

IMPACTO DA FORMAÇÃO E MODELAÇÃO DE INTERAÇÕES ENTRE PAIS E FILHOS NOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO – UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Jéssica Carlos(Jessicafrcarlos@gmail.com)¹ eTiago Almeida²

¹Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa

²Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa & CIE – Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário

Resumo: Os Problemas de Comportamento que podem ocorrer durante os primeiros anos estão, muitas vezes, associados a comportamentos de impulsividade, agressividade, desatenção e oposição (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008), constituindo um desafio para famílias. Simultaneamente, estes comportamentos implicam, muitas vezes, dificuldades nas relações interpessoais e nos comportamentos de cooperação destas crianças com os pares (Schaefer, 2010). A Intervenção Precoce através, por exemplo, de Programas de Intervenção com Pais oferece-se como uma possibilidade de atuação eficaz nos problemas de comportamento em idades precoces (Sanders, 1999; Kaminsky et al., 2008). Especificamente, Blasi, Hurwitz e Hurwitz (2002) referem que estes programas tendem a aumentar a sua eficácia se associados ao brincar que é, por sua vez, uma das atividades preferenciais na infância. O objetivo deste estudo foi criar e testar um protocolo de modelação de interações entre pais e crianças, através do brincar. Paralelamente, pretendeu-se analisar qual o impacto das estratégias de modelação utilizadas pelo investigador nos comportamentos-alvo de pais e crianças. Participaram três famílias do distrito de Lisboa que se voluntariaram para o estudo. O protocolo consistia numa sessão de recolha de dados inicial em que foi avaliada a frequência dos comportamentos-alvo de um dos pais e da criança, seguindo-se cinco sessões de intervenção e uma sessão de jogo final de avaliação. Os principais resultados sugerem que os comportamentos-alvo que mais aumentaram no pai ou mãe foram o elogio específico e as instruções diretas. Simultaneamente, verificou-se uma diminuição acentuada no total de comportamentos-alvo de oposição e resistência avaliados nas crianças. Sintetizando, o estudo sugere que a modelação de práticas e a formação parental poderão ser estratégias eficazes na melhoria da gestão de comportamentos de oposição e resistência de crianças pequenas. Especificamente parece importante que as práticas parentais incluam competências específicas de gestão comportamental, positivas, claras e diretas.

Palavras-chave: Problemas de Comportamento; Interação Pais-Filhos; Intervenção

INTRODUÇÃO

Problemas de comportamento em crianças pequenas – uma definição difícil.

O desafio, oposição, agitabilidade excessiva ou a agressividade constituem, com elevada frequência, um grande desafio para pais e educadores, nos vários contextos da vida das crianças (Kaminski et al., 2008). Estes comportamentos estão, geralmente, associados a características comportamentais específicas como a impulsividade, a agressividade e a desatenção (Kaminski et al., 2008) e denominam-se comumente de problemas de comportamento (PC) que se podem subdividir em dois tipos: externalizantes e internalizantes. Nos primeiros incluem-se comportamentos antissociais, de impulsividade e agressivos com a intenção de magoar os outros (Major, 2007; Nixon, 2002), enquanto os segundos se caracterizam pela presença de ansiedade, depressão, isolamento social e queixas somáticas (Major, 2007). Os PC refletem-se, muitas vezes, em dificuldades nas relações interpessoais, na compreensão do outro e em dificuldades em comportamentos cooperativos, aumentando o risco de dificuldades sociais e académicas (Schaefer, 2010). Desta forma, os PC podem traduzir-se num elevado prejuízo na qualidade de vida da criança e nos seus contextos próximos, com especial destaque para o contexto familiar e institucional.

Estudos recentes sugerem que uma grande percentagem das crianças que evidenciam estes problemas em idades precoces mantêm-nos no futuro, pelo que estes não deverão ser ignorados (Brassard & Boehm, 2007). De acordo com Major (2007), os PC externalizantes em crianças pequenas frequentemente dão lugar a diagnósticos clínicos de Perturbação de Oposição e de Desafio, Perturbação de Conduta ou Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção.

Importa referir que embora os PC tenham um elevado impacto na criança e nos seus contextos próximos, não existe consenso relativamente a um protocolo de avaliação ou critérios para se identificar se uma criança tem ou não PC (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013). Brassard e Boehm (2007) referem que estes comportamentos não devem ser considerados prognóstico de problemas futuros, uma vez que são frequentes nesta faixa etária.

Neste estudo, o conceito de PC utilizado inclui o conjunto de comportamentos externalizantes de atirar e destruir objetivos, agitabilidade excessiva, resistência e oposição às sugestões dos pais e saída abrupta da atividade, mas não pressupõem qualquer diagnóstico.

Uma abordagem compreensiva e contextual dos problemas de comportamento em crianças pequenas.

Segundo estudos recentes, os PC são podem ser multideterminados, ou seja, não existe uma etiologia associada a apenas um fator genético ou ambiental (Homem et al., 2013; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003). Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) salientam que os PC podem surgir devido a diversos fatores, como por exemplo, os estilos parentais, as características familiares, os estilos comunicacionais de adultos e crianças, a existência de dificuldades económicas e as características da criança.

Relativamente aos estilos parentais, McMahon e Forehand (2005) sugerem que as práticas parentais punitivas e as interações coercivas são fatores que aparecem fortemente associados a PC em crianças pequenas, assim como as práticas parentais inconsistentes, rígidas e com pouco envolvimento (McMahon, 2006). Neste sentido, Smith et al. (2014) sugerem a existência de um processo recíproco de reforço entre o “mau” comportamento da criança e as interações coercivas dos cuidadores, ou seja, a ação coerciva dos últimos aparece associada ao aumento de comportamentos de oposição das crianças, conduzindo a dinâmicas familiares cada vez mais coercivas e a comportamentos de oposição e agressividade cada vez mais frequentes.

Esta relação entre os PC e os comportamentos parentais sugerem que algumas das dificuldades associadas aos PC das crianças passam pelo stress e dificuldades nas relações entre pais e filhos e pelas dificuldades parentais na gestão dos comportamentos das crianças. Em certa medida, a referência às dificuldades dos pais na gestão dos comportamentos de crianças pequenas sugere que uma intervenção pensada para diminuir a frequência destes comportamentos não pode ser exclusivamente centrada nas crianças. Pelo contrário, a intervenção com crianças pequenas aparece associada a resultados mais rápidos e duradouros quando inclui os pais como agentes ativos (Sanders, 1999).

