

Marta Filipa Mendonça Gomes

**Negligência Afetiva e Parentalidade: Contributo(s)
de pais e crianças para a elaboração de um
programa de prevenção do risco na infância.**





Marta Filipa Mendonça Gomes

Negligência Afetiva e Parentalidade: Contributo(s) de pais e crianças para a elaboração de um programa de prevenção do risco na infância.

Projeto Final

Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora
Esperança Ribeiro

Maio de 2014

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração dos pais e das crianças em estudo, por isso deixo aqui a minha gratidão pela excelente adesão e colaboração.

Agradeço, desde já, o interesse e a receptividade do estabelecimento de ensino e às colegas: Patrícia, Carla, Mafalda, Clara e Nanda pela colaboração e apoio.

À Professora Doutora Esperança Ribeiro, orientadora desta investigação, pelo interesse, rigor, críticas construtivas e profissionalismo que tanto admiro, e especialmente pela motivação, apoio e disponibilidade com que me presenteou.

Um agradecimento especial também à Professora Doutora Filomena Gaspar, da Universidade de Coimbra, pelos esclarecimentos prestados sobre os instrumentos a utilizar neste estudo.

À minha família que, apesar de estar longe fisicamente, sempre me apoiou e incentivou a nunca desistir das minhas ambições.

Às amigas de sempre e para sempre, que têm uma presença constante na minha vida e em todos os meus projetos. Obrigada pelo vosso carinho, interesse e amizade sincera.

Ao João e aos pais, pela paciência, aceitação e compreensão.

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Parte I - Enquadramento teórico | 4 |
| 1. Família e parentalidade: conceitos e perspetivas educativas | 4 |
| 1.1. Resenha histórica sobre a evolução do conceito de família | 4 |
| 1.2. Parentalidade e fatores associados | 6 |
| 1.3. Estilos e práticas parentais: impacto no desenvolvimento da criança --- | 13 |
| 1.4. Práticas parentais abusivas enquanto forma de maltrato | 17 |
| 2. Agência da criança e programas de educação parental | 24 |
| 2.1. A criança como indivíduo de direitos | 25 |
| 2.2. A participação da criança na investigação científica | 27 |
| 2.3. Programas de educação parental na defesa do superior interesse da criança | 31 |
| Parte II - Estudo prático | 34 |
| 1. Objetivos | 34 |
| 2. Metodologia | 34 |
| 2.1. Caracterização da investigação | 34 |
| 3. Participantes | 34 |
| 3.1. Seleção dos participantes | 34 |
| 3.1.1. Caracterização dos participantes | 35 |
| 4. Instrumentos | 37 |
| 4.1. Questionário de caracterização sociodemográfica | 37 |
| 4.2. Escala de Estilos Parentais | 37 |
| 4.3. Subescala Laxismo/ Permissividade (Adaptação pictográfica) | 38 |
| 4.4. Desenho da criança em família | 38 |
| 5. Procedimentos éticos e de adaptação parcial da escala | 39 |
| 6. Apresentação e discussão de resultados | 40 |
| 6.1. Representações dos pais sobre os estilos parentais praticados | 40 |
| 6.2. Representações das crianças acerca dos seus comportamentos e das atitudes parentais perante os mesmos | 41 |
| 6.2.1. Representações verbais (resposta a 10 itens da subescala) | 41 |
| 6.2.2. Representações gráficas (desenho) | 42 |
| 6.3. Triangulação das representações dos pais e das crianças sobre os estilos parentais praticados | 47 |
| 7. Programa “Pais assertivos: Crianças felizes”: Contributos | 50 |
| 8. Conclusão | 54 |

| | |
|--|-----|
| 9. Referências bibliográficas ----- | 56 |
| Anexos ----- | 65 |
| Anexo A: Questionário de caracterização sociodemográfica | 66 |
| Anexo B: Escala de Estilos Parentais de Arnold & O’leary | 68 |
| Anexo C: Subescala: Laxismo – Permissividade (Adaptação pictográfica) | 71 |
| Anexo D: Folhas de registo pictográfico dos itens 1 e 21 | 81 |
| Anexo E: Consentimento informado | 83 |
| Anexo F: Cotação das respostas dos pais à escala | 84 |
| Anexo G: Grelha de registo das respostas das crianças | 96 |
| Anexo H: Desenhos de crianças com 4 e 5 anos | 97 |
| Anexo I: Desenhos ilustrativos do pai como figura de autoridade | 98 |
| Anexo J: Desenhos ilustrativos de ambos os progenitores como figuras de autoridade | 99 |
| Anexo K: Desenho ilustrativo da valorização do trabalho da mãe à noite | 100 |
| Anexo L: Desenho ilustrativo da ausência de interação entre os elementos da família | 101 |
| Anexo M: Tabela de respostas (pais/ filhos) | 102 |
| Anexo N: Programa de prevenção “Pais assertivos: Filhos Felizes” | 103 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Caraterização dos pais ----- | 35 |
| Tabela 2- Caraterização das crianças ----- | 36 |
| Tabela 3- Operacionalização do conceito “portar-se mal” ----- | 41 |
| Tabela 4- Adaptação da subescala a partir das crianças ----- | 42 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Número de atividades frequentadas pelas crianças ----- | 37 |
| Figura 2- Distribuição dos pais por subescala ----- | 41 |
| Figura 3- Desenhos elucidativos da permissividade dos pais ----- | 43 |
| Figura 4- Desenho elucidativo do desafio à autoridade parental ----- | 43 |
| Figura 5- Desenhos corroborantes das representações acerca do estilo educativo não permissivo dos pais ----- | 45 |
| Figura 6- Desenho com vários elementos mas que não inclui nenhuma figura parental ----- | 46 |
| Figura 7- Desenho ilustrativo da autovalorização com pormenores e desvalorização da figura parental ----- | 46 |
| Figura 8- Desproporção dos pais em relação à criança ----- | 47 |
| Figura 9- Concordância nas respostas (pais/filhos) ----- | 48 |
| Figura 10- Intervalo de pontos nas respostas (pais/filhos) ----- | 48 |
| Figura 11- Permissividade dos pais segundo as representações das crianças -- | 49 |

Lista de abreviaturas:

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONG- Organização Não Governamental

PRA- Participatory Rural Appraisal

Resumo

A família é o primeiro grupo social e a primeira forma de relação social da criança. Assim, delega-se nesta um papel central no desenvolvimento do menor visto que o relacionamento familiar tem o papel central de construir o autoconceito e a autoestima, além de ter um impacto muito significativo nos seus comportamentos sociais, éticos, morais e cívicos. Numa organização familiar saudável os pais devem apresentar estilos parentais baseados no uso de atitudes positivas, assegurando assim as condições ideais ao desenvolvimento dos filhos. Se estas condições não se observarem, isto é, se não forem proporcionados à criança cuidados básicos, equilíbrio emocional e amor e, havendo recursos e possibilidades dos pais para o fazerem, estamos então perante uma situação de negligência (Monteiro, 2010).

Este projeto surgiu da necessidade de compreender quais as representações que pais e crianças têm acerca da relação paterno-filial que estabelecem entre si ao nível dos estilos e das práticas parentais através da Escala de Estilos Parentais (Arnold, O'Leary, Wolff & Acker, 1993). Para isso recorreremos a um grupo de 24 encarregados de educação e respetivos filhos de 4/5 anos que foram entendidos como participantes ativos no processo de investigação. Houve ainda a oportunidade de desenvolver uma adaptação pictográfica e do vocabulário da subescala utilizada ajustando-a às idades das crianças em causa. Os resultados apontam para alguns desfasamentos entre as representações dos pais relativamente às dos filhos. Os contributos obtidos, sustentam, por sua vez, a elaboração de um programa de prevenção do risco na infância.

Palavras-chave: estilos parentais, práticas educativas, relações paterno/filiais, representações sobre negligência afetiva, agência da criança

Abstract

The family is the first social group and the first form of social relationship of the child. It has a central role in their development since the family relationship has a big importance in building the self-concept and self-esteem, and have a very significant impact on their social, ethical, moral and civic behavior. In a healthy family organization parents must submit parenting styles using positive attitudes, like this ensuring the optimal conditions for the development of the children. If these conditions are not observed, ie, if the child were not provided basic care, emotional balance, love, and parents have resources and possibilities, then we are facing of a situation of negligence (Monteiro, 2010).

This project arose from the need of understand what representations that parents and children have about paternal-filial relationships established between them in level of styles and parenting practices through Parenting Styles Scale (Arnold, O'Leary, Wolff & Acker, 1993). For this we turn to a group of 24 parents and their respective children of 4/5 years old that were seen as active participants in the investigation process. There was also the opportunity to develop a pictographic adaptation and vocabulary of the subscale used adjusting it to the ages of the children concerned. The results point to some discrepancies between the representations between parents regarding their children. The contributions were made to sustain the development of a program of risk prevention in childhood.

Keywords: parenting styles, educational practices, parental-filial relationships, representations of emotional negligence, child agency

Introdução

Ser pai/mãe de uma criança é um emprego contínuo, vinte e quatro horas por dia (Bornstein, 2002, cit. por Silva, 2013). Ser um bom pai ou uma mãe é provavelmente uma das tarefas mais exigentes e difíceis da idade adulta. Um dos aspectos mais gratificantes e incríveis de ser pai/mãe é poder ver a criança desenvolver novas capacidades e dar respostas a tarefas cada vez mais complexas com o passar do tempo.

A importância das primeiras relações na vida e no desenvolvimento de uma criança está bem descrita e justificada na literatura. Uma clara compreensão do tipo de relação que se estabelece e quais os fatores que facilitam ou condicionam esta relação é um dos propósitos deste trabalho.

O presente trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, pretende compreender quais são as representações que pais e crianças têm acerca dos estilos e práticas parentais que sustentam a relação paterno-filial. Ambicionamos perceber de que forma esta relação pode ser baseada em atitudes parentais desadequadas e que possam ser prejudiciais ao desenvolvimento harmonioso das crianças, nomeadamente as que estão relacionadas com a negligência afetiva. A conjuntura atual obriga os indivíduos a fazer escolhas pois as exigências diárias muitas vezes levam a que os pais deixem os filhos entregues às novas tecnologias e ao consumismo, privando-os de tempo de qualidade em família, sem atenção e afeto.

Procuramos compreender quais as representações dos pais acerca dos seus estilos parentais e qual é o ponto de vista da criança relativamente às atitudes dos pais na relação paterno-filial estabelecida, num contexto social constituído maioritariamente por famílias nucleares com boas habilitações literárias e atividade profissional ativa.

Reconhecendo que as crianças com 4/5 anos de idade já são capazes de expressar as suas ideias, quisemos envolvê-las na investigação recorrendo, para o efeito, à adaptação do instrumento aplicado aos pais.

Inúmeras vezes, enquanto profissionais de educação, questionamo-nos sobre o porquê de determinados comportamentos e problemas das crianças. No entanto só quando as dificuldades das crianças causam problemas aos adultos, surge o desejo de intervir e ajudar. Muitas vezes, a intervenção é tardia e os recursos são escassos, quer pessoais, quer familiares ou sociais. Nestes momentos, começar um caminho saudável do ponto de vista mental, comportamental e social surge como um trabalho árduo e doloroso para a sociedade em geral, e para a criança em particular.

Existindo desde cedo sinais, que indicam que algo está mal, por que esperar que os comportamentos tomem proporções avassaladoras? Se existem situações passageiras, sobre as quais as crianças ou os pais rapidamente encontram respostas e alteram os padrões desajustados, muitas há, que sem intervenção eficiente e multidisciplinar, não terão outro rumo senão o agravamento.

Quando trabalhamos com crianças e famílias consideramos que pequenas mudanças na forma de olhar a criança, respostas simples e objetivas e ajustes na forma de atuar dos pais, em alguns casos, fariam toda a diferença no mundo interno da criança e, em consequência, possibilitar-lhe-iam um desenvolvimento mais equilibrado.

Por falta de interesse, de tempo ou de conhecimento, os pais nem sempre utilizam as estratégias educativas mais benéficas ao desenvolvimento dos filhos. As crianças, por outro lado, estão a experimentar como funciona o mundo, mas sem a correta orientação e sem o afeto necessário, podem encontrar percalços difíceis de superar sozinhas.

Seguindo esta linha de pensamento, elegemos o estudo dos estilos e práticas parentais e a negligência afetiva porque gostaríamos de compreender quais são as representações que tanto os pais como as crianças têm sobre os mesmos.

Pretendemos, em primeira instância, refletir sobre o conceito de família e parentalidade. Abordaremos a evolução do conceito de família ao longo dos tempos assim como a sua importância na construção social do indivíduo, visto que o núcleo familiar constitui o primeiro grupo social e o ambiente no qual a criança passa mais tempo, sendo, sem dúvida, o mais significativo.

A parentalidade que pode ser descrita como a atividade ou forma de garantir a educação e o desenvolvimento de uma criança é o conceito abordado no seguimento das noções de família. Esta, geralmente, envolve a criança, os pais e outros elementos numa interação ao longo da vida. As características individuais dos pais afetam a sua motivação no exercício da função educativa e a forma como a criança reage à educação que lhe é facultada, porém as características das crianças e a influência do meio também são determinantes no exercício da parentalidade. Sinteticamente, esta assenta em diversas práticas, que são complexas e modificáveis, e o seu estudo pressupõe um olhar sobre os pais e a criança, de forma individual, atendendo às suas particularidades.

Ao falarmos em parentalidade, falamos inevitavelmente de estilos e práticas parentais. Apesar de estarem interligados estes dois conceitos referem-se a aspetos distintos visto que enquanto as práticas parentais dizem respeito às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos nas interações progenitor-filho,

os estilos parentais referem-se a um conjunto de atitudes que formam um clima emocional, no qual os comportamentos dos pais e das mães são expressos.

O desenvolvimento da criança dependerá, em parte, dos estilos ou das práticas educativas utilizadas pelos pais. Porém, por vezes os pais adotam práticas em nada benéficas ao desenvolvimento dos filhos, as designadas práticas coercivas que se baseiam em atitudes de punição e castigo.

Podendo essas práticas coercivas constituir-se como mau trato, abordaremos os vários tipos de maltrato que as crianças podem sofrer no seu contexto social e principalmente no contexto familiar pois, apesar da família ser considerada como o principal meio onde a criança deve receber proteção, por vezes é onde esta sofre as maiores atrocidades. Das tipologias de maltrato a que a criança possa estar sujeita destacamos o psicológico e a negligência. Ainda neste seguimento salientamos os efeitos da negligência exercida pelos pais, no desenvolvimento de comportamentos de risco da criança. Após expor os contributos da família, sendo estes positivos ou não, para o desenvolvimento da criança, centramo-nos nesta como ator principal, na defesa dos seus direitos e na construção do seu conhecimento e desenvolvimento enquanto sujeito de direitos. Através de uma breve abordagem sobre a evolução do papel da criança ao longo dos tempos, referimos as políticas e medidas tomadas em defesa dos direitos das mesmas, nomeadamente a convenção dos direitos da criança (1989). Reflexo do reconhecimento por parte da comunidade científica, abordar-se-á ainda a importância da participação das crianças na investigação científica, permitindo assim que, ao contrário do que acontecia no passado, estas se envolvem ativamente nos estudos efetuados sobre elas próprias, acedendo assim ao seu ponto de vista.

Após a apresentação das conceções teóricas que sustentam este estudo, apresentar-se-á a parte prática do mesmo através da exposição dos objetivos que o suportam, do grupo em estudo, dos instrumentos utilizados e dos resultados obtidos.

Finalmente abordar-se-ão as dificuldades e limitações tidas ao longo do trabalho e as expectativas para o futuro, nomeadamente no que respeita à elaboração de um programa de prevenção para desenvolver com os pais.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Família e Parentalidade: conceitos e perspectivas educativas

1.1. Resenha histórica sobre a evolução do conceito de família

A família é um sistema que se adapta a diferentes exigências nas diversas fases de desenvolvimento e mudanças sociais, com o fim de assegurar continuidade e crescimento psicossocial (Minuchin, 1982, cit. por Silva, 2001), contudo ainda hoje verificamos marcas deixadas pelas suas origens. A família romana, por exemplo, enfatizava a autoridade do chefe da família, o pai, que exigia a submissão dos restantes membros e a família medieval, o caráter sacramental do casamento (Simionato & Oliveira, 2003) que ainda hoje, de alguma forma, se vai defendendo.

A conceção da família, com a sua estrutura e dinâmica, foi fruto de acontecimentos marcantes que a tornaram o que ela hoje é, pois esta não é um produto final nem único, tal como defende Esteves (1990). Como afirma Oliveira (2002), basta pensar nas inúmeras famílias monoparentais, reconstruídas e nos casais que optam por não ter filhos, famílias adotivas, ou mesmo nas famílias homossexuais, para constatarmos que há muito tempo já se ultrapassou a uniformidade da família tradicional ou nuclear.

Estas mudanças foram significativas nos séculos XVI, XVII e XVIII com a mudança que houve na convivência social de pais, filhos, criados e aprendizes (que trabalhavam a troco de comida e habitação) que até então viviam todos juntos (Silva, 2001). A separação, no século XVIII, por parte da Burguesia, de empregados e família, apelando ao conforto e à intimidade, mantendo a sociedade à distância, deu origem à desagregação entre a vida privada e a vida profissional que alterou costumes e fez emergir a família nuclear com uma nova organização familiar (Oliveira, 2003).

Porém, as famílias tinham papéis sociais e mesmo no próprio sistema familiar existiam papéis para cada membro, assim à mãe/esposa competia cuidar do bem-estar da família, dos filhos e da harmonia enquanto ao pai/esposo cabia ausentar-se da mesma para trabalhar e trazer dinheiro para o sustento da família.

