

Educação Parental e Intervenção Precoce – duas dinâmicas na redução de riscos

Isabel Silva Ferreira
Conceição Vasconcelos

Resumo

O artigo aborda, em termo de quadro conceptual, diferentes tópicos desde a família, a conjugalidade e a parentalidade, aos estilos parentais, e aos comportamentos e estilos de vinculação, tentando compreender como estes constructos influenciam o desenvolvimento da criança. O objetivo final prende-se com a tentativa de compreender se os pais de crianças em risco ambiental ou familiar podem diminuir esse risco ao serem alvo de um programa de formação parental.

Destaca-se a importância da intervenção em Educação Parental como um bom contributo para modificar contextos e contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, sobretudo em situações de adversidade psicossocial. Justifica-se a importância da intervenção Precoce, com base na evolução das perspetivas do desenvolvimento, nomeadamente no modelo transacional e no modelo ecológico do desenvolvimento humano.

Palavras-Chave: desenvolvimento infantil; família; formação parental

Abstract

The article discusses, in terms of conceptual framework, different topics from family, marital and parenting, the parenting styles, and behaviors and styles of binding, trying to understand how these constructs influence the child's development. The ultimate goal has to do with trying to understand if the parents of children in environmental or familial risk may mitigate this risk to be targeted by a parent training program.

Highlight the importance of intervention in Parental Education as a good contribution to changing contexts and contribute to the full development of children, especially in situations of psychosocial adversity. Justifies the importance of Early Intervention, based on the evolution of the outlook for development, particularly in the transactional model and the ecological model of human development.

Key words: child development; family; parental training

1 - As famílias e as situações de risco

Tradicionalmente, o conceito de família, desenvolve-se a partir de um casal que se une num projeto, numa aliança, originando uma rede extensa e complexa de relações e laços entre os seus membros. São estas relações de convívio e laços de parentesco que vão alicerçar, idealmente, os valores da socialização, entreajuda e solidariedade, necessários para o bom funcionamento da família e dos seus membros. A família representa um dos pilares da sociedade e é o contexto primário e privilegiado de socialização, permitindo aos indivíduos influenciar-se mutuamente no contacto com as diferentes gerações (Cruz, 2005). Neste sentido, a estrutura familiar representa a teia invisível que organiza o modo como os subsistemas familiares e os seus membros interagem entre si.

Para compreender as dinâmicas familiares deve-se conhecer a história da família. Atualmente, encontram-se muitas formas de ser família - reconstruída, celibatária,

monoparental, com filhos adotivos, em coabitação, homossexuais, entre outras...Para além da estrutura mudaram também aspetos funcionais de comunicação e dos papéis de cada elemento do casal. “Os novos tipos de família procuram um modelo de felicidade, onde ideais como a liberdade, igualdade, tolerância, dignidade e justiça social se afiguram como uma possibilidade de vivência quer individual quer do grupo familiar e até coletiva” (Relvas e Alarcão, 2002, p. 251).

A vida familiar desenrola-se em diferentes fases. Para Relvas e Alarcão (2002) este ciclo de vida familiar compreende cinco etapas: Primeira etapa – Formação do casal; Segunda etapa – Família com filhos pequenos; Terceira etapa – Família com filhos na escola; Quarta etapa – Família com filhos adolescentes; e Quinta etapa – Família com filhos adultos (ninho vazio). Assim, os ciclos de estabilidade e as sucessivas mudanças dão vida a este sistema.

O conceito de família tem-se alterado ao longo do tempo, em particular as famílias em contextos de risco que, a partir dos anos cinquenta, começaram a ser designadas como multiproblemáticas. Estas famílias (situações de pobreza, violência doméstica, maus-tratos ou negligência de crianças, abuso de substâncias, entre outros...) encontram desafios complexos pelos reduzidos recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental.

Recentemente, foi proposta, por Alarcão (2006), a denominação de “famílias multidesafiadas”, refletindo o foco nas potencialidades e recursos destas famílias. São caracterizadas pela instabilidade, desorganização, isolamento social, labilidade de fronteiras, estilos parentais autoritários ou permissivos e frequentes patologias, assim como, por uma diminuída capacidade de resposta às necessidades dos filhos (Alarcão, 2006).

Associada a estas famílias estão os conceitos de fatores familiares e fatores ambientais de risco, consequência, dos progressos consideráveis nas áreas da Educação e da Proteção Social de crianças.

Segundo a ODIP (Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce, versão portuguesa da ODAT, 2008, por Franco & Apolónio, 2014), existe um eixo para “Fatores Familiares de Risco” e um outro para “Fatores Ambientais de Risco”. Nos fatores familiares consideram-se as características dos pais, nomeadamente:

“Idade dos pais inferior a 20 anos ou superior a 40; pais toxicodependentes; pais com diagnóstico de doença mental; antecedentes de retirada de tutela, guarda ou custódia de outros filhos e ainda doenças físicas, neurológicas ou degenerativas que provocam incapacidade” (ODAT, 2014, p.35).