A intervenção nos problemas de comportamento de crianças pequenas – uma questão familiar.

Como temos vindo a referir, o envolvimento dos pais na intervenção parece essencial já que aparece associado a uma maior frequência de comportamentos parentais responsivos que, por sua vez, contribuem para diminuir a quantidade de conflitos e de comportamentos de oposição e desafio (Riviere, 2006).

Neste âmbito têm surgido diversas propostas de intervenção, vulgarmente denominadas de Programas de Treino Parental (PTP), que

incluem a participação dos pais. Este tipo de intervenções tem como objetivo que os pais utilizem estilos comunicacionais assertivos, alterando estilos disciplinares permissivos, inconsistentes e rígidos (Pearl, 2009). Este tipo de intervenção tem vindo a ser associada à diminuição de PC em crianças pequenas (Sanders, 1999; Kaminsky et al., 2008) e é considerada como uma boa prática para intervir com famílias e crianças pequenas (Nixon, 2002; Brestan & Eyberg, 1998).

Atualmente existem vários PTP estudados e validados para intervir com PC em crianças pequenas (Sanders, 1999; Funderburk & Eyberg, s.d.; McNeil, Bahl & Herschell, 2006; Eyberg et al., 2001; Morgan, Veldorale-Griffin, Petren, & Mullis, 2014; Webster-Stratton et al., 2012). A origem de muitos destes programas está no trabalho pioneiro de Constance Hanf, que criou um PTP que incluía um processo de aprendizagem estruturado e mensurável através da análise das interações pais-criança a nível comportamental (McMahon & Forehand, 2005).

Um resumo de alguns destes programas encontra-se na tabela 1, na qual se pode observar as particularidades de cada um e quais as estratégias diferenciadoras de cada programa.

Nome do programa	Participantes	Objetivos	Base teórica e Estratégias
Anos Incríveis (Webster-Stratton & colegas, 2012)	Criança, pais e professores.	Prevenir e intervir em PC; diminuir os fatores de risco associados às práticas parentais; minimizar os PC precoces e as dificuldades emocionais.	Base em teorias da aprendizagem cognitivo-social, autoeficácia e construção de relações; recorre à modelação por vídeo, em grupo, como principal meio de intervenção.
<i>Helping the Non-compliant Child</i> (McMahon & Forehand, 2005; Early Intervention Foundation, s.d.)	Pais e crianças entre os 3 e os 8 anos.	Providenciar ao pai ou mãe um conjunto de estratégias eficazes para gerir o comportamento disruptivo do seu filho.	A criança está presente durante todas as sessões de tratamento; ensino à criança das competências parentais a desenvolver; cinco comportamentos-alvo base, em duas fases: na primeira dar atenção e recompensas, utilizar o ignorar ativo e na segunda dar instruções claras e a realização de time outs; o ensino aos pais recorre a técnicas como a modelação, role playing, instrução, handouts, feedback e tarefas para a semana.

<i>Parent Child Interaction Therapy</i> (Funderburk & Eyberg, s.d.).	Melhorar a interação pai/mãe-filho recorrendo ao brincar como plataforma de intervenção.	Integra conhecimentos de duas intervenções: o brincar como plataforma de intervenção e a terapia cognitivo-comportamental; utiliza o coaching direto das interações entre pais e filho; tem duas fases: na primeira a interação é dirigida pela criança e os pais são ensinados a seguir o jogo da criança, dar atenção positiva e ignorar os PC menores e uma segunda fase de interação dirigida pelos pais, que lideram, através de instruções diretas e assertivas e consequências consistentes, incluindo o time out para a desobediência.
<i>Positive Parenting Program</i> (Sanders, 1999)	Crianças dos 0 aos 12 anos Práticas que fomentam comportamentos parentais positivos, prevenir PC através da promoção de conhecimentos, competências, autonomia parental, ganho de confiança, autorregulação, gestão comportamental positivas.	Inclui vários níveis de ajuda para as famílias, de acordo com a severidade dos PC e necessidades dos pais; são fomentados ambientes educacionais, seguros, não violentos e baixos em conflitos, com o fim de promover o desenvolvimento social, emocional, intelectual e comportamental das crianças, através de práticas parentais positivas.

Tabela 1 - Programas de Treino Parental

Numa tentativa de encontrar fatores comuns aos PTP, Kaminski et al. (2008) realizaram uma meta análise cujos resultados sugerem que as intervenções têm melhores resultados se incluírem estratégias como: a) melhoria de interações positivas entre pais e criança; b) competências de comunicação emocional; c) consistência nos comportamentos parentais; e, d) a prática das novas competências com a criança durante as sessões de treino.

No mesmo trabalho, Kaminski et al. (2008) afirmam que para os pais compreenderem o que é esperado deles na gestão dos comportamentos dos filhos é essencial, numa primeira fase, que exista um momento de formação que explicita como é que os pais podem interagir com os seus filhos de modo assertivo. Neste momento de formação devem ser trabalhadas competências de comunicação emocional que permitam que os pais consigam, por um lado, ouvir ativamente a criança e ajudá-la a identificar e a verbalizar as emoções e, por outro lado, reduzir a comunicação negativa demonstrando entusiasmo pelos comportamentos desejados. Por exemplo, no Parent Child Interaction Therapy (PCIT) os pais participam em sessões de formação (Ware et al., 2008) onde são incluídos aspetos do desenvolvimento social, cognitivo e emocional de crianças em idade pré-escolar e o seu desenvolvimento saudável (Callahan et al., 2010).