Com o decorrer dos anos verificaram-se mudanças estruturais, nomeadamente a “crise” da família, nas décadas de sessenta e setenta, devido ao reconhecimento do papel e estatuto da criança, às grandes mudanças resultantes da industrialização e urbanização, à batalha do sexo feminino para harmonizar o trabalho doméstico e ao exercício de uma profissão e trabalho assalariado, bem como à aposta na educação

dos filhos, que alteraram completamente a dinâmica familiar e as representações sociais sobre a mesma (Silva, 2001), bem como a rotina diária. Estes aspetos contribuíram para pensar e situar de forma diferente a relação familiar, a sociedade, a religião, os valores tradicionais e a modernidade contemporânea (Mendes, 2004).

Como consequências destas transformações, Peixoto e Cicchelli (2000, cit. por Simionato & Oliveira, 2003) mencionam a baixa taxa de natalidade, o aumento da esperança média de vida e assim igualmente a crescente proporção da população com mais de sessenta anos, mas também o declínio do casamento, a banalização das separações e novas relações entre os sexos que conduziram a maior igualdade e autonomia do homem e da mulher.

A família possui uma identidade própria e é um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos seus membros, um sistema com padrões transacionais, que assegura funções múltiplas, tais como as biológicas, educativas, económicas, sociais, morais e espirituais (Minuchin, 1990 e Liberman, 1998, cit. por Martins, 2009). Constitui ainda, de acordo com Alarcão (2006) o meio ideal para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interação, de que são exemplo, os contactos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais.

Como afirmam Sampaio e Gameiro (1985, cit. por Alarcão, 2006, p.39) a família pode ser perspectivada como um sistema na medida em que é “um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em contínua relação com o exterior e mantendo o seu equilíbrio ao longo dum processo de desenvolvimento percorrido através de estados de evolução diversificados”.

Enquanto sistema em evolução, a família sofre um processo de desenvolvimento estrutural e funcional, que diz respeito aos seus elementos individuais e à sua mudança enquanto grupo. De acordo com esta perspectiva desenvolvimentista, existe uma sequência previsível de etapas na evolução familiar, cada uma com tarefas próprias a serem cumpridas que se denomina de ciclo vital (Relvas, 1996).

Esta abordagem sistémica permite perceber melhor as funções e papéis dos vários membros de uma família, possibilita compreender que os sistemas são influenciados uns pelos outros, passam por crises, pressão e tensão muitas vezes proveniente do exterior (podendo-se isolar e fechar entre si), possuem estruturas, tipos de relacionamentos e funções que requerem maior ou menor entrega do sujeito (Baptista, 2001).

Posto isto, Baptista (2001) identifica quatro subsistemas familiares, nomeadamente, o subsistema individual, o conjugal, o parental e o subsistema fraternal. No subsistema individual, segundo esta autora, o sujeito para além das suas

funções divergentes executadas no sistema familiar, desempenha igualmente papéis e funções noutros sistemas que o influenciam e que vão afetar o seu posicionamento na família, que por sua vez é afetada e reage à informação dos elementos. Por outro lado, o subsistema conjugal surge na união de dois adultos numa relação independente e complementar, formando um casal, responsável pelo estabelecimento de fronteiras que os protegem de intrusos sendo estas essenciais para o crescimento dos filhos e formação das suas relações íntimas. Ainda nesta linha de pensamento, o subsistema parental é formado após o nascimento dos filhos, onde são desempenhadas funções relacionadas com a educação, proteção, socialização e desenvolvimento das crianças. Por fim, a autora fala do subsistema fraternal, constituído pelos irmãos, onde as crianças experienciam relações sociais, aprendem a cooperar, a competir, a negociar e a fazer amizades.

Assim, a família deve ser organizada, incluir padrões de autoridade, deve abranger fronteiras que delimitem o sistema familiar na sua interação com o exterior com a função de a proteger, limites permeáveis que possibilitam o contacto com os restantes subsistemas e regras, que podem ser alteradas ao longo do tempo na procura de uma definição estável de interação. A família possui uma função interna, que facilita o seu desenvolvimento e emancipação, certificando a proteção material e psicossocial dos membros e uma função externa que favorece a socialização e a transmissão de cultura (Baptista, 2001).

A criança tornou-se o centro de interesse e preocupações das famílias pelo que estas se assumem como a primeira instituição que transmite valores e cultura, mas também, comportamentos, atitudes, formas de pensar e crenças (Portugal, 1998), e fundamentalmente promovem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental, funcionando como intermediárias entre criança e o mundo que o rodeia (Martins, 2009).

1.2. Parentalidade e fatores associados

A palavra “parentalidade” deriva do verbo latino *parere* que significa, trazer ao mundo, desenvolver ou educar, o que deixa antever a construção de uma relação entre duas gerações (pais e filhos) com um objetivo expresso. Importa ainda salientar que esta relação se baseia em laços de afetividade que dão a conhecer a família como um elemento da socialização e com responsabilidades parentais ao nível do desenvolvimento de capacidades e competências da criança. Esta ideia está patente na convenção dos direitos da Criança (ONU/UNICEF, 1989), no seu artigo 27º (Lalanda, 2012).

Segundo Alarcão (2006) é habitual pensarmos na família como um lugar onde naturalmente nascemos, crescemos e morremos.

A família é entendida como um espaço de vivências de relações afetivas profundas como a filiação, a fraternidade, o amor, a sexualidade, entre outras (Alarcão, 2006). A relação entre pais e filhos é identificada como um fator familiar significativo das variações no desenvolvimento emocional, comportamental e social da criança.

As crianças apresentam diferentes necessidades e competências, e os pais possuem diferentes expectativas em relação aos seus comportamentos à medida que a idade avança, exercendo influência no seu comportamento parental e educativo. De facto, é da responsabilidade dos pais escolher aquilo que ensinam à criança, pois são capazes de saber o que a sociedade vai exigir dela, bem como tornar o processo de aprendizagem adequado à idade e à fase de desenvolvimento do seu educando (Baumrind, 1966, cit. por Magalhães, 2012).

Para Valente (2009) a parentalidade é uma das funções centrais na vida de muitos adultos e constitui um dos papéis mais exigentes e desafiantes da sua vida visto que a família, mas sobretudo os pais, são uma das fontes mais importantes de socialização e educação. Esta pode ser definida segundo Cruz (2005, p.13) como um “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”.

A autora supramencionada realça também o impacto da parentalidade sobre a trajetória de vida e salienta que este processo de conversão constitui uma das transições normativas mais importantes que mulheres e homens enfrentam ao longo do seu ciclo de vida. Ser pai ou mãe não é apenas um fator biológico ou social, é também fruto de um processo de maturidade psicológica dos adultos, envolvendo um conjunto de ajustes intelectuais e emocionais que lhes permita ir ao encontro das necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais das crianças (Council of Europe, Parenting in Contemporary Europe, 2006).

Os pais são os principais responsáveis pelo desenvolvimento do filho, graças a algumas características da sua personalidade, como a resolução de problemas de forma eficaz, não ansiosa, persistente e flexível. Destaca-se também a capacidade que estes poderão ter para o desenvolvimento de relações positivas sustentadas caracterizadas por empatia e mutualidade, além do autodesenvolvimento parental, que permitirá transmitir autonomia e confiança à criança (Magalhães, 2012).

Segundo Alarcão (2006) o exercício da parentalidade pode ser definido como um:

modelo de funcionamento que pressupõe o desempenho das funções executivas, como proteção, educação, integração na cultura familiar, relativamente às gerações mais novas (...) resulta sempre da reelaboração dos modelos de parentalidade construídos na (s) família (s) de origem e vai sendo reestruturado em função do estágio de evolução familiar e dos seus contextos vivenciais (p.353).

É a partir das interações pais-filhos que as crianças aprendem o sentido da autoridade, a forma de negociar e de lidar com o conflito no contexto de uma relação vertical, assim como o desenvolvimento do sentido de filiação e de pertença familiar (Alarcão, 2006).

A parentalidade apesar de estar em constante mutação, pois cada estágio de desenvolvimento dos filhos exige aos pais uma adaptação das suas expectativas, sentimentos, comportamentos e preocupações, tem a característica única de ser uma condição permanente a partir do momento em que a ela se acede. Esta complexidade mutável é o reflexo de se tratar de um acontecimento que implica importantes mudanças tanto no âmbito pessoal como no familiar (Cruz, 2005).

Hoje em conformidade com as transformações sociais, culturais e económicas e principalmente com a entrada da mulher no mundo do trabalho, vemos os pais a dividir com estas os cuidados e afetos com os filhos (Amazonas & Braga, 2006). Deste modo a parentalidade é encarada como o início de um processo de mudança, implicando tensões e redefinições na vida e nas relações significativas. As tarefas relacionadas com o cuidado e educação, as possíveis mudanças nas relações conjugais, a necessidade de compatibilizar papéis distintos, as mudanças de hábitos, as restrições à liberdade pessoal, as repercussões sobre a atividade profissional e os custos económicos são alguns dos aspectos que podem ser problemáticos e que ajudam a entender a parentalidade como um processo potencialmente stressante (Sidebotham & Alspac study team, 2001 cit. por Barroso & Machado, 2011).

A parentalidade também tem impacto no desenvolvimento do adulto tanto a nível emocional como cognitivo. É de destacar a formação da relação de vinculação que os pais estabelecem com a criança, relação esta que é única e diferente de outras relações afetivas que se estabelecem na vida adulta. No plano cognitivo, evidencia-se a formação e reorganização de ideias, atitudes e conhecimentos relativos ao mundo das crianças, o seu desenvolvimento e sua educação. No entanto, segundo Hidalgo

(1998), as alterações dos hábitos quotidianos, as mudanças na própria identidade e nos papéis de género, destacam-se como os efeitos mais relevantes da parentalidade sobre o indivíduo.

Consoante o modelo sociocontextual da parentalidade (Belky, 1984) existem três fatores determinantes que parecem influenciar as práticas parentais:

- Fatores individuais dos pais (e.g., personalidade e psicopatologia),
- Características individuais da criança (e.g., temperamento)
- Fatores do contexto social alargado onde a relação pais-criança é estabelecida (e.g., relações conjugais, ocupação profissional parental, redes de suporte social) (p.1).

Ao assumirem funções parentais, os indivíduos sofrem algumas mudanças na sua vida pois tornam-se responsáveis pela educação e pelos cuidados de alguém. Alguns autores indicam que os comportamentos paternos não ocorrem ao acaso, mas são fundamentados em ideias e crenças ligadas à cultura e ao contexto de desenvolvimento no qual eles se inserem (Kobarg, Sachetti, & Vieira, 2006; Kobarg, & Vieira, 2008).

Essas ideias e crenças influenciam no modo como os progenitores interpretam o comportamento infantil e, conseqüentemente, as estratégias educativas que irão utilizar. Condições de vida (desemprego, pobreza, divórcio), variáveis familiares (número de irmãos, extensão da família, tipo de configuração), rede de apoio social, características de temperamento e personalidade, abuso de substâncias psicoativas, presença de doenças psiquiátricas e/ou físicas e a experiência com os próprios pais influenciam a maneira como os pais utilizam as estratégias educativas para orientar os seus filhos (Kobarg & Vieira, 2008; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002).

O meio em que os pais estão inseridos e principalmente o meio onde cresceram assumem um papel fundamental na prática parental, tal como salienta Alarcão (2002, cit. por, Valente 2009) cada um dos pais traz consigo, o modelo de parentalidade que construiu na sua família de origem, que condensa e organiza dois modelos parentais, o maternal e o paternal, aprendidos na infância. Isto significa que os novos pais vão ter de articular-se para a construção do novo modelo de parentalidade.

As crenças parentais são desenvolvidas através de vivências e experiências sociais e culturais ao longo da vida. Elas servem de referência para sustentar o comportamento paterno quotidiano em relação à educação dos filhos. Assim, os progenitores possuem ideias a respeito de como devem tratar os filhos com base,

tanto no que acreditam ser bom ou mau para eles como no que valorizam ou desvalorizam (Kobarg et al., 2006; Kobarg & Vieira, 2008).

Bem e Wagner (2006) salientam que a realidade social, política, económica e cultural também influencia na maneira como os pais hierarquizam os valores para educar os filhos. Esses autores, assim como outros (Kobarg et al., 2006; Kobarg & Vieira, 2008; Montandon, 2005), sugerem que existe uma relação entre os valores educativos e as variáveis classe social, tipo de apoio (emocional e instrumental), tipo de configuração familiar e história de vida dos cuidadores.

Quanto à configuração familiar, Cecconello, Antoni e Koller (2003) e Montandon (2005) sugeriram que as famílias monoparentais femininas possuem maiores dificuldades no cuidado e na educação dos filhos. Na maioria das vezes, as mães, pelo acumular de tarefas, ficam impossibilitadas de atender aos filhos; comportando-se de forma mais indulgente, elas supervisionam-nos e orientam-nos menos. Além disso, a falta de apoio emocional e instrumental geralmente dificulta o desenvolvimento de práticas educativas positivas, uma vez que o cuidador enfrenta uma sobrecarga de atividades.

O nível socioeconómico é uma variável expressiva, já que as condições de vida diferenciadas afetam a visão que a pessoa possui sobre a sua realidade social. Existem estudos que revelaram que pais com um nível socioeconómico mais elevado e que apresentam escolaridade mais alta promovem valores de autodireção nas crianças, tais como autocontrole, responsabilidade e curiosidade. Esses pais costumam fazer uso de estratégias indutivas (uso da explicação) (Bem & Wagner, 2006; Kobarg et al., 2006; Kobarg & Vieira, 2008; Montandon, 2005). Já as famílias com nível socioeconómico menor e escolaridade mais baixa tendem a preocupar-se mais com valores de conformidade, tais como limpeza, bons modos e obediência. Esses pais acabam fazendo uso de estratégias coercitivas, que se baseiam na afirmação do poder (Bem & Wagner, 2006; Montandon, 2005).

A qualidade da relação do casal também parece exercer grande influência sobre as estratégias educativas utilizadas pelos pais na educação dos filhos (Patias, Siqueira & Dias, 2013).

Há indícios de que uma boa relação entre o casal está associada a uma maior sensibilidade dos progenitores à competência da criança. Dessa forma, a existência de afetividade, de um clima de bem-estar entre o casal e de suporte emocional oferecido pelo pai ajuda na adaptação materna à gravidez e no aumento de contacto entre mãe e filho (Reppold et al. 2002; Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & Rossato, 2002).

Até agora constatámos a influência das características dos pais nas práticas educativas, contudo, existem estudos que demonstram que as características das crianças também influenciam na adoção de determinadas práticas educativas.

No que respeita às características das crianças, a literatura aponta a idade, o sexo, o comportamento, os problemas de saúde ou de desenvolvimento e o temperamento (Bem & Wagner, 2006; Benavente, Justo & Veríssimo, 2009; Reppold, Pacheco & Hutz, 2005; Sampaio, 2007).

Os estudos mostram que as crianças mais novas são mais vulneráveis ao risco (Belsky, 1993, cit. por Pulga, 2012) sendo que o período de maior vulnerabilidade corresponde aos dezoito meses de idade da criança. Algumas situações específicas podem tornar as crianças mais vulneráveis ao abuso e à negligência, nomeadamente o seu estado de dependência face ao adulto, a sua imaturidade, o seu menor estatuto físico e uma maior tolerância para este tipo de comportamentos (Finkelhor & Dzuiba-Leatherman, 1994, cit. por Magalhães, 2012). A vulnerabilidade destas crianças aumenta pelo facto de estarem mais indefesas e incapazes de estabelecer uma rede alargada de interações sociais significativas (Gelles, 1973 cit. por Magalhães, 2012).

O sexo é outra variável de forte influência nas práticas parentais (Patias et al. 2013). Num estudo realizado por Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) encontrou-se um maior rigor dos pais na avaliação das práticas educativas utilizadas pelos pais. Essas diferenças podem ser explicadas em função de diversos fatores que influenciam na forma de educar os filhos. Por exemplo, Weber et al. (2004) ainda esclarecem que, tanto as mães como os pais, parecem ser mais exigentes com as meninas do que com os meninos. Já em relação à distribuição de afeto, parecem ser igualmente responsivos a ambos os sexos.

Segundo Patias et al. (2013) as diferenças encontradas na dimensão exigência podem ser explicadas por questões culturais de género, as quais veiculam uma representação das meninas como mais fracas e dependentes; nesse sentido, necessitariam de maior orientação. Já os meninos são percebidos como mais fortes e autónomos, sendo, por vezes, negligenciados pelos progenitores, uma vez que receberiam maior liberdade e incentivo à autonomia.

Sampaio (2007) constatou que há pontos em comum em várias pesquisas realizadas sobre a associação de práticas educativas e género dos filhos. De modo geral, parece haver diferenças no modo como os pais e mães se relacionam com os filhos. Consoante o género, estes apresentam formas diferentes de lidar com as suas competências e dificuldades. Os meninos apresentam maiores problemas de externalização ao lidarem com situações stressantes quando comparados às meninas.

Por outro lado, as meninas parecem apresentar maiores índices de inibição e retração quando comparadas aos meninos (Sampaio, 2007).

Os investimentos dos pais em relação aos filhos também podem depender de sua ordem de nascimento. Sampaio (2007) sugeriu que o primogênito, principalmente se for menino, tende a receber maior investimento paterno.

