> <p><input type="checkbox"/> Dividir as tarefas entre todos os elementos da família</p> |
| <p>Mensagens "Eu"</p> <p>3. Selecciona opção correta:</p> <p><input type="checkbox"/> Opção 1: Descrever o comportamento que a incomoda + Eu + O que sinto + O que desejo que aconteça</p> <p><input type="checkbox"/> Opção 2: Eu + O que sinto + Descrever o comportamento que a incomoda + O que desejo que aconteça</p> <p><input type="checkbox"/> Opção 3: O que desejo que aconteça + Descrever o comportamento que a incomoda + O que sinto + Eu</p> |
| <p>4. Sinto que as atividades práticas me ajudaram a refletir e compreender sobre como estabelecer rotinas à criança:</p> <p>Muitíssimo 😄 Muito 😊 Pouco 😐 Nada 😞</p> |
| <p>6. Comentários ou opiniões</p> |

Obrigada!

Financiado por:



Página 1 de 1

Apêndice 13- Exemplo da ficha de avaliação de conhecimentos da temática "E depois? O desafio das rotinas"



Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... Comunicação em Família

Assinale com uma X a(s) resposta(s) correta(s) ou ordene de 1 a 4

1. Selecione as opções corretas: Algumas dificuldades na comunicação podem ser...

- Falar pausadamente
- A interpretação de quem ouve
- Ruído/Distrações
- Ausência de feedback

2. Mensagens "Eu"

Selecione opção correta:

- Opção 1: Descrever o comportamento que a incomoda + Eu + O que sinto + O que desejo que aconteça
- Opção 2: Eu + O que sinto + Descrever o comportamento que a incomoda + O que desejo que aconteça
- Opção 3: O que desejo que aconteça + Descrever o comportamento que a incomoda + O que sinto + Eu

3. Comunicar em família é importante porque...

4. Sinto que as atividades práticas/dinâmicas me ajudaram a refletir acerca da importância de comunicar em família:

Muitíssimo 😄 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😊

5. Comentários ou opiniões

Obrigada!

Página 1 de 1

Financiado por:





Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... Emoções
Assinale com um X a(s) resposta(s) correta(s)

| |
|---|
| <p>1. As emoções são uma resposta a uma situação.</p> <p>Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/></p> |
| <p>2. Devo evitar que a criança sinta emoções como a tristeza e a raiva.</p> <p>Verdadeiro <input type="checkbox"/> Falso <input type="checkbox"/></p> |
| <p>3. A família está a jantar e a criança está extremamente eufórica e a gritar. O cuidador deve:</p> <p><input type="checkbox"/> Baixar-se ao nível da criança <input type="checkbox"/> Tentar acalmar a criança <input type="checkbox"/> Ignorar e falar mais alto</p> |
| <p>4. Sinto que as atividades práticas/dinâmicas me ajudaram a refletir acerca de como gerir as emoções das crianças:</p> <p>Muitíssimo 😄 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😞</p> |
| <p>6. Comentários ou opiniões</p> <p>Obrigada!</p> |

Financiado por:





Projeto "Crescer Família"

Hoje aprendi sobre... Transição Escolar para o 1º ciclo

Assinale com uma X a(s) resposta(s) correta(s)

| |
|---|
| <p>1. Como lidar com a transição escolar da criança para o 1º ano:</p> <p><input type="checkbox"/> Compreender que é uma fase do seu desenvolvimento.</p> <p><input type="checkbox"/> Mostrar que estou ansioso(a) e com receio.</p> <p><input type="checkbox"/> Incentivar a criança para as novas mudanças.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicar à criança as mudanças que vão ocorrer.</p> |
| <p>2. Estratégias que posso utilizar para ajudar a criança na adaptação à nova fase:</p> <p><input type="checkbox"/> Visitar os espaços da escola com a criança.</p> <p><input type="checkbox"/> Criar uma rotina de estudo.</p> <p><input type="checkbox"/> Não conversar com a criança sobre o dia-a-dia dela.</p> <p><input type="checkbox"/> Virar costas à criança quando a deixar na escola.</p> |
| <p>3. Sinto que as atividades práticas me ajudaram a refletir e compreender as mudanças da transição para o 1º ciclo:</p> <p>Muitíssimo 😄 Muito 😊 Pouco 😊 Nada 😞</p> |
| <p>4. Comentários ou opiniões</p> |

Obrigada!