Outra dimensão que parece relevante e transversal aos PTP é a mo-

delação das interações dos pais com os filhos. Neste sentido, alguns estudos (Callahan et al., 2010; Kaminski et al., 2008) têm destacado a relevância dos pais modelarem os seus comportamentos através de exemplos observáveis com demonstração física ou descritos verbalmente num momento de interação com a criança (Ware et al., 2008), facilitando a retenção da informação e a reprodução de comportamentos e competências (Bandura, 1971). Alguns dos comportamentos que importa modelar são:

i. **Reforço positivo através do elogio ou recompensa:** este elogio deverá ser dado de modo específico e claro na sequência de comportamentos positivos (Funderburk e Eyberg, s.d.) e deve ser dado diretamente à criança destacando o que fez de positivo (Callahan et al., 2010). Pearl (2009) acrescenta que este tipo de reforço aparece associado a uma maior frequência de comportamentos pró sociais.

ii. **Qualidade das instruções:** Callahan et al. (2010) salientam que devem ser diretas e positivas sem a utilização de questões. Acrescentam ainda que devem especificar o comportamento esperado exato num tom educado e respeitoso.

iii. **Ignorar ativo:** operacionaliza-se quando os pais utilizam a atenção seletiva e ignoram os comportamentos disruptivos menores na tentativa de os minimizar (McNeil et al., 2006; Callahan et al., 2010).

iv. **Imitação do jogo da criança:** Funderburk e Eyberg (s.d.) referem que os pais devem seguir a liderança da criança e fazer um jogo semelhante demonstrando interesse e aprovação pelo jogo que se está a fazer (Callahan et al., 2010).

v. **Time out:** é uma competência muito utilizada e está presente em muitos PTP (Sanders, 1999). Este varia entre um e cinco minutos, consoante os programas (Pearl, 2009). De acordo com Callahan et al. (2010), o time out realiza-se no programa PCIT quando a criança não obedece à instrução dada após cinco segundos, pelo que é dado um aviso. Após mais 5 segundos, caso não obedeça, é levada para uma cadeira de time out.

Finalmente, uma terceira característica transversal a diversos PTP é o recurso ao brincar como plataforma de intervenção. De acordo com a Association for Play Therapy [APT] (1997), o brincar como plataforma de intervenção é definido como a utilização de um modelo teórico, de

forma sistemática, para que os técnicos recorrem ao brincar de modo terapêutico, com o fim de intervirem em dificuldades psicossociais e facilitarem desenvolvimento infantil. AAPT (1997) recomenda que esta intervenção seja realizada com crianças dos 3 aos 12 anos e, para esta faixa etária, esta é uma metodologia eficaz para, entre outras, crianças com problemas de comportamento, problemas de autoconceito, dificuldades sócio-emocionais e nas relações com os outros (Blasi, Hurwitz & Hurwitz, 2002; Schaefer, 2010).

Os benefícios dos momentos de brincadeira são conhecidos e vários. Esta atividade concede recompensas desenvolvimentais físicas, emocionais, sociais e intelectuais, em todas as etapas da vida humana (Eberle, 2014) e tem o poder de influenciar múltiplos domínios do desenvolvimento (White, 2012). Esta atividade inclui ainda outros benefícios, pois desenvolve a criatividade, imaginação e destreza (Guinsburg, 2007), desenvolve a coordenação oculo manual, o conhecimento do corpo, a motricidade fina e global (Blasi et al., 2002), melhora as competências de comunicação, (White, 2012), promove competências emocionais e sociais (White, 2012; Neto, 2003; Guinsburg, 2007) e aparece associada a benefícios na função executiva (autorregulação de pensamentos e ações) (Blasi et al., 2002).

Para além dos benefícios no próprio, o brincar aparece associado às relações afetivas estabelecidas entre pais e filhos. Runcan, Petracovschi e Borca (2012) referem que o brincar entre pais e filhos é um fator relevante na construção da sua relação e na melhoria da compreensão mútua. Os autores (2012) afirmam que quanto mais os pais e as crianças brincam, melhor é a qualidade da interação entre eles.

Foi com bases nestas três dimensões (formação, modelação e utilização do brincar) presentes na maioria dos PTP (Kaminski et al., 2008) que se estruturou o programa de intervenção que serve de mote ao presente estudo e que se apresenta de seguida.

OBJETIVOS E FASES DO ESTUDO

O principal objetivo deste estudo foi criar e testar um protocolo de intervenção (formação e modelação de comportamentos), em contexto natural, recorrendo ao brincar, entre pais e filhos com PC. Paralelamente, pretendeu-se analisar qual o impacto desta intervenção em comportamentos alvo dos pais e das crianças.

Deste modo, este estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

a. A formação e modelação de comportamentos aparecem associadas a mudanças nos comportamentos alvo de pais e crianças com PC?

b. Quais as limitações e potencialidades deste protocolo na intervenção com pais e crianças com PC?

Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido em três fases distintas (tabela 2). A primeira fase foi a criação do protocolo de intervenção com base em boas práticas presentes noutros PTP. Posteriormente aplicou-se o protocolo com três famílias e avaliou-se o seu impacto e, finalmente, reformulou-se o protocolo com base nos resultados.

Fase do estudo	Descrição
1ª fase	Criação de um protocolo de intervenção nas interações entre pais e filhos através do brincar, baseado na análise detalhada de contributos teóricos.
2ª fase	Seleção das famílias para intervenção; Aplicação do protocolo a três famílias, que inclui uma avaliação inicial, intervenção e avaliação final.
3ª fase	Reformulação do protocolo criado, com base nos resultados da intervenção.

Tabela 2 - Fases da investigação

Esta investigação decorreu ao longo de cerca de três meses, com um acompanhamento semanal das famílias. Participaram três crianças e em cada família, uma díade pai-filho(a) ou mãe-filho(a).

METODOLOGIA

Participantes

As três crianças e respetivas famílias que participaram no estudo foram referenciadas como tendo problemas de comportamento nos contextos escolar e familiar. As três crianças seleccionadas tinham 3 anos de idade (duas eram do sexo masculino e uma do sexo feminino) e frequentavam o jardim-de-infância. Nenhuma das crianças tinha um diagnóstico associado, mas um dos critérios de seleção foi cotarem no percentil > 95 do CBCL e TRF para PC externalizantes.

Tarefas e instrumentos.