A ordem de nascimento encontra-se associada ao sentimento de autovalorização e à percepção de tratamento diferenciado dispensado pelos pais. O autor descreve que os não primogênitos apresentam um menor nível de autovalorização e recebem menor atenção paterna quando comparados aos demais. Além disso, os primogênitos apresentam um menor número de transgressões quando comparados aos segundos filhos, e são mais supervisionados pelos pais que os demais irmãos.

Rosenberg e Hyde (1993, cit. por Patias et al. 2013), por sua vez, mencionaram que os filhos únicos, quando comparados aos que possuem irmãos, apresentam algumas características diferenciadas. Em geral eles são alvo de um superinvestimento parental e são menos encorajados a ter comportamentos independentes quando comparados a crianças que possuem irmãos.

Além da ordem do nascimento e do número de filhos, o temperamento também é um fator que interfere nas práticas educativas parentais. O temperamento refere-se aos padrões inatos de resposta e de interação. Dessa forma, os bebês reagem de maneira diferente ao ambiente e desencadeiam diferentes reações nos seus cuidadores. Assim, há uma tendência dos pais a responderem de maneira diferente às crianças com temperamentos diferentes (Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007). Por exemplo, mães que identificam um temperamento difícil nos seus filhos (reações negativas ao novo, irritabilidade) interagem menos e são menos responsivas com eles. Essas mães relatam ter menos controle sobre a criança, sendo mais permissivas com o seu comportamento agressivo. Já a criança com temperamento fácil (mais sociável, sorridente) tende a ter interações mais positivas com os seus progenitores, pois reforça o comportamento deles com o seu temperamento positivo (Bee, 1996, cit. por Patias et al. 2013).

Perante o que foi mencionado anteriormente, estes fatores (características dos pais e dos filhos) podem constituir-se em risco ou proteção ao desenvolvimento da criança pois estas características terão uma influência fundamental na forma como se construirá uma relação paterno-filial.

1.3. Estilos e práticas parentais: impacto no desenvolvimento da criança

O modo de educar um filho envolve aspetos internos, relacionados à emoção e à afetividade dos progenitores, e externos, tais como os valores, as crenças e os aspetos socioeconómicos (Dessen & Braz, 2005, cit. por Szelbracikowski, 2010).

Os estilos parentais são definidos como um conjunto de atitudes dos progenitores, que formam um clima emocional, no qual os comportamentos dos pais e das mães são expressos (Oliveira et al. 2002; Weber, 2005; Weber et al. 2004). Estes são mais globais enquanto que as práticas parentais são comportamentos e atitudes específicos das interações progenitor-filho, tais como o tom de voz, a linguagem corporal, a mudança de humor e outros (Oliveira et al. 2002; Weber, 2005).

As práticas educativas referem-se às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (académico, social, afetivo) sob determinadas circunstâncias e contextos. O uso de explicações, de punições ou de recompensas constitui exemplo dessas práticas (Bem, & Wagner, 2006; Hart, et al. 1998, cit. por Silva, 2013).

Desta forma, o estilo e a prática educativa estão normalmente associados, uma vez que o conjunto das práticas vai formar o estilo parental (Darling & Steinberg, 1993).

De modo a compreender a influência que os estilos parentais exercem no desenvolvimento da criança importa ter em conta três aspetos principais – os objetivos principais relacionados com a socialização; as práticas parentais utilizadas para ajudar a criança a atingir esses objetivos; e o clima emocional no qual a socialização ocorre (Esteves & Menezes, 2010).

Baumrind (1966, 1968), uma das autoras pioneiras no estudo dos estilos parentais, procurou avaliar o impacto das práticas parentais em diversas dimensões da vida dos indivíduos e contribuiu para a formulação da tipologia que considera a existência de três estilos parentais – o autoritário, o autorizado¹ e o permissivo. No primeiro estilo parental, o autoritário, os pais são exigentes e não responsivos, isto é, as exigências desses pais estão em desequilíbrio com a aceitação das exigências dos

¹ Embora na literatura seja bastante frequente encontrar o termo “autoritativo” como tradução da expressão em inglês (*authoritative*), neste projeto será utilizado o termo “autorizado”, visto reconhecer-se como o termo português mais correto a utilizar neste caso. De facto, a expressão em inglês *authoritative* significa “que tem autoridade”, idêntico ao significado de “autorizado”: “*adj.* que tem autoridade; digno de crédito e de respeito” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2006). Na literatura este estilo parental por vezes é também denominado por “participativo”, “democrático” ou “competente”.

filhos, na qual as expectativas dos pais é que seus filhos inibam os seus pedidos e necessidades (Szelbracikowski, 2010).

O estilo autoritário é um estilo impositivo, hostil e insensível aos interesses e desejos da criança (Oliveira et al. 2002), caracterizando-se pela presença de muitos limites impostos pelo progenitor e pouca manifestação de afeto. Seguindo esse estilo, os pais impõem regras e limites rígidos com o objetivo de obter a obediência e o controle da criança. Além disso, esses pais demonstram pouco afeto e participação tanto em atividades de lazer, como brincadeiras e jogos, como nos cuidados com a criança. Este estilo tende a trazer consequências prejudiciais para a criança uma vez que esta pode apresentar pouca habilidade social, baixa autoestima, depressão, stresse e ansiedade.

O estilo parental autorizado (Weber et al. 2004) é definido como uma tentativa cordial de envolver ativamente a criança nas decisões familiares, conforme o nível de desenvolvimento. Nesse estilo, os pais são exigentes e responsivos, ou seja, há uma reciprocidade, os filhos devem responder às exigências dos pais, mas estes também aceitam a responsabilidade de responderem, o quanto possível, às exigências dos filhos. Logo, os pais são mais ajustados nas suas posturas e, ao mesmo tempo, mantêm uma disciplina consistente nas relações que estabelecem com os seus filhos (Weber, 2005) havendo, portanto, um nível elevado de exigência e de responsividade. Por exemplo, os pais autoritativos têm filhos mais competentes, autoconfiantes e não-agressivos do que aqueles que são, ao mesmo tempo, autoritários e permissivos (Oliveira et al. 2002).

O estilo permissivo é aquele em que se destaca o afeto, mas faltam os limites, ou seja, os pais possuem baixo nível de exigência e são muito responsivos. O resultado desse estilo parental para os filhos pode ser um fraco ou mau desempenho escolar e a presença de comportamentos antissociais. Este estilo foi subdividido em negligente e indulgente, por Maccoby e Martin (1983) que procurando conciliar a abordagem de Baumrind com tentativas prévias de definir parentalidade, reformularam o modelo de estilos parentais (Szelbracikowski,2010).

O estilo negligente ou indiferente é aquele onde existe pouco limite e pouco afeto (Patias et al. 2013). Ou seja, os pais não exigem de seus filhos e tão-pouco são responsivos às exigências dos mesmos. Não há um compromisso desses pais em relação ao seu filho, por exemplo, são pais que estão muito ocupados, não têm interesse na educação do filho ou são pais confusos, que não sabem como agir. Os filhos desses pais negligentes podem apresentar problemas sérios no campo afetivo, comportamental e social.

Por fim, o estilo parental do tipo indulgente é aquele em que os pais são, geralmente, responsivos e não exigentes. Isto é, os pais indulgentes, frequentemente, respondem às necessidades dos filhos, porém não lhes exigem comportamentos e atitudes específicas. Neste sentido, esta não exigência pode gerar uma falta de orientação à criança no que diz respeito à manifestação dos comportamentos adequados e inadequados (Magalhães, 2012; Patias et al. 2013).

Assim, os três estilos iniciais se transformaram em quatro e estes passaram a ser definidos por meio das dimensões de exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). A exigência refere-se ao quanto os pais controlam o comportamento dos filhos, colocando regras e exigindo o cumprimento delas. A responsividade refere-se ao quanto os pais são amorosos, responsivos e envolvidos, aceitando a responsabilidade de responderem, o quanto possível, aos pontos de vista e razoáveis exigências dos filhos (Maccoby & Martin, 1983).

Desses quatro estilos parentais considera-se o estilo parental autorizado como o mais benéfico para o desenvolvimento da criança (Weber, 2005).

Os estilos parentais considerados têm por base duas dimensões relativas ao comportamento parental – uma relacionada ao controlo exercido pelos pais e outra relacionada com o afeto, aceitação e suporte (Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983 cit. por Esteves, 2010).

A dimensão controlo terá implicações ao nível adaptativo, no sentido em que influenciará a capacidade da criança para viver em grupo e em sociedade (Esteves, 2010). Sendo o controlo responsável pela promoção da conformidade e aceitação de regras e normas da sociedade, pode agir como inibidor no controlo psicológico e como facilitador no controlo do comportamento. O controlo do comportamento revela-se através de várias ações, nomeadamente, a comunicação de regras de conduta, ações que visam o cumprimento das regras, monitorização e supervisão. O controlo psicológico recorre a técnicas de manipulação das emoções, tratando-se de um controlo intrusivo e/ou coercivo que interfere no desenvolvimento psicológico e emocional da criança. Este tipo de controlo irá interferir no desenvolvimento da autonomia e no sentido de identidade e avaliação do próprio, tendo um efeito negativo na criança (Barber, 2002, cit. por Esteves, 2010).

A dimensão afeto-aceitação diz respeito a um conjunto de características parentais que incluem o suporte, a disponibilidade afetiva, as expressões de afeto e o tom emocional positivo, a aceitação da criança, o envolvimento positivo, a sensibilidade para os estados psicológicos da criança e as respostas adequadas às suas necessidades psicológicas (Rhoner, 2004, cit. por Esteves, 2010).

Educar os filhos é uma prática social que se inicia com o nascimento e se prolonga até a sua independência. Este processo concretiza-se através do exercício dos papéis e tarefas parentais.

Essencial ao exercício desses papéis e tarefas parentais, subsiste na relação pai-filho uma concentração de poder na figura parental. No entanto, existem duas práticas em que os pais podem utilizar esse poder de maneira a alterar o comportamento dos filhos, as práticas parentais coercivas e práticas parentais não-coercivas ou indutivas (Alvarenga & Piccinini, 2001).

As práticas educativas coercivas envolvem técnicas disciplinares que fazem uso da força e poder dos progenitores, incluindo punições físicas, ameaças, privação de privilégios e afetos (Silva, 2013; Magalhães, 2012). Provocam um controlo do comportamento da criança baseado apenas em sanções externas, sendo uma forma de controlo direto, que não leva a criança a compreender as implicações das suas ações e não desenvolve a motivação intrínseca para agir de outra forma. Estas práticas podem provocar emoções intensas, como hostilidade, medo e ansiedade, interferindo na capacidade da criança para ajustar o seu comportamento à situação. As estratégias coercivas provocam o controlo do comportamento baseado na ameaça de sanções externas enquanto as estratégias indutivas favorecem a internalização moral (Piccinini et al. 2007).

Além de não contribuir para a aquisição de padrões adequados de comportamento, o uso frequente de estratégias coercivas tende a fazer com que as crianças se comportem, igualmente, de forma coerciva. Efetivamente, estas estratégias disciplinares, de um modo geral, tendem a cumprir apenas objetivos de socialização de curto prazo, fazendo com que a criança momentaneamente pare de se comportar de determinada forma ou forçando a sua obediência.

De entre os diferentes tipos de problemas de comportamento, os de externalização, que correspondem o comportamento agressivo, a hiperatividade, a desobediência e o comportamento delinquente, parecem estar especialmente relacionados às práticas coercivas. Por exemplo, crianças frequentemente expostas a estratégias disciplinares punitivas, tendem a demonstrar maior número de comportamentos agressivos e tentativas de transgredir normas, do que crianças pouco expostas a esse tipo de prática, cujos pais utilizam explicações e ordens simples para regular a sua conduta. Deste modo, pais que facilmente perdem o controlo perante uma birra, gritando e utilizando a força física levam a que se inicie, assim, um ciclo coercivo que se torna cada vez mais difícil de controlar (Alvarenga & Piccinini, 2001).

A punição física pode ser definida como o uso de força com o intuito de causar dor à criança, mas não de a magoar, com o propósito de corrigir ou controlar o comportamento da criança.

Silva (2013) salienta que a punição corporal é amplamente utilizada por cuidadores em todo o mundo e que estudos realizados no nosso país mostram que de entre as várias práticas educativas utilizadas em Portugal, a punição física continuava a ser uma estratégia presente no contexto educativo como forma de disciplinar e castigar as crianças.

Por outro lado, nas práticas educativas indutivas incluem-se aquelas que indicam à criança as intenções dos pais acerca da mudança do comportamento em questão, induzindo-a a obedecer-lhes (Silva, 2013). Esta estratégia disciplinar caracteriza-se por direcionar a atenção da criança para as consequências do seu comportamento, fazendo-a refletir. Esta prática segundo, Piccinini et al. (2007), coloca a criança como responsável pelas consequências dos seus atos, bem como favorece a internalização de padrões morais, uma vez que se proporciona à criança a compreensão dos motivos que justificam a necessidade de mudança do seu comportamento, colocando-a como sujeito ativo no seu processo educativo.

O estudo de Alvarenga e Piccinini (2001) evidencia a relação entre práticas facilitadoras (orientação, sensibilidade, controlo assertivo e envolvimento positivo) e competência social, por um lado, e práticas coercivas e não contingentes (controlo coercivo e ambíguo, intrusividade e permissividade) e comportamentos de externalização, por outro. A obediência pode ser estimulada por práticas de carácter coercivo pelo que o seu uso moderado e consistente pode favorecer o desenvolvimento social.

1.4. Práticas parentais abusivas enquanto forma de maltrato

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2002), atendendo a diretrizes internacionais, consideram-se maus-tratos como qualquer ação ou omissão, não accidental, por parte dos pais ou outros responsáveis pela criança que comprometa a satisfação das necessidades físicas ou emocionais do menor.

A partir desta definição, é possível discernir a existência de vários tipos e subtipos de maus tratos, apesar da ausência de consenso conceptual em torno de tais demarcações tipológicas. Consideram-se, enquanto formas de maus tratos, o abuso físico, o abuso psicológico, o abuso sexual, a negligência física e a negligência emocional. Ainda relativamente à tipologia do mau trato Grilo (2004) defende que o

mau trato pode ser analisado em função da sua expressão (ação ou omissão) e em função do seu âmbito (familiar ou extrafamiliar).

A crescente visibilidade social dos maus tratos a crianças e jovens e os inúmeros estudos efetuados pelas diferentes áreas disciplinares, mostram a complexidade do tema e a transversalidade do mesmo (Grilo, 2004).

Em Portugal, nas últimas décadas, tal como aconteceu noutros países, verificou-se que a temática dos maus tratos passou a constituir objeto preferencial de interesse dos meios de comunicação social, tendo-se despertado para uma problemática até então confinada a um meio científico e aos profissionais que lidavam com estas situações.

Segundo Lewit e Baker (1996, cit. por Grilo, 2004) as crianças sofrem mais agressões do que os membros de grupos de outras idades e estão mais expostas do que os adultos às agressões intrafamiliares devido à sua maior vulnerabilidade e dependência face ao adulto no seu quotidiano.

Grilo (2004) frisa que os atos que crianças e jovens vivenciam no seio das próprias famílias surgem camuflados e são expressos nos sintomas socialmente reconhecidos como o aproveitamento escolar, os atos violentos para com os pares, transgressões, entre outros. Estes sintomas são apenas a ponta do *iceberg* aquilo que verdadeiramente se passa nos contextos familiares e que constituem os denominados maltratos, que incluem agressões físicas e/ou psicológicas, abandono e negligência.

O maltrato psicológico é, tal como salienta Grilo (2004), de difícil identificação, devido à subtilidade com que é praticado, pois não havendo marcas físicas visíveis são detetadas muitas vezes mais tarde e apenas quando se verifica alteração emocional do indivíduo. Este é caracterizado por sentimentos de rejeição, depreciação, discriminação, humilhação e desrespeito, que a criança vai interiorizando e percorre todas as classes sociais, raças ou religião porque as condições que levam os pais a exercerem este tipo de violência, nos filhos, não são de natureza socioeconómica, mas sim de natureza interna (Grilo, 2004).

Outra forma de maltrato é a negligência, onde as necessidades básicas do desenvolvimento da criança não são atendidas e que, segundo a definição proposta pela WHO (2006), inclui tanto eventos isolados quanto um padrão de cuidado estável no tempo, por parte dos pais e/ou outros membros da família, em que esses deixam de zelar pelo desenvolvimento e bem-estar da criança/adolescente (considerando que poderiam fazer isso) numa das seguintes áreas: saúde, educação, desenvolvimento emocional, nutrição, abrigo e condições seguras (Bazon, Mello, Bérnago & Faleiros, 2010).

A negligência não traduz apenas a falha de um progenitor em satisfazer as necessidades básicas da criança (e.g., vestuário e supervisão) mas também na omissão em dar afeto positivo, atenção e receptividade, ou seja, as necessidades afetivas, sociais, físicas e intelectuais da criança são ignoradas (Alberto, 2008).

A negligência é um tipo de maltrato que afeta também o funcionamento neurológico, na medida em que priva as crianças da estimulação intelectual e emocional necessária ao seu desenvolvimento.

Esta problemática foi, segundo Pulga (2012) “negligenciada” pela ciência, durante muito tempo, devido ao fato de ela ser considerada uma questão de menor relevância, sendo confundida frequentemente com a pobreza ou sendo concebida como uma simples consequência dessa. O tema, contudo, começou a impor-se como objeto de interesse científico em virtude do número de casos que chegavam aos serviços de proteção. Investigações sobre a incidência e a prevalência de maltratos demonstraram que as taxas eram muito elevadas, cerca de 50% do total de casos nos diversos contextos. Encontraram-se, também, indícios de que as taxas da negligência, em comparação com as outras modalidades de maltratos, cresceriam a taxas mais elevadas e de que ela se caracterizaria por um maior nível de reincidência.