Financiado por:



QUANTOS-QUERES: COMO CORREU O TEU DIA?

A 3x3 grid of colored clouds with Portuguese text prompts for reflection on the day's events. The prompts are:

- Top-left: O que me fez sentir NERVOSO hoje? (Red cloud)
- Top-middle: O que MENOS GOSTEI de FAZER hoje? (Green cloud)
- Top-right: O que me fez sentir FELIZ hoje? (Orange cloud)
- Middle-left: O que me fez sentir TRISTE hoje? (Blue cloud)
- Middle-right: O que me fez sentir FELIZ hoje? (Orange cloud)
- Bottom-left: O que MAIS GOSTEI de FAZER hoje? (Black cloud)
- Bottom-middle: O que GOSTEI de OUVIR hoje? (Yellow cloud)
- Bottom-right: O que NÃO GOSTEI de OUVIR hoje? (Pink cloud)

At the bottom center of the grid is the text: O que SENTI hoje? (Brown cloud)

Cofinanciado por:



INSTRUÇÕES DE MONTAGEM



1) Recortar o quadrado de quantos queres.



2) Dobrar o quadrado de papel, duas vezes, na diagonal.



3) Dobrar cada uma das 4 pontas ao centro, vincando as dobras (fica com as nuvens coloridas viradas para cima).



4) Virar a parte da dobragem para baixo (ficando com um quadrado branco e frases para cima).



5) Voltar a dobrar cada uma das 4 pontas ao centro, vincando as dobras (fica com as nuvens coloridas viradas para cima).



6) Dobrar ao meio duas vezes o quadrado (ficando com um retângulo branco). Dobrar as pontas de cada quadrado branco para dentro (fazendo as entradas para os dedos).

Colaborado por:

Lisbo@2020

2020




BOA CONSEGUISTE!! VAMOS EXPERIMENTAR!!!!



(imagem final do quantos-queres)

UMA SUGESTÃO PARA O DIA-A-DIA...

No final de cada dia, quando a família chegar a casa...

Um Elemento (A) da família segura o quantos-queres e pergunta a outro Elemento (B) da família: “Como contou o teu dia? Quantos queres?”

O Elemento B escolhe um número de 1 a 10.

O Elemento A realiza o quantos-queres segundo o número escolhido pelo Elemento B.

O Elemento B escolhe uma cor, das 4 que lhe foram apresentadas (associadas ao número escolhido), e responde à pergunta associada.

Agora o Elemento B segura o quantos-queres e realiza o mesmo jogo com outro Elemento da família.

DIVERTAM-SE!!

Colaborado por:

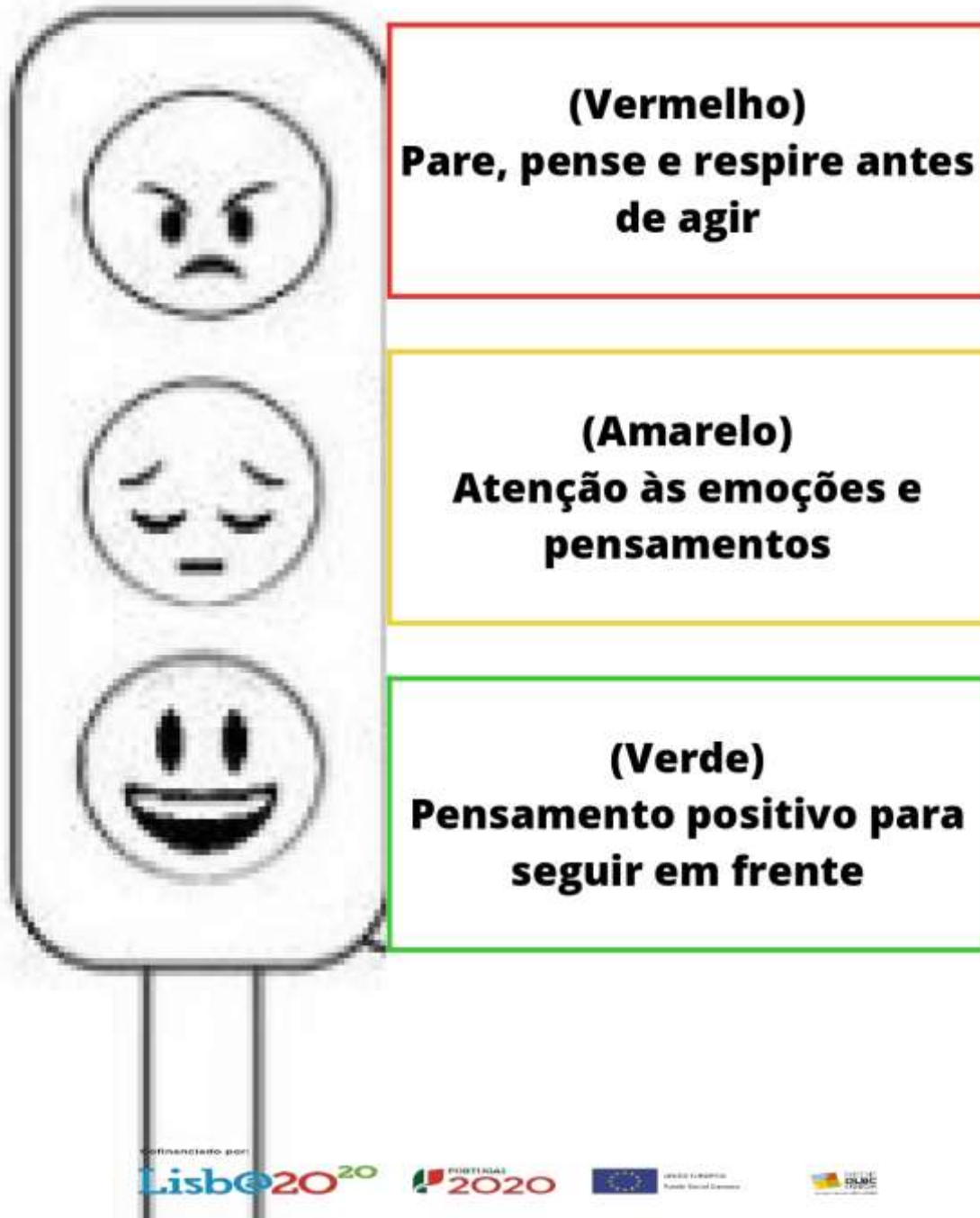
Lisbo@2020

2020






Semáforo dos emoções





Recorrer ao semáforo quando...

A criança se sentir zangada, ansiosa, frustrada, irritada – encontra-se na zona **vermelha** do semáforo. Deve acolher o sentimento da criança.

Ajudar a criança a acalmar-se utilizando técnicas de respiração ou distração – passando a criança para a zona **amarela**, onde já consegue verbalizar o que sente (ou seja, os motivos/ situação/ sentimentos que a levaram a sentir-se na zona vermelha).

Ajude a criança a solucionar o "problema" – passando a criança para a zona **verde**, encontrando-se mais calma e segura.

Nota: Pinte o semáforo com a criança e coloque-o numa zona acessível para facilitar a identificação/ conversa sobre os seus sentimentos diários.

Cofinanciado por:



Natal da Família

Vila Natal de Óbidos 2022





A Família é um lugar onde começa a vida e o amor nunca acaba!

O nosso dia em família na Vila Natal de Óbidos foi...

O que vivi hoje que possa utilizar no meu dia-a-dia em família

Em família...

Em família...

| | |
|--|--|
| <p>Um momento divertido</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>Em família...</p> <div style="background-color: #8B4513; color: white; padding: 5px;">Em família...</div> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>  | <p>Algo que gostámos de ver ou fazer</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>Em família...</p> <div style="background-color: #4F814F; color: white; padding: 5px;">Em família...</div> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>  |
| <p>Algo que não gostámos de ver ou fazer</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>Em família...</p> <div style="background-color: #8B4513; color: white; padding: 5px;">Em família...</div> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>  | <p>Um cenário com paz, alegria e amor</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div> <p>Em família...</p> <div style="background-color: #D3D3D3; color: black; padding: 5px;">Em família...</div> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/> <hr style="border: 1px solid black;"/>  |

Apêndice 19- Material de suporte “Desdobrável” da atividade ”Natal em família: Visita à Vila Natal de Óbidos