Avaliação inicial e final

Na avaliação inicial utilizaram-se os seguintes instrumentos:

a. Guião de anamnese: permite conhecer o historial de desenvolvimento da criança e situação familiar através duma entrevista

aprofundada que cobre todas as dimensões do desenvolvimento;

b. Child Behavior Checklist (CBCL) de Achenbach, et al., (2013a): questionário aplicado aos pais que permite cotar a frequência e intensidade de XX comportamentos. A cotação das respostas permite definir um perfil de comportamentos externalizantes ou internalizantes;

c. Teacher Report Form (TRF) de Achenbach, et al., (2013b): questionário aplicado aos educadores(as) que permite cotar a frequência e intensidade de XX comportamentos. A cotação das respostas permite definir um perfil de comportamentos externalizantes ou internalizantes;

d. Schedule Growing Skills-II (Bellman M. et al., 2003): a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil (SGS-II) é um instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil que permite obter resultados em nove áreas de competências: controlo postural passivo; controlo postural ativo; locomotoras; manipulativas; visuais; audição e linguagem; fala e linguagem; interação Social e; Autonomia Pessoal

Nas avaliações inicial e final realizou-se uma sessão de brincadeira de 45 minutos que foi filmada para caracterizar os comportamentos-alvo de pais e crianças. A análise foi realizada recorrendo ao Play Observation Scale (Rubin, 2001) para caracterizar o tipo de jogo das crianças e recorrendo a uma grelha de análise de comportamentos-alvo dos pais e das crianças (sobre os comportamentos-alvo ver secção onde se descreve a intervenção). Os vídeos foram cotados na sua totalidade por dois investigadores.

A intervenção – proposta de protocolo e sua aplicação

Esta intervenção ocorre durante momentos de brincadeira entre pai ou mãe e criança, modeladas por um técnico. O protocolo criado incluiu um total de oito sessões: duas sessões de avaliação, uma de avaliação inicial e outra de avaliação final (ver ponto anterior), uma sessão de formação parental e cinco sessões de brincar. Todas as sessões ocorreram no domicílio com uma duração entre 45 e 60 minutos e foram gravadas em formato digital para posterior análise.

A sessão de formação parental realizou-se numa sessão teórico-prática para apresentação do protocolo e dos objetivos da intervenção. Também nesta sessão foram explicitados e exemplificados, pelo investigador, os comportamentos-alvo (ver tabela 4) específicos para a inte-

ração com a criança. Esta sessão realizou-se apenas com a presença do pai ou mãe que participaram nas sessões seguintes. A intervenção foi realizada diretamente com os pais e indiretamente com as crianças, ou seja, a modelação dos comportamentos dirigia-se aos pais

Seguiram-se cinco sessões de brincar entre pai ou mãe e criança, modeladas pelo técnico que, quando se justificava, sugeria verbalmente formas de comunicação assertivas ou ações enquadradas nos comportamentos-alvo a modelar nos pais. Esta modelação ocorreu através de informações verbais e modelação direta (demonstração física) durante os momentos de brincadeira.

Nas modelações verbais o técnico comunicava verbalmente com o pai ou mãe, dando-lhe indicações acerca do comportamento-alvo a utilizar, de modo a induzi-lo à ação. Inclui sugestões de competências a utilizar em determinado momento, elogios ao pai ou sugestões de tarefas e atividades para este dinamizar o brincar.

As modelações práticas/físicas são demonstrações que o técnico realiza para exemplificar competências aos pais, através do contacto direto do técnico com a criança. Este contacto deverá cingir-se apenas aos momentos de modelação prática. A modelação física apenas foi utilizada devido à impossibilidade de existirem meios audiovisuais que permitissem a comunicação entre pais e técnico sem a presença do técnico no local da interação, que são sugeridos neste tipo de intervenção.

Cada sessão teve uma estrutura fixa, com um momento inicial de partilha e reflexão das dificuldades sentidas na implementação das estratégias trabalhadas na sessão anterior, a sessão de brincar e a definição de tarefas para a semana seguinte. Esta estrutura tinha o objetivo de criar uma rotina de sessão favorável para pais e crianças. Na tabela 3 explicitam-se quais os comportamentos-alvo introduzidos em cada uma das sessões de brincar.

Sessão	Tipo de sessão	Comportamento – alvo a modelar
1	Brincar	Recompensa e elogio específico
2	Brincar	Instruções diretas
3	Brincar	Ignorar estratégico e time out
4	Brincar	Descrição e seguir o jogo
5	Brincar	Posicionamento e focalização da atenção

Tabela 3 - Sessões e comportamentos-alvo introduzidos nas sessões de brincar

Para facilitar a modelação dos comportamentos-alvo, a sessão 1 focou-se na recompensa e elogio específico, a sessão 2 nas instruções diretas, a sessão 3 no ignorar estratégico e time out, a sessão 4 na descrição e imitar o jogo e a sessão 5 no posicionamento e focalização da atenção.

Os comportamentos-alvo modelados, assim como a sua definição operacional encontram-se na tabela 4 e foram introduzidos sempre que os pais manifestavam negatividade, gritos ou linguagem pouco direta. Os comportamentos presentes na Tabela 4 são os comportamentos que deverão ser alvo de intervenção e pretende-se que diminuam no decorrer da mesma.

Comportamento-alvo	Descrição operacional
Recompensa e elogio específico	Recompensar o comportamento desejado através do elogio específico e explícito do que a criança fez bem. Por exemplo: <i>"Estiveste muito bem em parar de atirar o boneco contra o chão. Fico contente quando consegues parar depois de te pedir que o faças."</i>
Instruções diretas	Dar instruções clara e precisas de qual o comportamento ou ação que se espera. às crianças de modo direto e eficaz. Por exemplo: <i>"Dá-me o carro vermelho, por favor."</i>
Time out	Sentar a criança numa cadeira durante 3 minutos sempre que não conseguia cumprir alguma instrução ou solicitação depois de três avisos consecutivos.
Ignorar estratégico	Ignorar estrategicamente comportamentos indesejados de menor importância. Por exemplo quando a criança fazia uma expressão facial de enfado ou desagrado, mas cumpre a instrução.
Imitar	Imitar o jogo da criança de modo positivo, seguindo e acompanhado as intenções e solicitações das crianças.
Descrição	Descrever o que a criança está a fazer de forma positiva. Por exemplo: <i>"estás a construir uma grande torre com os blocos que aí tens."</i>
Posicionamento e focalização da atenção	Posicionar a criança de modo favorável à interação e à exploração das brincadeiras favorecendo o contacto ocular. O pai ou mãe deve manter o corpo quieto e envolver-se nas propostas da criança.