Segundo o Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (2012) as situações de perigo sinalizadas às Comissões de Proteção relacionadas com a negligência incluem 30% dos casos, a exposição a modelos de comportamento (que possam comprometer a saúde), segurança, bem-estar e desenvolvimento da criança corresponde a 23% e o maltrato psicológico ou indiferença 5,3% dos casos. Contudo em comparação ao ano de 2011 houve uma diminuição percentual de 3,1% na sinalização de situações de negligência tendo no entanto aumentado a sinalização das situações de exposição a modelos de comportamento que possam comprometer a saúde, segurança, bem-estar e desenvolvimento da criança (4,1%).

O mencionado relatório realça ainda que no que concerne a processos instaurados, ano de 2012 a exposição a modelos de comportamento que possam comprometer a saúde, segurança, bem-estar e desenvolvimento da criança foi pela primeira vez a situação de perigo mais sinalizada às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ's) atingindo os 27%. Salienta ainda que em 2011 esta categoria ocupava a segunda posição correspondendo a 21,1% dos casos. A negligência, situação de perigo mais sinalizada nos últimos anos, representou, em 2012, 25,1% dos processos instaurados.

Em paralelo, algumas investigações sobre o impacto dos maus tratos no desenvolvimento infantil também revelaram a existência de prejuízos sérios

associados à negligência crônica e sua forte associação com óbitos na primeira infância (Berkowitz, 2001, cit. por Brazon et al., 2010).

Assim, nas últimas décadas houve investimento em pesquisas referentes, especificamente, à negligência infantil, e em países como o Canadá, a partir de 1998, a implementação de pesquisas específicas foi recomendada e apoiada pela Agência de Saúde Pública daquele país (*Public Health Agency of Canada -PHAC*).

Apesar da família ser encarada como um local de realização afetiva, de compreensão recíproca e de segurança, diversos estudos empíricos mostram que, pelas suas características de intimidade, privacidade e crescente isolamento, ela está a tornar-se, cada vez mais, como um sistema que tende a ser conflituoso (Corsi, 1995, cit. por Alarcão, 2006).

Existem situações especiais, designadamente os abusos e a negligência por parte dos pais que estão muitas vezes associados às famílias, no entanto é preciso ter em atenção que estes conceitos não são exclusivos das famílias com níveis socioeconómicos mais baixos, visto que esta é uma problemática que é transversal a vários tipos de famílias e a vários níveis socioeconómicos (Azevedo & Maia, 2006, cit. por Magalhães, 2012).

Segundo Alberto (2008) existem duas dimensões do maltrato: a) a negligência que se refere à ausência de relação entre os adultos e a criança, o que faz com que as necessidades básicas das crianças não sejam garantidas e b) o abuso que se caracteriza pela existência de uma relação entre adulto e crianças onde esta é usada e remetida para um papel de “objeto”, quer a nível físico/corporal, quer a nível psicológico. A relação abusiva integra-se frequentemente numa medida disciplinar e educativa e na afirmação do poder e do exercício duma autoridade extrema dos pais/mães em relação aos seus filhos (Alberto, 2008).

O abuso físico integra as agressões físicas perpetradas em crianças por parte dos cuidadores, mesmo que tenham uma intenção “educativa” (Alberto, 2008), que podem colocar em perigo o desenvolvimento físico, social ou emocional da criança. Exemplos de comportamentos fisicamente abusivos são: castigos corporais, queimaduras, envenenamentos, asfixias ou afogamentos, golpes efetuados com objetos, pontapés, empurrar, esbofetear, morder ou sujeitar as crianças a trabalhos pesados e inadequados à sua idade. O abuso físico enquadra-se num contínuo de práticas parentais educativas e relacionais, onde é difícil estabelecer a fronteira relativamente ao que é adequado e o que é abusivo (Alberto, 2008).

O abuso psicológico é um tipo de abuso bastante frequente mas difícil de ser detetado visto que não deixa marcas físicas e é pouco valorizado socialmente (Alberto, 2008). Considera-se abuso psicológico quando a criança é agredida através de

palavras ou atitudes que provocam humilhação ou a ameaçam, ou por um ambiente relacional caracterizado por gestos inconsistentes que comunicam confusão ou isolamento (Slep, Heyman, & Snarr, 2011, cit. por Magalhães, 2012). A rejeição, a chantagem, o isolamento e os castigos que provocam um medo intenso são também formas de abuso psicológico. Alguns autores referem-se à superproteção como uma forma mais camuflada de maltrato infantil, que torna as crianças dependentes e inseguras, pouco autónomas e pouco responsáveis, porque os pais decidem quase tudo por elas.

Os pais maltratantes tendem a ter expectativas desadequadas acerca das capacidades das crianças associadas a uma falta de conhecimento acerca das suas necessidades, em diferentes níveis de desenvolvimento (Black, Heyman, Slep & Smith, 2001, cit. por Costa & Cruz, 2012). Por outro lado, os referidos pais têm geralmente uma imagem negativa de si próprios, com origem nas suas experiências precoces de ridículo, desapontamento e insucesso e tendem a alargar essa visão negativa aos seus filhos (Bavolek & Keene, 2001 cit. por Costa & Cruz, 2012).

Outra possível causa para a desadequação das atitudes dos pais maltratantes é a sua falta de empatia face à criança (Perez-Albeniz & de Paul, 2004, cit. por Costa & Cruz, 2012). As necessidades quotidianas da criança entram em confronto com as do progenitor, provocando-lhe um elevado grau de stresse e irritação.

Os comportamentos das crianças, que os pais maltratantes consideram que devem eliminar, são os mesmos pelos quais eles próprios foram castigados em criança, pelo que o castigo corporal carrega uma aura de aprovação e tradição inquestionável. O resultado deste tipo de comportamento abusivo é o desenvolvimento de comportamentos agressivos na criança (Bavolek & Keene, 2001, cit. por Costa & Cruz, 2012).

Muito embora possa não ser compreendido, o significado social da negligência afetiva na infância está bastante presente no nosso quotidiano, pois reflete-se nas atitudes das crianças e dos adolescentes e no modo de vida dos adultos que viveram uma infância negligenciada afetivamente.

De acordo com Day, Telles e Zoratto, 2003, p.13, cit. por Oliveira, 2009), “a vida de uma criança negligenciada afetivamente é afetada em todos os aspetos da sua vida (psicológicos, físicos, comportamentais, académicos, sexuais, interpessoais, espirituais) comprometendo a autoestima e estimulando a ocorrência de violência subsequente”.

No entanto, há uma dificuldade em percebermos ou aceitarmos que a causa de muitas delinquências, perturbações e traumas vivenciados hoje tem origem numa

infância negligenciada afetivamente. Nesse sentido, (Day et al. (2003, cit. por Oliveira, 2009) afirmam que:

Há uma tendência em subestimar os efeitos da violência doméstica contra a criança e o adolescente encarando-os como menos sérios, acreditando que o impacto parece ser temporário e desaparecer no decorrer do desenvolvimento infantil. O trauma infantil não deve ser desvalorizado pelo facto dos seus efeitos a longo prazo não serem evidenciados de imediato. Deve ser reconhecido como um sério problema da infância. Mesmo que as crianças vitimizadas sejam retiradas das suas casas, os efeitos da experiência vivida se repercutirão na sua vida futura (p.14).

Importa salientarmos que a negligência afetiva não ocorre somente em determinados lugares, nem é um fenómeno que afeta uma exclusiva classe social e que as suas consequências não atingem especificamente as pessoas mais fragilizada mas sim qualquer criança, em qualquer lugar do planeta.

Está comprovado que os efeitos da violência doméstica contra a criança e o adolescente podem durar a vida inteira e diminuir significativamente as oportunidades destes terem um desenvolvimento integral e saudável.

Embora se enfatize que o problema atinge os quatro cantos da terra de forma significativa, é relevante que se saliente que a pobreza, de uma forma geral, aumenta a incidência de doença mental e a possibilidade de ocorrência de conduta violenta contra crianças. Aumenta em 22 vezes o risco de maus tratos, 56 vezes, o de negligência educacional e 60 vezes, o risco de morte por abuso e/ou negligência. (Day et al. 2003, por Oliveira, 2009).

Assim, a negligência não é um comportamento específico de determinadas pessoas, mas há algumas situações que facilitam o seu aparecimento, pois os pais negligentes têm habitualmente uma baixa autoestima e, por vezes, foram também negligenciados ou abusados na infância. É mais difícil para quem não recebeu afeto na infância saber dar afeto e cuidados aos seus próprios filhos.

A negligência afetiva na infância pode deixar marcas profundas, pois, conforme assegura Zago (2009, p.1, cit. por Oliveira, 2009), “O abandono e a rejeição são sentimentos que perduram por toda a vida e influenciam principalmente a relação afetiva futura.”

As consequências da negligência afetiva sofrida durante a infância são as causas de muitas das doenças psicológicas enfrentadas durante a fase adulta (Pulga, 2012; Magalhães, 2012).

O problema da negligência afetiva na infância, por vezes é consequência de momentos menos positivos pelos quais passam as famílias. Entre eles podemos realçar os episódios de doença, a situação socioeconómica, as exigências profissionais dos progenitores ou ainda episódios de desemprego.

As perturbações pelas quais passam as crianças negligenciadas afetivamente têm consequências a longo prazo, sendo estes: distúrbios do crescimento e do desenvolvimento psicomotor, intelectual, emocional, social; distúrbios de comportamento tais como agressividade, passividade; problemas psicológicos que vão desde a baixa autoestima, problemas no desenvolvimento moral e dificuldades em lidar com a agressividade e a sexualidade; distúrbios do controle de esfínteres (enurese, escape fecal); psicose, depressão e tendências suicidas. (Weber et al. 2003; Oliveira, 2009; Pulga, 2012; Magalhães, 2012).

Portanto, as crianças que são vítimas da negligência afetiva podem desenvolver uma perda violenta da autoestima, carregam consigo a sensação de que não têm valor algum perante os outros e adquirem uma representação anormal da sexualidade. Tornam-se muito retraídas, perdem a confiança em todos adultos e as sequelas podem acompanhá-la por toda a vida.

Magalhães (2012) salienta também que estas crianças apresentam, atrasos cognitivos, baixo quociente intelectual, anomalias neuropsicológicas, risco aumentado de depressão, suicídio, transtornos de ansiedade, transtorno de *stress* pós-traumático e somatizações desde a idade escolar, maior agressividade face aos pares e no seio da família, maiores dificuldades ao nível do autocontrolo e do equilíbrio afetivo-cognitivo, falhas nas competências sociais e dificuldades de realização escolar. Outras características identificadas foram a existência de problemas comportamentais, problemas médicos nos primeiros anos de vida, deficiência, irritabilidade e temperamento difícil (Weber et al. 2003; Pulga, 2012).

À medida que a criança vai crescendo e vai interagindo com os seus pares e outros adultos, a sua dificuldade na regulação emocional mostra-se mais problemática. As suas estratégias adaptativas, tais como a hipervigilância e o medo tornam-nas altamente sensíveis a situações encaradas como ameaçadoras ou perigosas.

2. A agência da criança e programas de educação parental

Desde a antiguidade até ao séc. XIX a criança não tinha direitos nem garantias. As condições de higiene e saúde, até ao século XII, eram insuficientes o que aumentava a taxa de mortalidade infantil. Influenciado pelos contextos sociais (grupo étnico, classe social) e culturais (religião, nível de instrução), o conceito de infância tem sofrido alterações ao longo dos tempos (Finkelhor, 1984, cit. por Fernandes, 2011).

Segundo Tomás (2007) o século XVIII foi determinante para que as crianças deixassem de ser consideradas como *adultos em miniatura*. Foi nesse século que começaram a surgir as primeiras leis de proteção à infância, um pouco por toda a Europa.

É a partir do século XIX que surgem as primeiras leis de proteção a menores que visam sobretudo a interdição do trabalho infantil, a instituição da escolaridade obrigatória e a inibição do poder paternal (Tomás, 2007).

Assistimos, assim, a uma judicialização da infância, a uma codificação e regulação da proteção das crianças. Da perspetiva da criança como *adulto em miniatura* passa-se para a perspetiva da criança como sujeito em formação.

Os historiadores da infância indicam que foi na época pós-medieval que se registaram uma série de mudanças institucionais que serviriam de base à instituição da infância moderna, entendida como um âmbito da vida social, específico e separado do resto da vida social.

Foi a diminuição progressiva da taxa de natalidade nos países centrais, que contribuiu, de forma decisiva, para que a infância adquirisse maior relevo e atenções especiais nas sociedades ocidentais contemporâneas (Bechi e Julia, 1998, cit. por Tomás, 2007).

A criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento, com opinião própria e ponto de vista e, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. Trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual.

No processo de socialização, as crianças não se limitam a interiorizar: elas participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente e conseguem usufruir de “margem de manobra” para a reinvenção e a reprodução. Nesse processo, a atividade coletiva é central para compreender como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

A participação infantil tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afetam.

A respeito desta conceção de criança participativa e competente, Lansdown (2005, cit. por. Tomás, 2007) considera que o contexto social da criança, a experiência particular de vida, o contexto social e o nível de suporte dado pelo adulto influenciarão na capacidade da criança entender as questões que as afetam, mesmo em crianças mais novas. Isto demonstra que a competência para emitir opiniões não se desenvolve de maneira uniforme de acordo com os “rígidos” estágios do desenvolvimento.

Assim sendo, Costa e Miragem (2012) defendem que o reconhecimento atual da criança como sujeito de direitos leva-nos a assumir também a sua capacidade de expressar as suas opiniões e faz-nos dar-lhe voz e audiência para apresentar e discutir os seus próprios interesses.

2.1. A criança como indivíduo pleno de direitos

É no século XX que surgem as associações, instituições e organizações transnacionais que trabalham em prol da infância, como por exemplo o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, e se cria um quadro jurídico-legal de proteção às crianças (Tomás, 2007).

A partir dos anos setenta, a iniciativa privada começa a ganhar expressão através das Organizações Não Governamentais – ONG, e é através destes organismos internacionais que começam a ser detetados e denunciados casos de crianças vítimas de inúmeras situações de risco: negligência, má nutrição e saúde precária são apenas alguns exemplos dos problemas que afetam a infância, explica Tomás (2007).

A consciência social que havia emergido face à infância, em grande parte, graças aos esforços legislativos para promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças, teve como expoente máximo a Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas (1989). Havendo uma maior consciência para os problemas das crianças começam a elaborar-se, sobretudo após 1979, o Ano Internacional da Criança (Resolução 31/169, de 21 de dezembro de 1976), vários documentos internacionais, que procuram sensibilizar os diferentes países para a importância de criar leis que protejam os direitos das crianças (Tomás, 2007).

Um dos primeiros países a ratificar a convenção foi Portugal, em 1990 (Diário da República, Série I, nº211 de 12 de setembro 1990). Desta forma Fernandes (2011)

realça que o Estado Português deve respeitar um conjunto de princípios universais que estabelecem o interesse da criança.

A Convenção estabelece um marco na história da infância, pois trouxe reconhecimento jurídico à criança, ao mesmo tempo que realçou a importância da família para o seu desenvolvimento e bem-estar harmonioso (Fernandes, 2011).

Segundo a UNICEF, a convenção explana uma diversidade de direitos (54 artigos) que podem ser agrupados em três categorias, direitos de provisão (salvaguarda os direitos sociais da criança em relação à saúde, educação, assistência social, cuidados físicos, vida familiar), direitos de proteção (contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça) e os direitos de participação (identifica os direitos civis e políticos da criança, direito ao nome e identidade, a ser ouvida e consultada, à liberdade de expressão e opinião).

Em Portugal, refere Tomás (2007), as “políticas da infância” foram sendo, e continuam a ser, remetidas para a margem. Rigorosamente, não podemos falar de políticas da infância, mas de questão infantil, sobretudo porque a infância é quase sempre relegada para segundo plano. Mais ainda, em período de crise económica e financeira, como o que estamos a viver atualmente e que afeta a maioria dos países, este não é um fenómeno exclusivo de Portugal. Juntando a esse facto a tendência à privatização das empresas e dos serviços públicos, uma economia internacionalizada, o declínio dos direitos sociais e económicos universais, que foram sendo substituídos por medidas focalizadas de proteção a grupos sociais vulneráveis, podemos afirmar que, desde há três décadas, assistimos à corrosão dos direitos económicos e sociais e também cívicos e políticos.

A Convenção, assim como a legislação e os instrumentos jurídicos que se reportam às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação (art.º 12), ou seja, esta permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel de protagonista, em vez de ser simplesmente beneficiário passivo do cuidado e da protecção dos adultos (Tomás, 2007). Podemos entender que a participação determina a necessidade de ouvir as crianças tendo em conta o lugar que ocupam no presente, como direito a ser exercido pela própria criança, e não em relação ao seu lugar como futuro adulto (Costa & Miragem, 2012).

Assim sendo Tomás e Fernandes (2011) salientam que as crianças foram adquirindo ao longo do século passado um estatuto, gradual, de sujeitos com direitos, pelo menos no campo dos princípios e dos discursos, sendo indiscutível que houve alterações sociais, políticas, económicas e culturais que marcaram o século passado e

o início deste e influenciaram novos modos de lidar com a infância e onde as preocupações em protegê-la assumiram alguma visibilidade nas agendas políticas e jurídicas e na ação de alguns movimentos e organizações sociais.