Consideram também as características da família designadamente “rutura familiar e/ou situações críticas; ambientes familiares gravemente alterados; antecedentes e situações de

maus tratos físicos ou psicológicos; família socialmente excluída; família monoparental” (2014, p.35). São também tidos em conta fatores de risco em termos familiares os que se relacionam com o stresse na gravidez e os que ocorrem no período pós – natal.

No que respeita aos fatores ambientais de risco podem considerar-se a exposição a fatores ambientais como fatores de stresse os seguintes itens:

“Deficiências na habitação, carências de higiene e falta de adaptação às necessidades da criança; nascimento e/ou permanência na prisão; hospitalização prolongada ou crónica; institucionalização; exposição frequente a excessiva ou a deficiente estimulação sensorial, dificuldades do ambiente para administrar/ fornecer a alimentação adequada; para manter as rotinas do sono; ambiente inseguro e pouco propício ao desenvolvimento de iniciativa por parte da criança” (ODAT,2014, p.36)

O desenvolvimento é um processo dinâmico e que se apoia na evolução biológica, psicológica e social. Daí que os primeiros anos de vida de uma criança sejam cruciais, porque é nesta etapa de vida que as capacidades motoras, percetivas, linguísticas, sociais e afetivas se configuram. Como refere Guralnick (1997, cit. in Coutinho, 2004, p.55)

“... os resultados que a criança alcança, em termos de desenvolvimento, são grandemente dependentes dos padrões de interação familiares dos quais a qualidade das interações pais -criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança, bem como aspetos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde, surgem como particularmente determinantes.”

Com base nestes pressupostos surgem, na segunda metade do séc. XX, várias correntes explicativas do desenvolvimento como o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975) e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979, 1996).

Bronfenbrenner propõe um modelo eclético que procura explicar o desenvolvimento humano baseado nas relações mútuas e dinâmicas entre o indivíduo e os ambientes. Para o autor “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento” Bairrão (1994, p. 42). Considera Bronfenbrenner que o desenvolvimento ocorre numa hierarquia de cinco sistemas com níveis progressivamente mais abrangentes.

O Microsistema, situado no primeiro nível, engloba o espaço em que a criança habita. Inclui os objetos, as pessoas, a família, a escola, a vizinhança, ou seja, tudo o que compõe o ambiente que a rodeia. É no Microsistema que a criança se envolve transformando-se numa situação de risco quando o nível social deste se encontra empobrecido ou alterado. Nos Microsistemas formados por um maior número de parentes, vizinhos ou amigos parecem surgir

oportunidades mais ricas e experiências mais estimulantes. Num Microsistema equilibrado para a criança, existe qualidade da reciprocidade entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas. De acordo com estes autores, se a qualidade de interação for pobre, este equilíbrio pode ser posto em causa devido a vários fatores, entre os quais se incluem, por exemplo, o “papel” de pai ou o “papel” de filho, as expectativas de cada um em relação ao outro.

O Mesossistema inclui todos os cenários importantes que a criança frequenta, assim como as relações entre esses cenários. O grau de riqueza para a criança, depende do número e, sobretudo, da qualidade dessas relações e ligações (casa /escola). São as pessoas e os sistemas com que a criança lida diretamente que vão influenciar o seu desenvolvimento e o seu comportamento. As características positivas do Mesossistema, podem funcionar como motor no desenvolvimento de oportunidades, isto é, uma relação positiva e forte entre o Microsistema e o Mesossistema traz benefícios para a criança. No entanto, se estes dois cenários se encontram isolados ou em oposição, colocam a criança em risco.

O Exossistema é constituído por situações ou cenários, interligados, em que a criança não participa diretamente, por exemplo, o local de trabalho dos pais, ou a direção escolar, mas que através das suas decisões podem alterar o seu dia-a-dia. O Macrossistema representa a cultura de uma sociedade em que a criança está inserida. É referido como a organização geral do mundo, a nível político, económico e religioso. Alguns dos maiores riscos para a criança, diz respeito à carência económica. O desemprego também é apontado como fonte de risco, uma vez que pode levar a situações de carência económica e conflitos entre os familiares. O Cronossistema refere-se à dimensão tempo que se traduz na influência da mudança ou estabilidade, na criança e no meio. Tanto pode incluir, por exemplo, guerras ou ciclos económicos, como alterações na zona de residência ou na estrutura da família.

Sameroff & Chandler (1975) consideram que nenhum fator é em si um risco ou uma oportunidade para o desenvolvimento das crianças. “Baseando-se nas noções de outros investigadores que propuseram o conceito de interação entre organismo e ambiente, estes autores propõem uma teoria mais dinâmica que inclui o termo transação. O conceito transação introduz a variante tempo no modelo” (Serrano, 2007, p.34).

Mendes (2010, p. 38) refere: “a inovação do modelo transacional é a sua visão igualitária sobre os efeitos da criança e do ambiente, de modo que as experiências proporcionadas pelo ambiente não se concebam como independentes da criança. Este modelo transacional tem assim implicações muito importantes para a intervenção precoce, especialmente no que se refere à identificação de objetivos e sobretudo a estratégias de intervenção”.