Tabela 4 - Comportamentos-alvo a adquirir pelos pais

Os comportamentos-alvo observados nas crianças estão descritos na tabela 5. A diminuição destes comportamentos-alvo esperava-se associada a uma maior frequência dos comportamentos-alvo dos pais. Neste sentido, a intervenção era direcionada diretamente para os pais e tinha o objetivo de analisar o impacto que o eventual aumento dos comportamentos-alvo dos pais teria nos comportamentos-alvo identificados na tabela 5.

Comportamento-alvo	Descrição operacional
Resistência	Contraria e resiste de forma física ou verbal a uma solicitação do pai ou mãe durante o jogo ou uma ação proposta.
Sair da atividade	Afasta-se do local da atividade, interrompendo e/ou não dando continuidade à mesma.
Agitabilidade motora excessiva	Agitabilidade motora excessiva, não associada ao jogo e comprometedora da qualidade do envolvimento.
Má utilização dos materiais	Atira materiais para o chão ou para o ar (sem estar associado à atividade), destrói ou ameaça destruir os materiais.

Tabela 5 - Comportamentos-alvo a adquirir pelas crianças

Os materiais utilizados em cada sessão foram variados, no sentido de se promover a criatividade, resolução de problemas, desenvolvimento global da criança e interações positivas entre os intervenientes. Evitou-se o recurso a brinquedos promotores de agressividade ou jogos de regras, como sugerido por Quetsch et al. (2016).

RESULTADOS

Para a análise dos resultados obtidos recorreu-se ao software estatístico SPSS com o objetivo de estabelecer e compreender eventuais relações entre as variáveis referentes aos comportamentos do pai ou mãe, da criança e da investigadora. Devido ao reduzido número de casos, optou-se também por fazer uma análise gráfica seguindo as diretrizes das investigações de sujeito único. Finalmente incluem-se alguns dados de natureza qualitativa para complementar a leitura possível dos resultados obtidos. Elogio específico, imitação, descrição e instruções diretas.

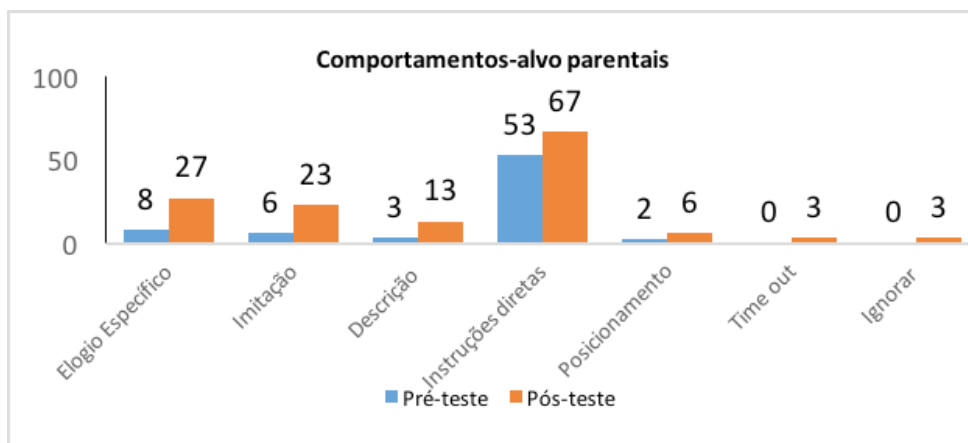


Figura 2 - Diferença das Competências parentais entre o pré e pós testes

Após contabilização da frequência dos comportamentos-alvo definidos para os pais, destaca-se uma maior utilização dos mesmos no decorrer da avaliação realizada no pós-teste. Destes resultados destacam-se os aumentos verificados na frequência do elogio específico, da imitação e da descrição, por se tratarem de comportamentos residuais no pré-teste e assumirem alguma expressão no pós-teste como se pode observar na figura 1.

Para comparar a diferença das medianas da utilização de todos os comportamentos alvo, entre o pré e o pós-teste, recorreu-se ao Teste Wilcoxon signed-rank, no SPSS. Os resultados obtidos sugerem que existiu um aumento estatisticamente significativo na frequência dos comportamentos-alvo dos pais do pré para o pós-teste ($Z = -2.371b$, $p = 0.02$).

Especificamente procurou-se compreender como é se deu a evo-

lução em cada um dos comportamentos-alvo dos pais. A análise da figura 1 permite verificar que todos os comportamentos-alvo tiveram um aumento na sua frequência embora se verifique que este aumento é mais acentuado no elogio específico, na imitação, na descrição e nas instruções diretas. Os aumentos verificados nos comportamentos-alvo posicionamento, time out e ignorar parecem residuais e com pouca expressão.

A análise qualitativa dos vídeos permitiu verificar que a mobilização dos comportamentos-alvo foi sendo progressivamente autonomizada por parte dos pais. Numa primeira fase foi necessária uma modelação mais frequente para que os pais mobilizassem o comportamento alvo que estava a ser trabalhado em cada sessão. Nota-se que ao longo da sessão a frequência da modelação diminuía enquanto a frequência da ação autónoma dos pais aumentava. Realça-se ainda a transferência de algumas comportamentos-alvo para as sessões seguintes, ou seja, com frequência alguns dos comportamentos-alvo das sessões anteriores eram mobilizados nas sessões seguintes.