2.2. A participação da criança na investigação científica

A participação infantil assume-se na segunda modernidade como um princípio incontornável em grande parte dos discursos científicos que são produzidos acerca da infância (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005) e tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afetem (Tomás, 2007).

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico (Soares et al. 2005).

Considerar a participação das crianças na investigação é, segundo Soares et al. (2005), um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das mesmas nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a salvaguarda de tentar compreender a criança, sem nunca a considerar enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo.

A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais.

No entanto, no que respeita às crianças – e, em particular, às dos escalões etários mais jovens - o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade de reflexão da ação e, portanto, como se esta fosse desprovida de sentido ou fosse o reflexo direto da ação dos adultos (Soares et al. 2005).

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e ação da criança em todo o processo. O desafio que as

metodologias participativas colocam aos investigadores é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças (Soares et al. 2005).

As perspetivas participativas, sendo interativas, abertas e intuitivas, permitem ilustrar as singularidades mais significativas dos quotidianos da infância, com profundidade, riqueza e realismo da informação e análise. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, todas as crianças, em função do seu desenvolvimento etário, são capazes de dar opiniões, sendo-lhe assegurado o direito de o fazerem de uma forma livre; é-lhes também assegurado o direito a serem ouvidas nos assuntos que lhe digam respeito e de uma forma séria. O direito que está contido neste artigo 12 é um direito substantivo, na medida em que diz que as crianças devem ser consideradas agentes ativos dos seus quotidianos de forma a participarem nas decisões que as afetam (Tomás, 2007; Costa & Miragem, 2011).

A participação das crianças tem que ser entendida também à luz de novas preocupações éticas, que são particularmente importantes no desenvolvimento da investigação junto de grupos sem poder, como é indiscutivelmente o grupo geracional da infância (Soares et al. 2005). Estamos a falar, por exemplo, do respeito pela privacidade da criança e a obrigação do atendimento do seu consentimento ou da recusa em participar na investigação; estamos a falar da eliminação das formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e não numa iniciativa autónoma dos sujeitos coparticipantes; estamos, finalmente, a falar da necessidade de considerar que qualquer indivíduo precisa desenvolver competências para conseguir participar significativamente em qualquer processo, o que implica um esforço de capacitação das crianças para a participação na investigação.

A investigação participativa com crianças tem uma dimensão irrecusavelmente política, dado que é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas, para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação (Soares et al. 2005).

Segundo os autores supramencionados a investigação participativa com crianças deve muitas das suas formulações aos contributos das 'Participatory Rural Appraisal (PRA). Referem ainda que a filosofia de trabalho da PRA foge às características da pesquisa tradicional, profundamente influenciada pelo paradigma

positivista, para privilegiar o conhecimento construído participativamente com comunidades cujos níveis de literacia, fracas competências linguísticas e de relacionamento com o poder apelavam à utilização de técnicas mais vividas, mais gráficas e mais concretas de construção do saber, de forma a produzir um conhecimento fundado no saber dos sujeitos. A possível identificação do grupo social das crianças com este tipo de atributos - fraco domínio de competências de oralidade e escrita e relações profundamente assimétricas face ao poder dos adultos - levou os investigadores a considerarem a valorização das diferentes formas de expressão infantil, até então esquecidas pela investigação tradicional, com uma efetiva implicação destas no processo (Soares et al. 2005).

No que concerne às ferramentas metodológicas utilizadas na investigação, vários autores (Soares et al. 2005; Soares, 2006; Tomás, 2007) são unânimes quando referem que estas deverão ser utilizadas em qualquer contexto de investigação e que deverão ser utilizadas de uma forma associada, de forma a rentabilizar as diferentes competências das crianças, para que a construção de conhecimento acerca da infância seja um conhecimento válido e sustentado cientificamente.

As ferramentas de recolha de dados utilizadas na investigação participativa com crianças devem apelar à oralidade e ou à criatividade em termos de registo gráfico pois permitem rentabilizar as competências de crianças que não dominem por exemplo o registo escrito.

Neste conjunto podemos incluir desde as tradicionais entrevistas individuais, os pequenos grupos de discussão, os debates em grande grupo, os diários e os registos pictográficos, através do desenho da criança.

O desenho é uma linguagem, é um meio de transmissão e é usado para comunicar, para mostrar o que sentimos e o que vivemos (Santos, 2013).

Assim sendo, o desenho infantil é uma ferramenta de mediação do conhecimento e autoconhecimento do indivíduo (Goldberg, Yunes & Freitas, 2005; Menezes, Moré & Cruz, 2008). A sua importância não se reflete só pelo produto final, mas pela forma como se constrói, possibilitando a identificação da informação. Ao desenhar, a criança define um universo muito próprio, um universo simbólico (Menezes, et al. 2008). A representação gráfica, como qualquer traço expressivo da personalidade, tende a integrar-se na direção de um gradual processo de maturação psíquica. Portanto, através do desenho pode-se avaliar alguns aspetos do nível mental infantil. O que é descrito no desenho é relevante para definir o nível cognitivo da criança. Ele oferece elementos para a interpretação da personalidade e dos seus transtornos.

Tal como salienta Santos (2013) para as crianças, é até mais fácil a expressão através dos desenhos do que pelas palavras pois este é uma forma de ultrapassar determinadas barreiras, é um instrumento de comunicação e de expressão individual. O autor salienta ainda que quando a criança desenha, ela escolhe o material com cuidado e reflete os seus desejos, dando-nos assim informação muita precisa sobre si.

O desenho como técnica de investigação reflete uma impressão do “todo individual” como uma “gestalt” organizada. Não são necessários cálculos, porque tudo o que está no desenho, cada linha, cada parte nas suas relações com as outras partes, o aspeto total do desenho, apresenta um efeito unificado que se pode interpretar facilmente “num olho clínico experiente” refere Santos (2013).

A criança desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe e o que sente do objeto. O desenho é uma forma de pensamento, em que o mundo interior se confronta e mistura com o mundo exterior, em que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e o real. É o resultado de uma expressão da realidade que envolve os aspetos cognitivos e emocionais do indivíduo (Goldberg et al. 2005; Menezes et al. 2008).

De acordo com Corman (1982), a interpretação do desenho da família deve constituir três níveis de análise distintos:

1) O nível gráfico, que tem em conta as características do traço e organização espacial (como a força e amplitude do traço e a zona e grau da folha ocupada pelo desenho);

2) O nível das estruturas formais, que incide sobre a forma como a criança desenha cada uma das figuras (tamanho e proporção, diferenciação sexual e geracional, presença ou não de um ambiente, o tipo de ambiente e os elementos que o compõem), estando relacionado com o seu esquema corporal e o seu nível de desenvolvimento;

3) O nível do conteúdo, que se centra no tipo de família desenhada, na forma como as figuras são valorizadas ou desvalorizadas, na distância entre elas e no uso da representação simbólica. Neste último nível, a ênfase é colocada na interpretação dos principais conflitos da criança.

Em suma, podemos afirmar a importância de crianças participarem ativamente na investigação pois, como afirma Lansdown (2002, cit. por Tomás, 2007), ao fazerem-no, adquirem novas habilidades, desenvolvem a autoestima e contribuem para tornar o mundo melhor.

2.3. Programas de educação parental na defesa do superior interesse da criança

Na sociedade atual, os pais têm disponível, muita informação acerca do desenvolvimento e educação (proveniente da imprensa e da literatura científica) e aconselhamento de profissionais de diferentes meios, amigos e família.

Nunca como hoje, as famílias, e principalmente os pais, foram tanto o centro das atenções da sociedade, que por sua vez observa o seu desempenho.

A preocupação com o interesse superior da criança, sustenta as mais variadas intervenções junto das famílias que vão desde a terapia familiar à informação parental, passando pela Educação Parental (Smith, Perou & Lesesne, 2002).

Na atualidade, a nossa cultura é caracterizada pelo desânimo, negativismo, pessimismo e sendo que a pressão para o sucesso e educação das crianças é marcada pela competitividade e individualismo. Além disto, acrescenta-se o aumento dos divórcios, das famílias monoparentais e reconstruídas, mas também a ausência de apoio intergeracional, sendo que no meio destas novas formas de família, a maternidade e a paternidade são marcadas pela incerteza, culpa, angústia e medo (Marujo & Neto, 2000, cit. por Ribeiro, 2003).

De um ponto de vista centrado nas necessidades da criança, a Educação Parental é entendida como uma modalidade de intervenção na parentalidade, com objetivos gerais de: promoção e capacitação dos pais no desempenho das funções básicas educativas; manutenção da vida; estimulação; apoio emocional; estruturação do ambiente e supervisão (Bradley, 2002).

Por outro lado, existem autores que defendem um maior enfoque nas necessidades dos pais e na relação que estes estabelecem com os filhos, considerando a Educação Parental como um conjunto de atividades educativas e de suporte que ajudem os pais ou futuros pais a compreender as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e também as dos seus filhos melhorando a qualidade das relações entre uns e outros (Pugh, De'Ath, Smith, 1994).

Noutra linha de orientação o interesse foca-se nas formas como se desenvolvem os programas, perspetivando-se a Educação Parental como um processo co-construído ao longo da intervenção com os pais, no sentido de se desenvolverem e reforçarem competências parentais que permitam um melhor e mais adequado desempenho das funções educativas (Cruz e Pinho, 2008).

O objetivo é salvaguardar o funcionamento harmonioso e saudável das famílias, não se restringindo apenas aos cuidados e capacidades parentais.

Embora já haja um forte avanço nesta área, a verdade é que muitos pais não têm conhecimento do tipo de apoio que lhes pode ser dado com a Educação Parental, o que leva a uma certa desconfiança ou falta de motivação. Por outro lado, ainda existem dificuldades por parte dos progenitores em assumirem que precisam de ajuda de profissionais na educação dos filhos (Marujo, 1997, cit. por Ribeiro, 2003).

Dore e Lee (1999, cit. por Ribeiro, 2003), apresentam-nos uma diferença entre Treino Parental e Educação Parental. Treino parental refere-se às intervenções com o objetivo de alterar os comportamentos dos pais, de modo a resolver os problemas comportamentais dos filhos, enquanto a educação parental surge com o intuito de prevenir o aparecimento de comportamentos disfuncionais, de desenvolver competências parentais. O primeiro grupo de intervenção dá resposta aos pais que têm um problema específico ou determinado comportamento e o segundo abrange todo o tipo de pais.

De acordo com Medway (1989, cit. por Ribeiro, 2003) poder-se-á considerar que existem três grandes modelos de Educação Parental, a serem utilizados contemporaneamente:

- *Modelo reflexivo*: enfatiza a tomada de consciência parental e a compreensão e aceitação dos sentimentos da criança, sendo que este modelo se centra em terapias que focam técnicas de comunicação (aposta para além do apoio de pais, crianças e jovens, igualmente numa vertente preventiva).
- *Modelo comportamental*: centra-se no comportamento observável e nas variáveis ambientais, partindo do princípio que a criança está exposta a contexto familiar disfuncional. Este modelo tem como objetivo o treino dos pais, para que os mesmos adquiram técnicas e comportamentos adequados, que por sua vez lhes permite controlar os comportamentos atípicos das suas crianças. A grande finalidade é que os pais percebam que são modelos sociais para os seus educandos e desenvolvam práticas parentais que lhes ajuda a modificar os comportamentos das suas crianças (é executado no contexto natural da criança e contém vários programas que perseguem este objetivo).
- *Modelo adleriano*: centra-se na criação de centros de educação parental, que operam junto de escolas e da comunidade, para que aprender metodologias eficazes de cooperação da vida democrática. São então criados grupos de estudo, com um líder que transmite aos pais a compreensão da criança, a igualdade de respeito mútuo nas relações entre pais e filhos, o encorajamento das crianças em detrimento das recompensas e punições e a comunicação eficaz, através de guias, vídeos, manuais para pais, posters, entre outros.

No que diz respeito à elaboração de um programa de Educação Parental, Goodyear e Rubovits (1982, cit. por Ribeiro, 2003) enumeram igualmente três componentes fundamentais:

- *Componente do conhecimento*: centra-se na procura e partilha de informação ou conteúdo como quadro de referência para as competências parentais, ao invés da aquisição de competências propriamente ditas, de forma a aumentar o conhecimento dos pais, para que os mesmos desempenhem um papel mais eficaz.
- *Competências de gestão familiar*: centra-se em competências necessárias para que as figuras parentais controlem as exigências que lhes são colocadas pelas famílias. Esta componente engloba a modelagem de comportamentos no sentido da gestão do comportamento atual da criança pelos pais, assim como, a aprendizagem por parte das crianças de comportamentos a assimilar para situações futuras.
- *Competências interpessoais*: centra-se na qualidade das relações, objetivando a mudança do comportamento, intervindo principalmente nas atitudes, os valores e os autoconceitos, tendo como fundamento a comunicação.

Assim sendo, Smith et al. (2002) afirmam que devido ao facto de parentalidade contemplar diferentes componentes (cognitiva, emocional e comportamental), é essencial valorizar os afetos e as vivências que a experiência parental encerra em si.

II. ESTUDO PRÁTICO

1. Objetivos

Este estudo teve como objetivo geral conhecer quais são as representações que os pais e as crianças têm acerca das práticas educativas exercidas na relação paterno-filial, utilizando uma Escala de Estilos Parentais.

Na sequência do que foi mencionado anteriormente, entre os objetivos deste estudo destacam-se: i) a caracterização do ponto de vista dos estilos parentais dos pais em estudo, a partir das representações que os pais têm sobre as suas práticas parentais; ii) a identificação das representações das crianças sobre as práticas parentais dos pais; iii) trata-se ainda de perceber se existe proximidade representacional dos pais laxivos/negligentes face às representações dos próprios filhos.

2. Metodologia

2.1. Caracterização da investigação

Estamos perante um estudo qualitativo de cariz interpretativo e participativo com crianças, que segundo Soares et al. (2005), propõe aos investigadores considerar o processo de investigação como uma realidade participada e partilhada.

Num paradigma participativo de investigação, defende-se uma relação participada entre investigador e investigado, onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se entre os dois uma relação interativa e aberta à mudança. Metodologicamente, a investigação é considerada como um espaço intersubjetivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, concetuais, imaginárias e empáticas de conhecimento (Heron, 1996 cit. por Soares et al. 2005).

3. Participantes

3.1. Seleção dos participantes

Para a seleção dos sujeitos que participaram nesta investigação recorreremos a uma sala de educação pré-escolar com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

3.1.1. Caraterização dos participantes

O grupo de participantes é composto, por 24 encarregados de educação e 24 crianças que frequentam uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no distrito de Viseu.

Ao analisarmos a tabela 1. podemos verificar que dos pais participantes vinte e um (87,5%) são do género feminino e três (12,5%) do género masculino. De referir que estes pais apresentam idades compreendidas entre os 28 e os 41 anos, com uma média de 36,3 anos.

Tabela 1. Caraterização dos pais

| Pais | N= 24 | Percentagem % |
|--------------------------------|-------|---------------|
| Sexo | | |
| Feminino | 21 | 87,5 |
| Masculino | 3 | 12,5 |
| Agregado familiar | | |
| Cônjuge e filhos | 22 | 91,7 |
| Filhos | 2 | 8,3 |
| Estado civil | | |
| Casado(a) | 20 | 83,3 |
| Divorciado(a) | 2 | 8,3 |
| União de facto | 2 | 8,3 |
| Outros filhos | | |
| Sim | 10 | 41,7 |
| Não | 14 | 58,3 |
| Habilitações literárias | | |
| Secundário | 4 | 16,7 |
| Pós-secundário | 3 | 12,5 |
| Bacharelato | 1 | 4,2 |
| Licenciatura | 15 | 62,5 |
| Mestrado | 1 | 4,2 |
| Empregado(a) | | |
| Sim | 22 | 91,7 |
| Não | 2 | 8,3 |

Referente ao estado civil, foram traçadas seis categorias (solteiro, união de facto, casado, divorciado, viúvo), das quais apenas três foram selecionadas pelos respondentes (casado, divorciado e união de facto). Verifica-se que a maioria dos respondentes está casada (86,3%). Relativamente às restantes categorias (união de facto e divorciados) verificámos a mesma percentagem, 8,3%.

Quanto ao nível do número de filhos, pode constatar-se que 58,3% dos respondentes tem apenas um filho e 41,7% tem mais.

As habilitações literárias dos respondentes variam entre o secundário e o mestrado, sendo que 16,7% dos respondentes possuem o secundário, 12,5% o pós-secundário, 62,5% a licenciatura e com uma percentagem equivalente (4,2%) temos os respondentes que detêm a bacharelato e os que possuem o mestrado.

No que respeita à situação profissional dos respondentes, pode verificar-se que a maioria se encontra no ativo (91,7%).

Ao analisarmos os dados da tabela 2 podemos observar que das vinte e quatro crianças que participaram no estudo, oito (33,3%) são do género feminino, enquanto dezasseis (66,7%) são do género masculino. As idades das crianças estavam compreendidas entre os quatro e os cinco anos, estando a média nos 4,3 anos.

Tabela 2. Caracterização das crianças

| Crianças | N= 24 | Percentagem % |
|----------------------------|--------------|----------------------|
| Sexo | | |
| Feminino | 8 | 33,3 |
| Masculino | 16 | 66,7 |
| Idade | | |
| 4 | 15 | 62,5 |
| 5 | 9 | 37,5 |
| Tipo de família | | |
| Nuclear | 22 | 91,7 |
| Monoparental materna | 2 | 8,3 |
| Ordem de nascimento | | |
| Primeiro | 21 | 87,5 |
| Segundo | 3 | 12,5 |
| Preenchimento | | |
| Pai | 3 | 12,5 |
| Mãe | 21 | 87,5 |

Como podemos verificar a partir da leitura deste quadro, o agregado familiar destas crianças é, na maioria dos casos, constituído por ambos os pais (91,7%) e 8,3% das crianças vive numa família monoparental materna.

Relativamente ao preenchimento dos questionários constatamos que a grande maioria dos respondentes foram as mães (87,5%) e apenas 12,5% foram os pais. O motivo de serem as mães na sua maioria a responderem aos questionários, explica-se pelo facto de serem as mães geralmente as responsáveis e cuidadoras principais das crianças. São elas que igualmente, na maioria das vezes, recebem as queixas e dificuldades apresentadas pelas crianças em diferentes situações.

A análise deste instrumento também nos possibilita constatar a disponibilidade dos pais em proporcionar outras atividades aos filhos, atividades que apesar de serem desenvolvidas dentro do período escolar têm um custo adicional. Assim sendo podemos verificar que a maioria das crianças (59%) frequenta 2 a 3 atividades e 29% tem 4 ou mais atividades semanais.

Salientamos contudo que com a mesma percentagem (4%) contabilizamos as crianças que não frequentam nenhuma atividade e aquelas que têm apenas uma atividade extracurricular semanalmente (cf. figura 1).

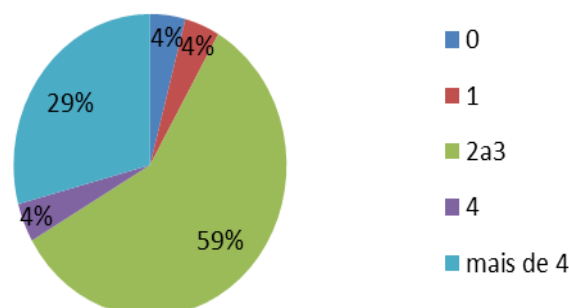


Figura 1- Número de atividades frequentadas pelas crianças.

4. Instrumentos

Após a revisão da literatura e a estruturação dos objetivos de estudo selecionou-se como instrumentos a utilizar: o questionário de caracterização sociodemográfica (anexo A), a Escala de Estilos Parentais de Arnold & O’leary (anexo B) e ainda a adaptação pictográfica para crianças da subescala – Laxismo/ Permissividade, incluída na escala anteriormente referida (anexo C).

4.1. Questionário de caracterização sociodemográfica

De forma a obter uma informação mais pormenorizada sobre os pais e as crianças da amostra aquando do processo de análise dos dados, organizou-se este questionário com o intuito de caracterizar as famílias em estudo.

4.2. Escala de Estilos Parentais

A Escala de Estilos Parentais (*Parenting Scale*, Arnold, O’Leary, Wolff & Acker, 1993; tradução portuguesa de Gaspar, 2007), constituída por um total de 30 itens, é uma medida de avaliação que facilita o reconhecimento de práticas disciplinares disfuncionais. O objetivo do instrumento é, portanto, identificar erros no modo como os pais lidam com os seus filhos, os quais podem estar relacionados com a presença de problemas externalizantes nas crianças (Arnold, O’Leary, Wolff & Acker, 1993). Os pais devem indicar o modo como lidam em determinadas situações, reportando de que

forma utilizam determinadas estratégias disciplinares através de uma escala tipo Likert de 7 pontos, variando entre o extremo “eficaz” (1) e o extremo “ineficaz” (7).

Assim, após a inversão de alguns itens (2, 3, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 23, 26, 27 e 30), pontuações mais elevadas traduzem estilos parentais mais ineficazes.

Os estudos de revisão do instrumento original em amostras (clínicas e não clínicas) revelam a existência de três fatores associados a um estilo disciplinar disfuncional (Arnold, O’Leary, Wolff & Acker, 1993): Laxismo (*laxness*), Sobrerreatividade (*overreactivity*) e Verbosidade (*verbosity*).

O fator Laxismo, avaliado por 12 itens, revela o modo como os pais utilizam estratégias mais permissivas, assumindo uma postura de desistência ou falha no estabelecimento de regras. Os 10 itens relacionados com o fator Sobrerreatividade revelam o grau em que o comportamento dos pais é caracterizado pela expressão de raiva e irritabilidade, na sequência de comportamentos inadequados por parte dos filhos. Quanto ao fator Verbosidade, avaliado por 7 itens, diz respeito à emissão de longas respostas verbais contingentes ao comportamento dos filhos, mesmo quando tal se mostra contraproducente.

4.3. Subescala Laxismo/ Permissividade (Adaptação pictográfica)

Tendo em conta o objetivo principal desta investigação, compreender quais são as representações que pais e crianças têm sobre negligência afetiva, e de forma a possibilitar a participação das crianças, adaptámos a subescala Laxismo/ Permissividade (dez dos itens) utilizando imagens alusivas a cada item da mencionada subescala.

4.4. Desenho da criança em família

No estágio Pré-operatório (dos 4 a 7 anos), estágio em que, de acordo com Piaget, se encontram as crianças participantes neste estudo, estas acham que a realidade é aquilo que sonham e desejam sendo que desenham a partir de um modelo interno, evidenciando as transparências e a presença de expressionismo e subjetivismo (Piaget, 2006, cit. por Santos, 2013).

Através do desenho, podemos observar o modo como a criança diferencia e representa os vários elementos constituintes da sua família, a sua relação com cada um deles e como se situa na constelação familiar, facultando assim, uma compreensão da dinâmica afetiva e relacional do seu ambiente familiar. Santos (2013)

salienta que através desta ferramenta a criança projeta as suas atitudes e sentimentos em relação a sua família, e representa também como ela acredita que os outros a vêem.

Solicitámos assim às crianças que fizessem dois desenhos sobre a temática das atitudes parentais perante comportamentos menos positivos dos filhos (dois itens da subescala): “Quando me porto mal, os meus pais...” e “Se me disserem para eu fazer uma coisa e eu não fizer, o que é que o papá ou a mamã fazem...” (anexo D) e identificassem aquilo que estavam a desenhar. Desta forma a resposta a estes itens da subescala foi obtida através da representação gráfica.

5. Procedimentos éticos e de adaptação parcial da escala

Num primeiro momento foi contactada pessoalmente a diretora para a apresentação sucinta dos objetivos deste trabalho. Posteriormente, via email, foi formalizado o pedido de autorização à entidade responsável pela gestão da instituição, para contactar os pais e encarregados de educação.

Mediante a autorização facultada foram iniciados os contactos com os pais, aos quais foram explicados os objetivos do estudo e fundamentada a importância da sua colaboração. Para tal foi solicitada a participação dos pais utilizando o consentimento informado (anexo E), de forma a garantir a privacidade, o anonimato e a confidencialidade.

No final, foi estipulado, com os pais/encarregados de educação, uma data limite para a recolha dos instrumentos já preenchidos, tendo sido, igualmente, facultado o contacto telefónico da investigadora para a eventualidade de surgir alguma dúvida/questão.

Posteriormente foi realizada a investigação participativa com as crianças em dois momentos distintos onde foram utilizadas algumas ferramentas de recolha de dados. Salientamos também que foram criados grupos de trabalho baseados no critério - estilo parental dos progenitores.

No primeiro momento recorreremos às ferramentas metodológicas que apelam à oralidade. Este conjunto de ferramentas permite rentabilizar as competências de crianças que não dominem por exemplo o registo escrito ou que não estejam à vontade relativamente a outras possibilidades de construção de informação. Ou seja, após um diálogo explicativo sobre o que íamos fazer, falar sobre aquilo que acontece quando estão com os pais e elas se portam-se mal foi perguntado às crianças o que para elas era “portar-se mal” e ainda responderam a perguntas sobre a postura dos

pais perante algumas situações. Este primeiro momento permitiu desenvolver um processo de adaptação quer do ponto de vista pictográfico (fazendo acompanhar a mensagem de uma imagem alusiva) quer relativamente ao vocabulário utilizado na subescala que teve em conta as propostas de reformulação das crianças. Deste processo dar-se-á conta no capítulo referente à apresentação de resultados.

No segundo momento recorreremos às ferramentas metodológicas que apelam à criatividade em termos de registo escrito e/ou gráfico visto tratarem-se de crianças que ainda não dominam o registo escrito. Tal como já foi referido anteriormente, foi-lhes pedido que fizessem um desenho sobre dois momentos de interação com os progenitores (itens da subescala) e identificassem aquilo que estavam a desenhar.

6. Apresentação e discussão dos resultados

A análise e interpretação dos resultados foram efetuadas tendo em conta os objetivos delimitados e as questões apontadas no início do estudo, bem como a conceptualização teórica previamente exposta.

Antes de qualquer análise importa ressaltar que a nossa investigação é de carácter exploratório e que a discussão aqui desenvolvida constitui apenas uma leitura reflexiva dos dados.

Através da análise do questionário sociodemográfico concluímos que estamos perante um grupo de pais com um nível socioeconómico médio- alto visto que 91,7% estão empregados e possuem boas habilitações literárias (cf. tabela 1).

Perante os dados apresentados sobre o número de atividades que as crianças frequentam (cf. figura 1.) cabe-nos refletir acerca dos mesmos na medida em que estes podem ser um reflexo do interesse dos pais em proporcionar conhecimentos e vivências diversificadas aos filhos ou então apenas uma forma de mantê-los ocupados.

6.1. Representações dos pais sobre os estilos parentais praticados

Relativamente à análise dos questionários, na cotação das respostas (anexo F) podemos constatar que no que concerne aos estilos parentais 25% dos pais são laxistas e têm uma postura permissiva perante os filhos. Contudo podemos verificar que nesta amostra predomina o estilo autoritário visto que 54% dos pais admitem ter atitudes de cariz autoritário com os filhos. Podemos constatar ainda que 21% dos pais

enquadram-se na subescala verbosidade, ou seja, tendem a dar muita importância verbal aos comportamentos desadequados dos filhos (cf. figura 2).

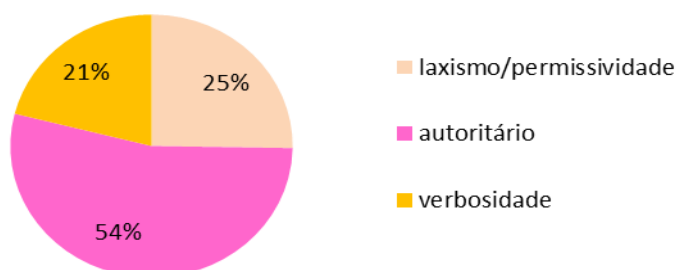


Figura 2- Distribuição dos pais por subescala

6.2. Representações das crianças acerca dos seus comportamentos e das atitudes parentais perante os mesmos

6.2.1. Representações verbais (resposta a 10 itens da subescala)

Tal como já foi mencionado anteriormente no primeiro momento em que as crianças participaram ativamente no estudo, foi-lhes perguntado o que é no seu entender “portar-se mal” (cf. tabela 3).

Tabela 3. Operacionalização do conceito “ Portar-se mal”

| Verbosidade | Reatividade excessiva | Laxismo /Permissividade |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fazer disparates; • Fazer queixinhas; • Atirar coisas; • Fazer “risalhada”; • Empurrar; • Beliscar; • Bater; • Dar murros. | <ul style="list-style-type: none"> • Dizer coisas feias; • Bater; • Empurrar; • Fazer queixinhas; • Chamar nomes feios aos outros; • Morder; • Apertar as bochechas; • Puxar o cabelo; • Dar pontapés. | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer birras; • Bater; • Não respeitar os pais; • Empurrar; • Partir coisas; • Desarrumar; • Estraga/ avariar coisas. |

Ao analisarmos esta tabela verificamos que a conceção de portar-se mal é consensual entre as crianças em dois aspetos, “bater” e “empurrar”. Porém, é interessante observarmos que apenas as crianças filhas de pais permissivos mencionaram como portar-se mal “não respeitar os pais”. Outro aspeto pertinente é o

número de significados que cada grupo atribuiu, sendo os filhos dos pais com reatividade excessiva aqueles que expuseram um leque maior.

De seguida demos início a um “concurso” de perguntas e respostas. Para a concretização desta atividade foram utilizadas 10 imagens alusivas aos itens da subescala laxismo e através das quais as crianças identificaram qual a postura mais próxima à adotada pelos pais na relação que estabelecem com elas.

Salientamos que durante a atividade houve necessidade de reformular algumas respostas, adaptando o vocabulário consoante a compreensão das crianças (cf. tabela 4).

Tabela 4: Adaptação do vocabulário da subescala a partir das crianças

| Item | Original | Reformulada |
|------|---|---|
| 7 | Que sei que não farão. | Que sei que não vão fazer. |
| 8 | Estabelecem limites sobre o que posso fazer. | Dizem o que posso ou não posso fazer |
| | Deixam-me fazer o que quero. | Deixam-me fazer tudo o que quero. |
| 12 | Dizem com firmeza para parar. | Dizem para eu parar já. |
| | Oferecem-me coisas em troca para que pare. | Prometem dar-me coisas ou deixar fazer algo que quero se parar. |
| 16 | Fazem sempre alguma coisa todas as vezes que isso acontece. | Falam comigo sobre isso. |
| | Muitas vezes não fazem nada quando isso acontece. | Fingem que não estão a ver. |
| 19 | Muitas vezes desistem e fazem eles. | Muitas vezes esquecem-se e fazem eles. |
| | Fazem alguma coisa para que lhes obedeça. | Voltam a mandar para que eu faça o que eles querem. |
| 20 | Muitas vezes não cumprem. | Muitas vezes não fazem o que disseram. |
| 24 | Resolvem o problema da mesma maneira. | Mantêm a sua decisão. |
| 30 | Voltam atrás e fazem-me a vontade. | Mudam de ideias e deixam-me fazer o que quero. |
| | Mantêm-se firmes na sua decisão. | Mantêm o que tinham dito/ Dizem que não na mesma. |

As respostas das crianças foram registadas numa grelha construída para o efeito (anexo G).

6.2.2. Representações gráficas (desenho)

Em primeiro lugar é pertinente salientar que o desenvolvimento da criança e a idade também determinam a sua expressividade gráfica ao nível do desenho visto que uma criança de 5 anos já é capaz de representar mais elementos e ser mais pormenorizada do que uma de 4 anos (anexo H). Assim sendo teremos em atenção esse aspeto na análise que se segue.

Relativamente à comparação entre os dados obtidos através da análise das respostas (pais e crianças) e os desenhos das crianças podemos comprovar que as crianças, cujos pais admitem ter atitudes permissivas, demonstram através do desenho reconhecer essa postura parental, como podemos verificar nas figuras 3,4,e 5.

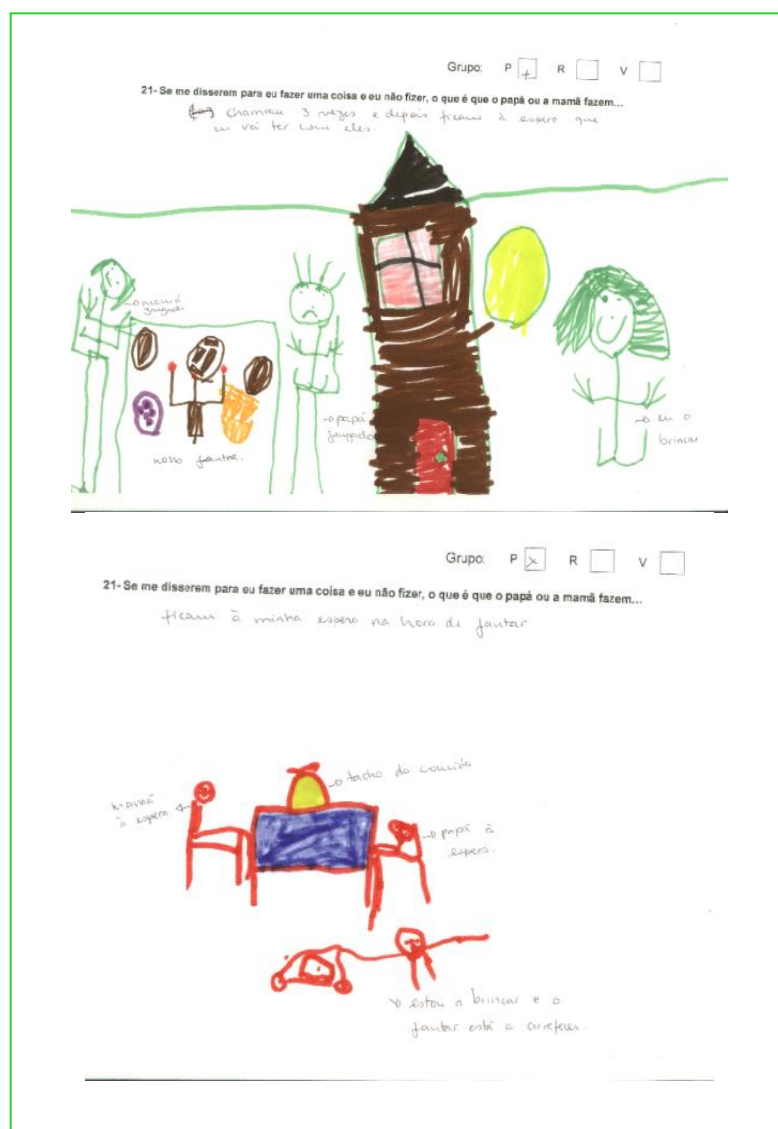


Figura 3 – Desenhos elucidativos da permissividade dos pais

Estes desenhos são elucidativos da postura dos pais perante as crianças. Como podemos verificar na figura 3 as crianças explicam que “ Chamam 3 vezes e depois ficam à espera que eu vá ter com eles.” e “Ficam à minha espera na hora de jantar. Estou a brincar e o jantar está a arrefecer”. Ou seja as crianças têm a noção de que os pais ficam sentados à mesa enquanto elas continuam a brincar. Na figura 4 podemos

observar a criança a desafiar a autoridade parental: “Este sou eu a dizer que não quero ir (jantar)”.