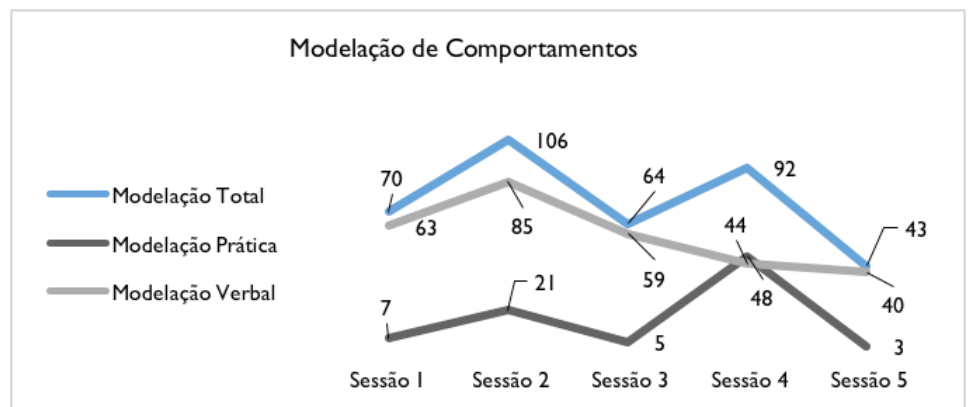


Figura 3 - Tipos de modelação ao longo das sessões de brincar

Relativamente à modelação é verifica-se uma grande variabilidade na sua frequência nas diferentes sessões. No entanto, é possível verificar (figura 2) que as modelações verbais foram superiores na maioria das sessões, sendo que a única exceção se verifica na sessão 4. Embora se verifique uma variabilidade no número de modelações realizadas ao longo das sessões de intervenção, o seu valor mínimo foi atingido na última sessão de brincar. Esta variabilidade pode estar associada, por hipótese, ao comportamento-alvo específico de cada sessão, sugerindo maior facilidade por parte dos pais na introdução de determinados comportamentos-alvo na interação com as crianças em detrimento de outros, mais difíceis de mobilizar. Por exemplo, a sessão 4 de brincar teve como comportamento-alvo a descrição e o seguir o jogo. Ambos os comportamentos-alvo são complexo e implicam, aparentemente, um maior número de modelações para que os pais consigam identificar possíveis momentos em que se justifiquem numa situação de brinca-

deira.

Um dos objetivos deste estudo exploratório era compreender de que modo a modelação poderia estar associada à frequência dos comportamentos-alvo realizados. A fim de verificar esta relação realizada uma correlação de Spearman entre as duas variáveis, cujo resultado ($r = .76, p < 0.05$) indica uma associação forte e significativa entre as duas variáveis. Isto é, quanto maior é a frequência da modelação realizada para um determinado comportamento alvo, maior é a frequência com que esse comportamento-alvo é realizado.

Outro dos objetivos foi estudar o possível impacto que esta intervenção teria na frequência dos comportamentos de oposição e desafio das crianças identificados. Neste sentido, a análise dos dados incluiu uma contagem detalhada dos comportamentos-alvo definidos para as crianças. Ao analisar-se a figura 3 verifica-se que a frequência dos comportamentos-alvo teve o seu máximo na avaliação inicial e diminuiu até à terceira sessão de intervenção. Nas sessões seguintes existiu um aumento e posterior estabilização da frequência dos comportamentos apresentados. No total, existiu uma diminuição de 54,2% no total de comportamentos-alvo de oposição e desafio entre o pré e pós-teste. Neste sentido, a frequência de todos os comportamentos diminuiu do pré-teste para o pós-teste.

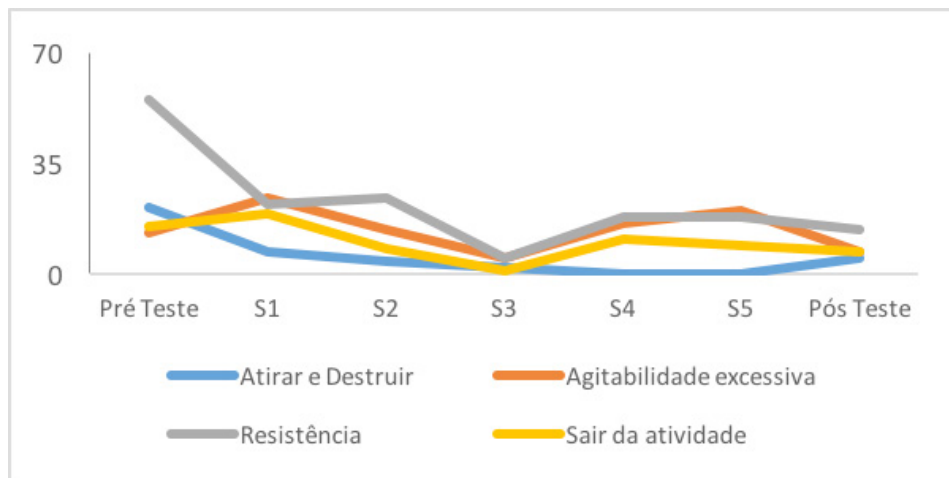


Figura 4 - Tipo e frequência de comportamentos disruptivos

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados será estruturada de acordo com as duas perguntas de investigação definidas. Recuperando a primeira que questiona se a modelação de comportamentos aparece associada a mudanças nos comportamentos alvo de pais e crianças com PC, os resultados obtidos parecem sugerir que sim. Por um lado, verificou-se nos pais um

aumento nos pós-teste da frequência dos comportamentos-alvo modelados ao longo da intervenção e, por outro, uma diminuição de mais de metade no total dos comportamentos-alvo das crianças.

Estes resultados sugerem uma associação favorável entre a frequência da modelação efetuada e o aumento da frequência dos comportamentos-alvo dos pais conforme os estudos de Callahan et al. (2010) e Ware et al. (2008) sugerem, há também a possibilidade de os resultados obtidos estarem associados ao efeito da intervenção per si independentemente da estratégia utilizada (Kaminski et al., 2008).

Considerando a possibilidade de os resultados obtidos estarem associados à estratégia utilizada pode-se considerar que, de certa forma, a utilização da modelação neste tipo de intervenção parece contribuir para que os pais consigam, por um lado, identificar quais os momentos em que determinado comportamento-alvo se justifica e, por outro, como é que se operacionaliza e que impactos tem no comportamento imediato da criança. Também Ware et al. (2008) sugerem que a modelação permite que os pais não só operacionalizem o comportamento-alvo, como vejam o seu impacto na qualidade da interação. Para os autores (op. cit.) o efeito cumulativo destas duas dimensões contribui para a apropriação dos comportamentos-alvo modelados.

Outra dimensão que se pode destacar dos resultados obtidos é que os efeitos da intervenção nos comportamentos-alvo dos pais parecem superiores aos efeitos nos comportamentos-alvo das crianças. Já Kaminski et al. (2008) verificaram resultados semelhantes na meta-análise que conduziram para comparar diferentes PTP. Neste trabalho os autores destacam que os efeitos dos PTP são mais acentuados nos comportamentos parentais, comparativamente com os da criança. De certo modo este resultado é expectável uma vez que a intervenção é dirigida e focalizada para os pais esperando que sejam nos comportamentos associados aos pais que se verifiquem maiores ganhos. No entanto, a existência de efeitos positivos também nas crianças sugere que este tipo de intervenção pode ser uma resposta relevante para trabalhar com esta população cujas intervenções centradas exclusivamente nos seus comportamentos parecem ter menor impacto na diminuição nos problemas de comportamento de crianças pequenas (Sanders, 1999). Em certo sentido, estes resultados podem contribuir para que se afirme que este tipo de intervenção parental poderá ser essencial na autorregulação da criança, que se baseia nas ações dos outros (Sameroff, 2010).