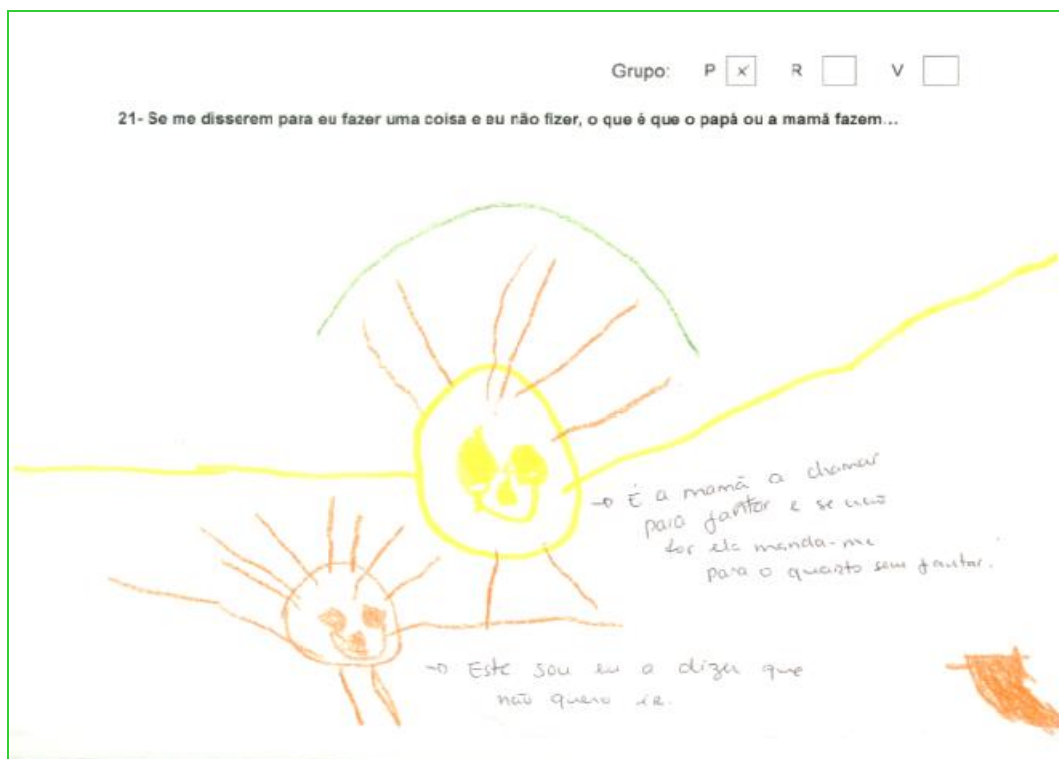


Figura 4 – Desenho elucidativo do desafio à autoridade parental.

No que concerne à figura parental que as crianças reconhecem como mais “castigadora” uma grande parte (13) considera ser o pai. Podemos constatar isso pois as crianças descrevem a situação afirmando “Estou triste porque o papá deu-me uma palmada” e ainda “É o papá a mandar-me para a cama de castigo” (anexo I).

Porém há 7 crianças que acham serem ambos os pais “castigadores” podendo-se observar alguns exemplos de desenhos que ilustram estas representações das crianças. Uma das crianças salienta a expressividade dos pais e o seu estado de espírito: “Fazem estas caras de disciplina e eu fico com esta cara triste” (anexo J). Algumas crianças, apesar de em menor número, (3) também consideram ser a mãe a figura de autoridade.

Tal como já tínhamos mencionado anteriormente duas crianças demonstraram, ao longo do estudo, que não reconhecem nos pais atitudes permissivas e os seus desenhos confirmam essas representações (figura 5).

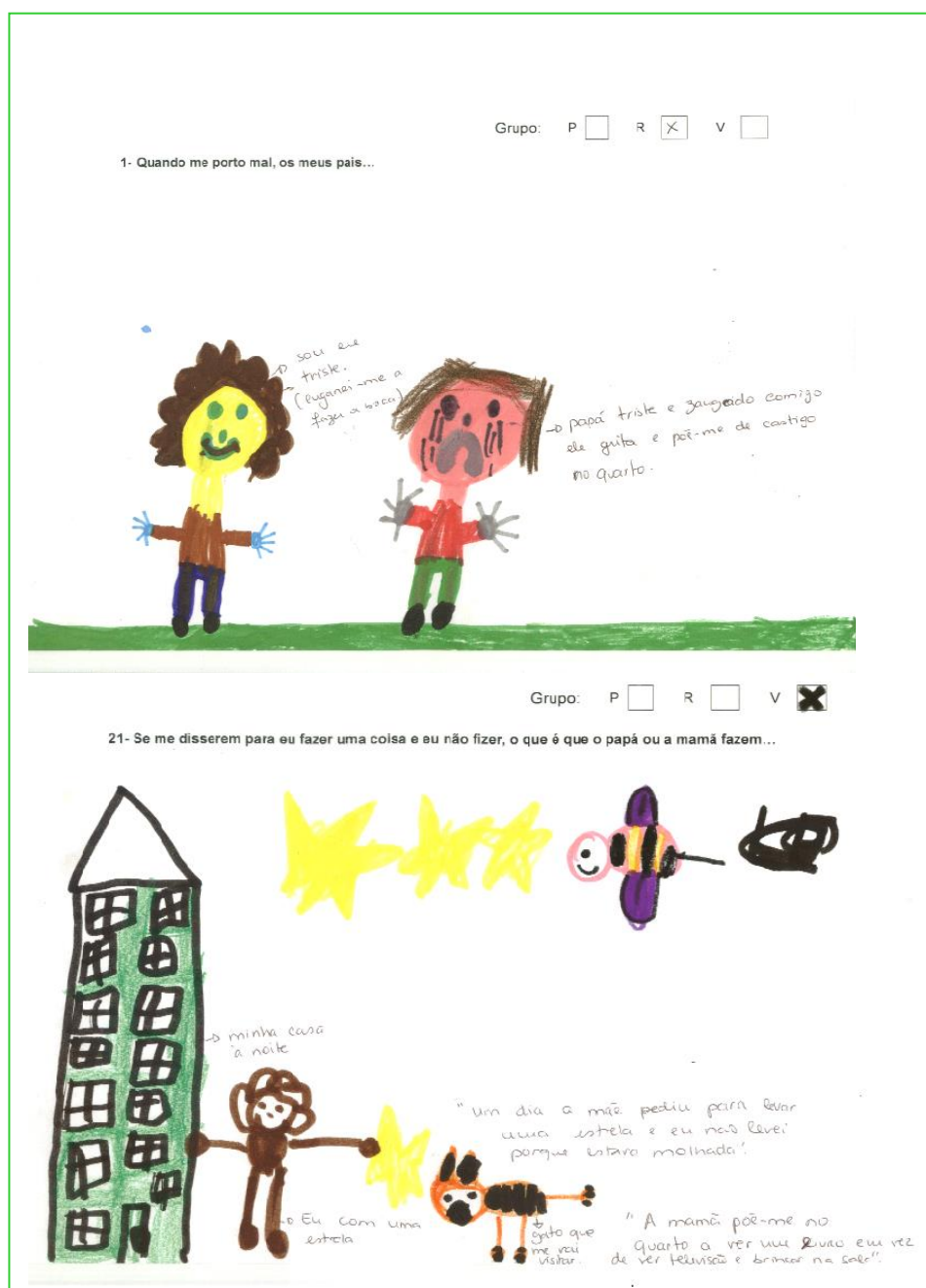


Figura 5 - Desenhos corroborantes das representações acerca do estilo educativo não permissivo dos pais.

Salientamos mais uma vez que estas crianças são as únicas que têm representações acerca das práticas parentais coincidentes com as manifestadas pelos pais. Na descrição do desenho demonstram estar bem cientes das posturas adotadas pelos progenitores como se pode ser nas afirmações seguintes: “O papá triste e zangado comigo. Ele grita e põe-me de castigo no quarto” e “A mãe pôs-me no quarto a ver um livro em vez de ver televisão e brincar na sala”.

A expressão das representações também pode ser analisada através de outros aspetos menos visíveis do desenho. Assim sendo podemos constatar que algumas crianças expressam a sua perceção da permissividade dos pais através da ausência destes no desenho ou da sua desvalorização (desproporção dos elementos e falta de pormenores), tal como podemos observar nas figuras 6, 7 e 8.



Figura 6 - Desenho com vários elementos mas que não inclui nenhuma figura parental.

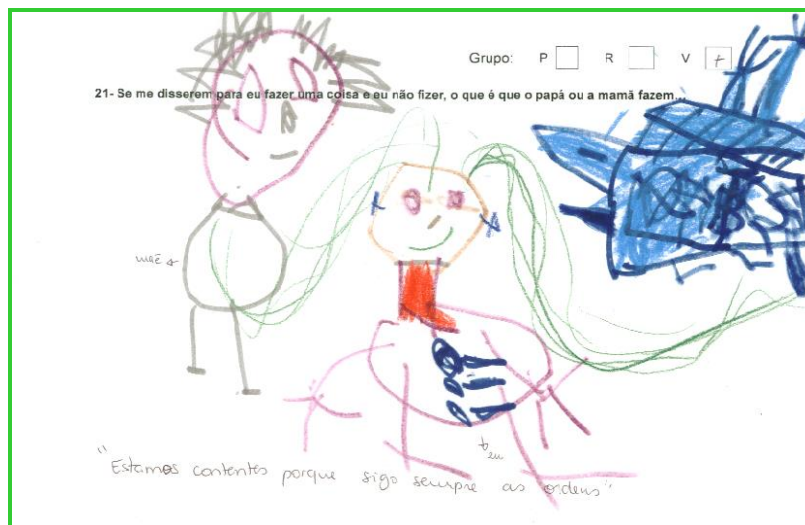


Figura 7 - Desenho ilustrativo da autovalorização com pormenores e desvalorização da figura parental.

Na figura 7 salientamos a autovalorização que a criança apresenta através dos pormenores que inclui no seu retrato (brincos, roupa e botões) em detrimento da desvalorização presente no retrato da mãe (sem braços, despida, etc.).



Figura 8 - Desproporção dos pais em relação à criança.

Tal como podemos verificar na figura anterior, a criança desenhou os pais desproporcionais em relação a si mesma pois representou-se maior do que estes. Essa desproporção ainda é maior em relação à mãe, revelando hipoteticamente a sua fraca autoridade parental.

A valorização de alguns elementos e o distanciamento que a criança coloca entre os pais também podem refletir as percepções que a criança têm relativamente à relação afetiva predominante no seu contexto familiar (anexo K). A análise destes desenhos leva-nos a refletir, por exemplo, sobre o impacto que o trabalho dos pais tem nas crianças pois uma criança valoriza o facto de a mãe trabalhar à noite, impedindo-as de estarem juntas. Um outro desenho (anexo L) possibilita-nos uma reflexão ao nível da qualidade da relação afetiva que se estabelece nesta família pois o facto da criança representar os elementos sem membros pode refletir a ausência de interação entre eles. Este desenho espelha ainda a hipótese de não haver consenso nas práticas parentais levadas a cabo pelos progenitores.

6.3. Triangulação das representações dos pais e das crianças sobre os estilos parentais praticados

Relativamente às respostas das crianças, ao “concurso”, podemos constatar que na sua maioria (91,7%) não coincidem com as dos pais.

Numa primeira análise podemos verificar que não há nenhum caso de total concordância entre as respostas dos pais e as respostas das crianças (anexo M).

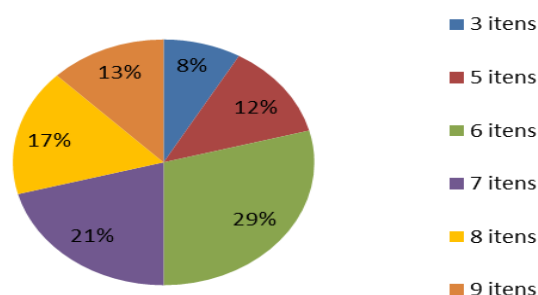


Figura 9 – Concordância nas respostas (pais/crianças)

Tal como podemos verificar na figura 9 a concordância mais frequente foi em 6 itens, correspondendo a 29% das crianças. Cerca de 8 % das crianças apresenta concordância com os pais em apenas 3 itens e 13% de crianças apresentam uma concordância elevada com os pais (9 em 10 itens).

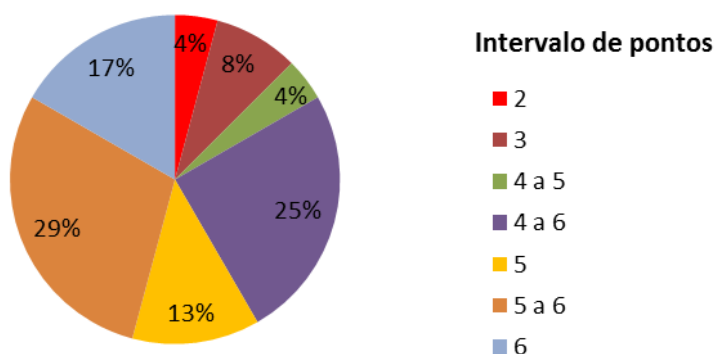


Figura 10 - Intervalo de pontos nas respostas (pais/crianças)

Relativamente ao intervalo de pontos entre as respostas dadas pelos pais e as dadas pelas crianças, na análise da figura 10 podemos constatar que 29% das crianças deram respostas com um intervalo entre 5 a 6 pontos em relação às respostas dadas pelos pais. Porém apesar de ser em menor percentagem (17%), algumas crianças deram respostas completamente opostas às dadas pelos pais (6 pontos). Contudo é de salientar que uma criança (4%) demonstrou apenas 2 pontos de discordância em relação às respostas dadas pelo progenitor, nos itens correspondentes à mencionada subescala. Este aspeto é interessante pois demonstra

que as suas representações acerca das práticas parentais dos pais, nesta subescala, estão muito próximas das demonstradas pelo mesmo.

Perante a considerável discrepância que verificámos através dos dados apresentados anteriormente, colocamos algumas hipóteses para este desacordo entre as representações das crianças e as respostas dadas pelos progenitores. Em primeiro lugar questionamo-nos: será que as crianças não têm a noção da realidade e fantasiam ou dramatizam as atitudes parentais dos pais? Ou por outro lado será que os pais não foram sinceros nas suas respostas e responderam baseando-se no socialmente aceitável? Poderemos colocar ainda a possibilidade da exploração em grupo com as crianças, dos itens da subescala, em forma de jogo, ter condicionado as suas respostas visto que nestas idades os jogos são encarados como uma competição.

Através da análise das respostas (pais e crianças) concluímos que 4 crianças (17%) consideram os pais ainda mais permissivos do que estes se julgam. A percentagem de crianças que julgam os pais menos permissivos do que estes se consideram é de 12 % (n=3). Contudo a maioria das crianças (n=15), 63% consideram que os pais têm atitudes permissivas com elas e 17% reconhecem uma situação em que os progenitores são menos permissivos com elas. Não podemos deixar de referir que há 2 crianças (8%) que não identificam atitudes permissivas nos pais (cf. figura 11).

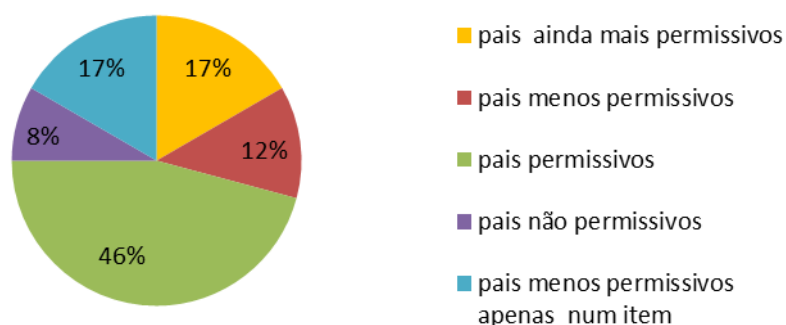


Figura 11 - Permissividade dos pais segundo as representações das crianças.

Porém, após a análise dos desenhos podemos concluir que as representações das crianças afluem no mesmo sentido das respostas parentais.

Ou seja, verificamos maior convergência nas perspetivas entre os pais e os filhos quando as respostas destes últimos foram dadas através do desenho por contraste com as verbais.

7. Programa “Pais assertivos: Crianças felizes”: Contributos

Ao analisarmos os resultados deste estudo confirmamos a pertinência da elaboração de um programa de prevenção do risco na infância intitulado “Pais assertivos: Crianças felizes” para desenvolver com o grupo de encarregados de educação que participou na investigação. A intervenção em causa assume um carácter preventivo, por se considerar que as práticas educativas desenvolvidas pelo público-alvo podem ser prejudiciais para o desenvolvimento dos seus filhos, pois após o estudo das representações dos pais e das crianças acerca das relações paterno-filiais que estabelecem, concluímos que a maioria dos pais exerce atitudes parentais baseadas na punição enquanto outros têm atitudes claramente permissivas. Visto constituírem atitudes pouco benéficas para as crianças, a nossa intervenção pretende contribuir para a adoção de respostas mais assertivas, daí a denominação escolhida para o programa.