Pode-se considerar que estes resultados sugerem e corroboram o efeito positivo que os PTP parecem ter tanto nas competências paren-

tais como na diminuição de problemas de comportamento de crianças pequenas (Sanders, 1999; Funderburk & Eyberg, s.d.; McNeil, Bahl & Herschell, 2006; Eyberg et al., 2001; Morgan, Veldorale-Griffin, Petren, & Mullis, 2014; Webster-Stratton et al., 2012).

A segunda questão de investigação procura analisar quais as limitações e potencialidades deste protocolo na intervenção com pais e crianças com PC. Esta questão é de difícil resposta pelas limitações que o próprio estudo apresenta, no entanto, é possível referir que a modelação parece ser uma estratégia interessante na intervenção com pais e crianças pequenas com problemas de comportamento.

No desenrolar da intervenção e através da análise dos vídeos é possível verificar que a presença física da investigadora no contexto de intervenção influencia o envolvimento de pais e crianças e dificulta o envolvimento pleno de ambos. Talvez por isso, há semelhança do que acontece no PCIT (Ware et al. 2008) fosse relevante introduzir outra forma de modelar os comportamentos-alvo dos pais que não implicasse a presença física do investigador, mas que mantivesse a contingência da modelação com o que está a acontecer na interação entre pais e crianças.

Uma das limitações que se pode apontar ao presente estudo é a pouca reflexão que os pais são convidados a fazer sobre os seus comportamentos e sobre os comportamentos-alvo. É nesse sentido que talvez seja pertinente incluir o vídeo feedback no início de cada sessão com excertos da sessão anterior. Desta forma, pressupõe-se, como Fukkink (2008) destaca, que a visualização de excertos da sessão anterior permitiria que os pais observassem de que modo os seus comportamentos têm impacto nos comportamentos das crianças e possibilita que o técnico dê feedback e oportunidade aos pais para refletirem sobre o impacto das suas ações nos comportamentos da criança e vice-versa.

Neste contexto e na sequência de algumas das dificuldades referidas pelos pais durante a modelação de como se operacionalizam alguns dos comportamentos-alvo talvez seja relevante incluir algumas sessões dinamizadas pelo técnico observadas, e não participadas, pelos pais conforme propõem McMahon e Forehand (2005). Desta forma e de acordo com os autores os comportamentos-alvo que o técnico mobiliza durante a interação com a criança são mais facilmente identificados e compreendidos pelos pais no visionamento posterior dos excertos da sessão dinamizada pelo técnico.

Outra dimensão do presente protocolo que merece reflexão são os comportamentos-alvo trabalhados. Embora a sua fundamentação

venha de estudos anteriores realizados com PTP (e.g. Callahan et al., 2010) é questionável a universalidade da sua adequação a todas as díades. Ainda no que se refere aos comportamentos-alvo verifica-se que alguns deles têm um aumento residual (posicionamento, time out e ignorar) sugerindo, por um lado, a sua redundância para a qualidade da interação das díades estudadas e, por outro lado, uma possível dificuldade na sua modelação e ou compreensão.

Desta forma, talvez seja relevante o protocolo contemplar um conjunto de comportamentos-alvo parentais associados a uma diminuição na frequência de comportamentos-alvo de oposição e desafio das crianças. Os resultados deste estudo exploratório sugerem que os comportamentos-alvo elogio específico, imitação, descrição e instruções diretas são aqueles que aparecem associados a uma diminuição na frequência de comportamentos de oposição nas crianças que participaram neste estudo. Neste sentido, o desenvolvimento deste protocolo pode incluir uma reformulação dos comportamentos-alvo a serem modeladas e uma adequação aos contextos e às necessidades de cada díade (Sanders, 1999).

Outra limitação que se pode identificar reside na avaliação inicial. O facto de só ter sido realizada uma sessão de avaliação é insuficiente para uma leitura mais rigorosa dos resultados obtidos com a intervenção. Nesse sentido, teria sido interessante utilizar uma metodologia quantitativa de sujeito único com linhas de bases distintas em cada um dos participantes.

Finalmente, este estudo exploratório permitiu testar um protocolo de intervenção em contexto natural das crianças envolvendo um dos seus pais. Os resultados obtidos sugerem que este tipo de intervenção parece interessante e relevante para o aumento da frequência de comportamentos-alvo dos pais associados a uma diminuição de alguns comportamentos de oposição e desafio em situação de jogo. Permitiu também identificar um conjunto de potencialidades, como a identificação de alguns comportamentos-alvo parentais relevantes para este tipo de intervenção e o impacto aparente que a modelação comportamental parece ter. Foi ainda possível elencar e perceber diversas limitações que contribuíram para a melhoria do protocolo do ponto de vista metodológico e operacional.

REFERÊNCIAS

Achenbach, T. M., Fonseca, A. C., Simões, M. R., Almeida, J. P., Gonçalves, M & Dias, P. (2013a). Questionário de comportamentos da criança: pais. Coimbra: Psiquilibrios

Achenbach, T. M., Fonseca, A. C., Simões, M. R., Almeida, J. P., Gonçalves, M & Dias, P. (2013b). Questionário de comportamentos da criança: Relatório do professor. Coimbra: Psiquilibrios

Almeida, I. (2004). IP: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade?. *Análise Psicológica*. 1 (22), 65-72.

Association for Play Therapy. (1997). A definition of play therapy. *The Association for Play Therapy Newsletter*, 16(1), 7.

Association for Play Therapy (s.d.). Evidence-based Practice Statement: Play Therapy. Consultado a 2 de outubro de 2016 em <http://www.a4pt.org/?page=evidencebased>

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Stanford: General Learning Corporation.

Bellman M., Ligan, S, e Aukett, A. (2003). Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil - 2ª Edição. Lisboa: Cegoc

Berry, J. O., Jones, W. H., Mixão, M. L., Leal, I. & Maroco, J. (2007). Escala de stress parental.