Pretende-se principalmente adaptar e de certa forma reconstruir um programa de Educação Parental que se dirige aos pais participantes neste estudo. Desta forma serve-nos como modelo orientador o programa “Ser Família”, no que respeita à sua essência (estrutura), pois quanto aos conteúdos, a nossa proposta tem as suas especificidades.

O programa centra-se, portanto, na promoção de algumas competências, por forma a preparar os pais para lidarem com eventuais dificuldades ou desajustamentos, devolvendo-lhes o poder de, por si próprios, encontrarem formas de os ultrapassar.

Relativamente aos objetivos que orientam este programa, estes são:

- ✓ Promover o autoconhecimento enquanto pais: designadamente, ajudando mães e pais a recordarem o seu crescimento nas suas famílias de origem, para que reconheçam eventuais efeitos das suas experiências de infância no seu desenvolvimento;
- ✓ Mostrar que é possível ajudar pais e mães a serem modelos diferentes na relação com as suas crianças;
- ✓ Promover a perspetiva segundo a qual ser mãe ou ser pai é um processo em construção permanente, o que vem legitimar a importância e o sentido da Educação Parental;
- ✓ Promover a autoestima para que os pais aprendam a construí-la à medida que constroem a dos seus filhos;
- ✓ Promover formatos de comunicação mais eficazes na relação dos pais com a criança, que facilitem o desenvolvimento sócioemocional desta;
- ✓ Favorecer a autoregulação dos sentimentos negativos;

✓ Aprender a aceitar e respeitar os sentimentos da criança, ajudando-a a lidar com as suas emoções negativas e encorajando-a a encontrar as resoluções para os seus próprios problemas;

✓ Promover a discussão e o treino de algumas estratégias para prevenir/lidar com comportamentos desafiantes da criança;

✓ Privilegiar as consequências lógicas e naturais em vez do castigo;

✓ Promover atitudes mais otimistas na relação dos pais consigo próprios, que venham a ter um impacto positivo nas suas práticas educativas.

Este programa aposta fortemente nos modelos reflexivo e adleriano, de forma a modificar as práticas parentais exercidas pelos pais nas relações que estabelecem com os seus filhos. Como já evidenciámos, estes modelos são focados nas necessidades afetivas da criança, nas práticas não punitivas e num estilo parental democrático onde é privilegiada a negociação, mas também no encorajamento das acções e na comunicação eficaz.

E neste sentido, a aposta deve ser feita inicialmente na componente da gestão familiar e nas competências interpessoais de modo a dotar os pais de todo o saber necessário acerca da modelagem de comportamentos, do controlo sobre as exigências familiares e incidir na qualidade das relações, sendo estas baseadas em comportamentos assertivos que permitam a satisfação das necessidades das crianças e privilegiando atitudes e valores que resultem numa parentalidade positiva.

Ainda relativamente ao programa seria fundamental apostar em metodologias que coloquem os pais a praticar, a realizar, a refletir, a participar, exemplificando como é possível, tendo assim como refere Ribeiro (2003) um papel ativo/reflexivo através de:

- Recursos ao vídeo;
- Discussão de grupo;
- Treino direto;
- Apresentação de modelos;
- Ensaios (role-playing).

Parece-nos igualmente relevante apostar em ferramentas modernas, que acompanham as novas tendências:

- Dar material prático com desenhos, informações relacionadas com a educação dos filhos, pequenas reflexões, etc...
- Sessões práticas (convite a técnicos, por exemplo: educadores, psicólogos)
- Utilização da internet

Este programa será desenvolvido em sessões coletivas visto que o trabalho em grupo é mais benéfico. Trabalhar juntamente com pares ou em grupos mais numerosos facilita o desenvolvimento de uma aptidão mais transformadora e enriquecedora em cada elemento, sendo promotor de transformação.

Sarason e Pierce (1990 cit. por Ribeiro, 2003) vêm ainda reforçar que o grupo pode agir de maneira a atenuar a resistência dos pais, além de ser uma importante fonte de suporte social.

No entanto, as sessões individuais não seriam removidas nem desvalorizadas. Thompson et al. (1993, cit. por Ribeiro, 2003) referem que as sessões individuais ajudam os pais a desenvolver estratégias para combater os problemas de comportamento característico e proporcionar apoio por parte dos profissionais exercitados.

Ainda é de referir que quando falamos nestes programas preventivos estes são dirigidos maioritariamente à mãe, porém queremos incluir igualmente o pai, pois apenas em conjunto é possível adquirir uma boa prática educativa. Por outro lado, mesmo que a mãe esteja muito bem preparada e com uma enorme força de vontade para utilizar o aprendido, se o pai não estiver igualmente disponível, vai contribuir para uma educação ambivalente, em que um usa estratégias que podem ser opostas do outro. Neste sentido é necessário mencionar que o objetivo principal é dotar os dois progenitores de competências parentais assertivas para tratar dos seus filhos.

Assim sendo, o grupo seria constituído por pais e mães dos 28 aos 45 anos, de classe média, com condições socioeconómicas e habitacionais médias, sem psicopatologias graves e com crianças sem deficiências (devido ao facto de estas necessitarem de outro tipo de apoio), o programa seria composto por 8 sessões, de 45 minutos cada, e uma sessão de *follow-up*, sendo que o início das sessões seria sempre marcado pela reflexão acerca da sessão anterior. Os conteúdos a abordar em cada sessão podem ser consultados no anexo N.

Acreditamos que a realização deste estudo constitui um pequeno contributo ao que se pode fazer em parceria com as instituições de educação ao nível da formação parental, procurando promover o desenvolvimento das crianças, pois tal como Strecht (2003) também acreditamos que:

A necessidade de uma prestação de cuidados suficientemente boa implica a existência de um meio capaz de produzir e manter relações afetivas estáveis e de boa qualidade. A mãe, o pai, a família deveria ser esta base; habitualmente é a alguma destas figuras que as crianças se vão poder ligar, vincular,

estabelecendo com elas padrões de relação que serão o esqueleto de todas as outras relações de vida. Crescer psicologicamente em segurança, autonomia, bem-estar e criatividade só é possível se isto se passar de forma tranquila e agradável durante os primeiros anos de vida (p.78).

8. Conclusão

Este projeto intitulado “Negligência afetiva e parentalidade: Contributo (s) de pais e crianças para a elaboração de um programa de prevenção do risco na infância” teve como objetivo geral conhecer quais são as representações que os pais e as crianças têm acerca das práticas educativas exercidas na relação paterno-filial, caracterizar do ponto de vista dos estilos parentais os pais em estudo, a partir das representações que os pais tinham sobre as suas práticas parentais e identificar as representações das crianças sobre as práticas parentais dos pais. Além da análise destas representações, pretendeu-se ainda com este trabalho perceber se existia proximidade representacional dos pais face às representações dos próprios filhos e consequentemente recolher contributos essenciais elaborar um programa de prevenção do risco na infância. Para que tal fosse possível escolhemos um grupo composto por 24 encarregados de educação e 24 crianças ao qual foi aplicada uma escala de estilos parentais.

Visto tratar-se de uma investigação de cariz qualitativo e participativa com crianças tivemos de ter em atenção alguns aspetos como adaptar a linguagem e recorrer a imagens que ilustrassem a referida escala. As ferramentas de recolha de dados utilizadas também tiveram em conta os participantes. Assim sendo privilegiámos a oralidade e o registo gráfico visto que este grupo de crianças ainda não é capaz de realizar registos escritos.

Os dados obtidos com recurso à narrativa foram muito interessantes pois demonstraram que a maioria das crianças considera que os pais são mais permissivos do que eles se julgam. Revelou-nos também que uma minoria acha os progenitores menos permissivos e que duas não reconhecem nestes um perfil laxista mas sim autoritário. Já a análise dos desenhos permitiu-nos confirmar que as representações das crianças acerca das atitudes parentais exercidas pelos seus progenitores coincidem com as representações dos pais de forma explícita através da representação de situações concretas e de forma subentendida através da análise do desenho quanto à presença ou ausência de elementos, à proximidade entre estes e ainda ao nível da valorização ou desvalorização das figuras parentais.

A concretização deste projeto correspondeu e superou as expectativas colocadas inicialmente pois contribui para um grande enriquecimento pessoal e profissional da investigadora. Contudo a maior dificuldade sentida foi a falta de tempo para contactar mais com os pais de forma a transmitir-lhes a evolução do estudo.

Relativamente ao desenvolvimento de novas investigações, consideramos que teria todo o interesse realizar um estudo mais aprofundado sobre o desfasamento

entre as representações dos pais e das crianças acerca das práticas parentais. Dar continuidade a este projeto, mas de forma mais alargada, com uma população participante em maior número e mais diversificada (económica e socialmente).

Por último seria ainda pertinente testar a adaptação da subescala em outras crianças de forma a preparar o instrumento para ser utilizado com esta população. Desta forma deveríamos contar com o apoio de *designers* que colaborassem na conceção de imagens originais para o efeito.

9. Referências bibliográficas

- Alarcão, M. (2006). (Des) *Equilíbrios familiares*. Lisboa: Quartelo
- Alberto, I. (2008). Maltrato infantil: Entre um destino e uma história. In A. Matos et al (Coornd.). *A Maldade Humana* (pp. 107-130). Coimbra: Almedina
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7832.pdf>
- Amazonas, M., & Braga, M. (2006). Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. *Ágora (Rio de Janeiro)*, 9(2), 177-191. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/agora/v9n2/a02v9n2.pdf>
- Arnold, D., O'Leary, S., Wolff, L., & Acker, M. (1993). The parenting scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2) 137-144.
- Baptista, I. (2001). Famílias e intervenção Social. In L. F. Silva (Coord.), *Ação Social na área da Família*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, R. & Machado, C. (2011). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psichologica*, 52, pp. 211-230. Obtido de http://www.academia.edu/1294639/Definicoes_Dimensoes_e_Determinantes_da_Parentalidade_Definitions_Dimensions_and_Determinants_of_Parenting_
- Bazon, M., de Mello, I., Bérghamo, L., & Faleiros, J. (2010). Negligência infantil: estudo comparativo do nível socioeconômico, estresse parental e apoio social. *Temas*, 18(1), 71-84. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a07.pdf~>

- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. Acedido através de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1129836?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=56017493343>
- Bem, L., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11p.781n1/v11n1a08.pdf>
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 27(1), 21-31. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/78/4/AP%202009%29%2027%281%291%2021-31.pdf>
- Bradley, R. (2002). Environment and parenting, in M. Bornstein (org.), *Handbook of Parenting, Vol. 2. Biology and Ecology of Parenting*, Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cecconello, A., Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54. Acedido através de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>.
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens Em Risco. (2012). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Obtido de http://www.cnpcjr.pt/Relatorio_2012_28maio.pdf
- Corman, L. (1982). *Le test du dessin de famille*. Paris: Presses universitaires de France.
- Costa, A., & Miragem, F. (2012). A escuta e a participação de crianças e adolescentes em tomadas de decisão e o princípio do melhor interesse. As *políticas públicas no constitucionalismo contemporâneo. Tomo 4*, 681. Obtido de http://www.ca.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/1364238825.pdf#page=22

- Costa, S., & Cruz, O. (2012). Atitudes e estilos educativos parentais em mães de crianças com processo de promoção e proteção. *Amazônica*, 8(1), 310-337. obtido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4185495>
- Custódio, S., & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 393-405. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/02.pdf>
- Cruz, O. (2005). Parentalidade. *Coimbra: Quarteto*.
- Cruz, H. & Pinho, I. (2008). *Pais, uma Experiência*. Porto: LivPsic Editora.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. Obtido de <http://oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>
- Esteves, A. (1990). *A família numa sociedade em mudança*. Obtido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3051.pdf>
- Esteves, A. (2010). *Estilos parentais e coparentalidade: um estudo exploratório com casais portugueses* (Dissertação de Mestrado). Obtido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2440/1/ulfp035821_tm.pdf
- Fernandes, F. (2011). *Educação parental: aplicação de um programa* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/331/1/MestradoFabianaFernandes.pdf>
- Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and research*. Nova Iorque: Free Press
- Goldberg, L.; Yunes, M. & Freitas, J.de (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo, Maringá*. 10 (1), 97- 106. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>
- Grilo, M. (2004). *Criança vítima de maus tratos – que protecção? Um longo caminho até ao reconhecimento do direito aos direitos* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa

- Hidalgo, N. (1998) Transición a la maternidad y paternidad. In: Rodrigo, M.J.; Palácios, J. (orgs.). *Familia y Desarrollo Humano: Psicología y Educación*, p. 161-221. Madrid: Alianza Editorial.
- Kobarg, A., Sachetti, V., & Vieira, M. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 96-102.
- Kobarg, A., & Vieira, M. (2008). Crenças e práticas de mães sobre o desenvolvimento infantil nos contextos rural e urbano. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 21(3), 401-08.
- Lalanda, S. (2012). *A percepção das competências parentais por pais e filhos: fatores determinantes* (Tese de Mestrado). Obtido de http://repositorio.ismt.pt:8080/jspui/bitstream/123456789/73/1/Tese%20Susana_Outubro%202012_Final.pdf
- Magalhães, B. (2012). *Avaliação das práticas educativas parentais em famílias negligentes e-ou abusivas* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22523/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20pr%C3%A1ticas%20educativas%20parentais%20em%20fam%C3%ADlias%20negl.pdf>
- Martins, D. (2009). *O impacto da violência familiar na saúde de crianças e jovens adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11506/1/tese.pdf>
- Mendes, M. (2004). *Mudanças familiares ao ritmo da doença: as implicações da doença crónica ao nível da família e do centro de saúde* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/953/2/Tese%20Mestrado.pdf>
- Menezes, M., Moré, C., & Cruz, R. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação psicológica*, 7(2), 189-198. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n2/v7n2a10.pdf>

- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>
- Monteiro, S. (2010). " *Maltrato por Omissão de Conduta. A Negligência Parental na Infância-Estudo de Caso-*" *Uma década e diferentes visões do desenrolar de histórias de vidas*" (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26358/3/TESEMESTRADOfinal%20doc.pdf>
- Oliveira, E., Marin, A., Pires, F., Frizzo, G., Ravello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-79722002000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Oliveira, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, M. (2003). *Consumidores de palmo e meio: a criança e família perante o consumo* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7622/2/Tese.%20Versão.%206%20Maio.pdf>
- Oliveira, M. (2009). A negligência afetiva na infância e suas consequências. Obtido de http://www.bc.furb.br/docs/MO/2009/337502_1_1.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2002). Entre o risco biológico eo risco social: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 87-103. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a07v28n2.pdf>
- Patias, N., Siqueira, A., & Dias, A. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 21(1), 29-40. Obtido de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/3685/3642>

- Piccinini, C., Frizzo, G., Alvarenga, P., Lopes, R., & Tudge, J. (2007). Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 369-378. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/02.pdf>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebe à creche*. Porto: Porto Editora.
- Pugh, G., De'Ath, E., Smith, C. (1994). *Confident Parents, Confident Children: Policy and Practice in Parent Education and Support*. Londres: National Children's Bureau.
- Pulga, A. C. M. (2012). *Avaliação da vinculação filial em famílias identificadas como negligentes e/ou abusivas numa amostra de CPCJs* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/22584/1/Pulga%2ccatarina.pdf>
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família - Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas dos estilos parentais. In C. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reppold, C., Pacheco, J. & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz. *Violência e risco na infância e adolescência pesquisa e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, M. (2003). *Ser Família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho.

- Sampaio, I. (2007). Práticas educativas parentais, género e ordem de nascimento dos filhos: Atualização. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 17(2), 144-152. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n2/15.pdf>
- Santos, G. (s.d) Como disciplinar uma criança. Obtido de <http://pt.wikihow.com/Disciplinar-uma-Crian%C3%A7a>
- Santos, S. (2013). Estudo de caso –A interpretação do desenho infantil. *educare/educere–Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, II Série-nº1-2013, (1), 73-82. Obtido de <http://educare.esse.ipcb.pt/index.php/educare/article/view/30/9>
- Silva, L. (2001). A família de hoje e seus antepassados. In L. F. Silva (Coord.), *Ação Social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, A. (2013). *Birras infantis, estilos educativos parentais e comportamento de punição* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23290/1/Birras%20Infantis.pdf>
- Simionato, M. & Oliveira, R. (2003). *Funções e transformações da família ao longo da história*. Obtido de <Http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a07Simionato03.pdf>
- Smith, C., Perou, R. e Lesesne, C. (2002). Parent Education, in Bornstein, M. (org.), *Handbook of Parenting, Vol. 4. Social conditions and applied parenting*, Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 389-410.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40. Obtido de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>
- Soares, N., Sarmiento, M., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12(13). Obtido de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>

- Strecht, P. (2003). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Szelbracikowski, A. (2010). Um estudo sobre crianças pré-escolares socialmente competentes e crianças pré-escolares com comportamento exteriorizados no contexto familiar. Obtido de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4703/1/2009_AdrianeCorreaSzelbracikowski.pdf
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de Doutoramento). Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). Direitos da criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15070>
- Valente, R. (2009). *Parentalidade em Famílias Multiproblemáticas: como os Técnicos a avaliam* (Dissertação de Mestrado). Obtido de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2747/1/605735_Tese.pdf
- Weber, L. (2007). *Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L., Brandenburg, O., & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 8(1), 71-79. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n1/v8n1a10.pdf>
- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., & Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331. obtido de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>

- Weber, L., Selig, G., Bernardi, M., & Salvador, A. (2005). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia*, 16(35), 407-414. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a11.pdf>