Blasi, M., Hurwitz, S.C. & Hurwitz, S.C (2002). For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102, DOI: 10.1080/00094056.2003.10522779

Bolsoni-Silva A. T., Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 5(2), 91-103. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v5n2/v5n2a02.pdf>

Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). Assessment of emotional development and behavior problems. In M. R. Brassard & A. E. Boehm (Ed.), *Preschool assessment: Principles and practices*. (pp. 508-576). New York: Guilford Press.

Brestan, E. V. & Eyberg, S. M. (1998). Effective Psychosocial Treatments os Conducted-Disordered Children and Adolescents: 29 Years, 82 Studies, and 5.272 Kids. *Journal of Clinical Child Psychology*. 27(2), 180-189. doi: 10.1207/s15374424jccp2702_5

Callahan, C., Stevens, M. e Eyberg, S. (2010). Parent- Child Interaction Therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children* (pp. 31-45). Washington, DC: American Psychological Association.

Dunst, C. J. (2005). Framework for practicing evidence-based early childhood intervention and family support. CASEinPoint. Retirado de <http://www.rehab.alabama.gov/docs/default-source/default-document-library/caseinpoint-framework-for-practicing-evid-based-early-childhood-interv-amp-fam-support.pdf?sfvrsn=0>

Drewes, A. A. & Schaefer, C. E. (2016). The Therapeutic Powers of Play. In K. J. O'Connor, C. E. Schaefer & L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of Play Therapy*, second edition (pp. 17-34). New Jersey: Wiley.

Early Intervention Foundation. (s.d.). Helping the Noncompliant Child (HNC). Consultado a 2 de junho de 2017, em <http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2014/07/Helping-the-noncompliant-child.pdf>

Eberle, S. G. (2014). The Elements of Play. Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6(2), 214-233. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1023799>

Eyberg, S. M., Funderburk, B. W., Hembree-Kigin, T. L., McNeil, C. B., Querido, J. G. & Hood, K. K. (2001). Parent-Child Interaction Therapy with Behavior Problem Children: One and Two Year Maintenance of Treatment Effects in the Family. *Child & Family Behavior Therapy*, 23(4), 1-20. doi: 10.1300/J019v23n04_01

Fuertes, C., Faria, R., Soares, S., & Lopes dos Santos (2014). MINDS (Mother-Infant Descriptive Diadic System). Não publicado.

Fukkink, R. G. (2008). Video feedback in widescreen: A meta-analysis of family programs. *Clinical Psychology Review* 28, 904–916. doi:10.1016/j.cpr.2008.01.003

Funderburk, B. W. & Eyberg, S. (s.d). Parent–Child Interaction Therapy. Retirado de <http://users.php.ufl.edu/eyberg/History%20of%20PCIT%20Funderburk%20Eyberg.pdf>

Guinsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy ou Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi:10.1542/peds.2006-2697

Homem, T.C., Gaspar, M.F., Santos, M.J., Azevedo, S.F. & Canavarro, M.C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da perturbação de oposição. *Análise*

Psicológica 31(1), 31-48. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000100003

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boyle, C. L. (2008). A Meta-Analytic Review of Components Associated with Parent Training Program Effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology* 36(4):567-89. doi: 10.1007/s10802-007-9201-9

Major, S.O. (2011). Avaliação de Aptidões Sociais e PC em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf

McMahon, R. J. (2006). Parent training interventions for preschool-age children. In R. Tremblay, R. Barr, & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (online). Montreal, Quebec: Center of Excellence for early childhood development. Retirado de https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/McMahon_CEECD_Parenting_Skills.pdf

McMahon, R. J. & Forehand R. L. (2006). *Helping the Noncompliant Child*. Nova Iorque: The Guilford Press.

McNeil, C. B., Bahl, A. B. & Herschell, A. D. (2006) Involving and empowering parents in Short-Term Play Therapy for Disruptive Children. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.), *Short-term play therapy for children second edition* (pp. 169-201). New York: Guilford Press.

Morgan E. C., Veldorale-Griffin, A., Petren, R. E. & Mullis, A. K. (2014). Parent-Child Interaction Therapy: A Meta-Analysis of Child Behavior Outcomes and Parent Stress, *Journal of Family Social Work*, 17(3), 191-208, doi: 10.1080/10522158.2014.888696

Neto, C. (2003). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Nixon, R. D. V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical Psychology Review*, 22, 525-546, doi: 10.1037/0893-3200.22.3.506

Pearl E. S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior* 14, 295-305. doi: 10.1016/j.avb.2009.03.007

Quetsch, L.B., Wallace, N., Norman, M., Travers, R. & McNeil, C. (2016)

In K. J. O'Connor, C. E. Schaefer & L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of Play Therapy*, second edition (pp. 343-356). New Jersey: Wiley.

Riviere, S. (2006). Short-Term Play Therapy for Children with Disruptive Behavior Disorders. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.), *Short-term play therapy for children* second edition (pp. 51-70). New York: Guilford Press.

Rubin, K. H. (2001). *Play Observation Scale (POS)*.

Runcan P.L, Petracovschi, S., Borca, C. (2012). The importance of play in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 795 – 799, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.201>

Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*. 81(1), 6-22, doi: 0009-3920/2010/8101-0002

Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90, doi: 10.1037/0893-3200.22.3.506

Schaefer, C. E. (2010). Evidence supporting the benefit of play for mild to moderate behavior problems of preschool children. In C. E. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children* (pp. 31-45). Washington, DC: American Psychological Association.

Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C. & Patterson, G. R. (2014). Coercive Family Process and Early-Onset Conduct Problems from Age 2 to School Entry. *Developmental Psychopathology*. 26(401), 917-932, doi:10.1017/S0954579414000169.

UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Ware, L. M., McNeil, C. B., Mase, J. & Stevens, S. (2008). Efficacy of In-Home Parent-Child Interaction Therapy. *Child & Family Behavior Therapy*, 30(2), 99-126.

Wells, K. C. (1997). The death of discipline: Is the requiem premature?. *Aggression and Violent Behavior*, 2(4), 337-341, doi: 10.1016/S1359-1789(97)00019-0

Webster-Stratton, C., Gaspar, M.F. & Seabra-Santos, M. J. (2012). In-

credible Years® Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169, doi: <https://doi.org/10.5093/in2012a15>

White, R. E. (2012). The power of play. A Research Summary on Play and Learning. Retirado de <http://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>