Diferentes modelos conceptualizam a relação pais-filhos como fulcral para o estabelecimento de um bom clima familiar. Baumrind (1971) foi um dos primeiros autores a avaliar o impacto das práticas parentais em várias dimensões da vida do indivíduo. Este estudo contribuiu para a formulação de três tipos de estilos parentais que se acreditam serem decisivos no processo de desenvolvimento das crianças/jovens. Trata-se de um modelo multidimensional de autoridade parental resultante da relação entre duas dimensões (afeto/sensibilidade e exigência) originando três estilos de autoridade parental: Estilo Parental Autoritário, Estilo Parental Permissivo e Estilo Parental Autoritativo.

Na primeira situação - Estilo Parental Autoritário – os pais são pais diretivos, exigentes e pouco sensíveis às necessidades dos filhos. Encorajam a obediência e desencorajam o diálogo com os filhos e privilegiam o controlo e restrição recorrendo à punição como forma disciplinar e de controlar os comportamentos indesejados nos filhos. Relativamente ao Estilo Parental Permissivo, são pais com elevada sensibilidade e pouco controlo quanto ao comportamento dos filhos. Evitam exercer controlo e não estimulam a obediência a padrões externos. As principais características deste estilo são a ausência de normas e regras e a grande condescendência em relação aos impulsos das crianças. Por seu turno, o Estilo Parental Autoritativo, corresponde a pais que definem regras claras, controlam o comportamento dos filhos e fazem exigências respeitando as suas especificidades e necessidades, favorecendo o diálogo e a comunicação (Baumrind, 1971). Os pais tendem a exercer um controlo firme mas de forma racional, valorizam tanto a obediência como a autonomia, o que faz com que exerçam um controlo consistente. Este estilo favorece a internalização das normas parentais, tendo em conta que a interação verbal é encorajada e os pais explicam as razões inerentes às regras e decisões. Foi demonstrado em vários estudos, incluindo os de Baumrind, que o estilo autoritativo é aquele que gera filhos com melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, mais competentes e confiantes nas suas capacidades, envolvendo-se menos em problemas (Baumrind, 1971). Investigações posteriores sugerem que os estilos parentais promotores do desenvolvimento integral da criança poderão variar mediante o contexto sociocultural.

A adoção de determinado Estilo Parental é influenciada pelas características das crianças (temperamento, idade), dos próprios pais, dos seus valores socioculturais, e pelo contexto em que se inserem. Os Estilos Parentais poderão assim diferir de filho para filho e entre pai e mãe, resultando num clima familiar mais ou menos equilibrado e mais ou menos favorecedor do desenvolvimento das crianças.

1.1 - Ser Pai/Mãe; Cidadão e Cônjuge

A literatura tem revelado a necessidade de compreender o desenvolvimento da criança associado ao desenvolvimento de vários sistemas, com vista à promoção de um melhor bem-estar da criança. Refere-se, neste contexto ao conceito de Parentalidade, termo relativamente recente, que derivou do termo maternidade com o propósito de lhe dar um significado mais dinâmico. Não é necessário ser progenitor para se tornar pai ou mãe. Em Portugal a Lei nº 59/2008, a Lei nº 61/2008 e o Decreto - Lei nº 91/2009 introduziram este conceito substituindo os termos maternidade e paternidade. O artigo 190 1º refere: “o exercício das responsabilidades parentais pertence a ambos os pais”. Ou seja, a noção de parentalidade é mais abrangente do que a noção de pai e de mãe.

A parentalidade diz respeito às funções executivas de proteção, educação e integração na cultura familiar das gerações mais novas. Ressalve-se que estas funções podem estar a cargo não só dos pais biológicos, mas também de outros familiares ou até de pessoas que não sejam da família. (Sousa, 2006).

Cruz (2005 p.13) define parentalidade como “O 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”. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes da sua socialização, a nível comportamental, emocional e de desenvolvimento cognitivo. Contudo, nunca se pode assumir que é o modo de ser e de agir dos pais a influenciar decisivamente os filhos, pois outros fatores estão implicados, como a hereditariedade, o temperamento de cada criança, a sua idade, o número de irmãos e ainda outros fatores familiares e extrafamiliares (Oliveira, 1994).

Associado ao conceito anterior destaca-se a importância de um outro referente à conjugalidade. Tem início na formação do casal, refere-se à díade conjugal e é um apoio ao desenvolvimento familiar. Evidentemente, tem que haver uma adaptação recíproca do casal de modo a constituírem um modelo de funcionamento conjugal. É necessário haver uma boa articulação entre individualidade e conjugalidade porque é através deste jogo de equilíbrios e complementaridade que a conjugalidade se torna funcional.

Relvas, (1996) refere a existência de três etapas de ciclo de vida do casal. O primeiro estágio – estágio da fusão – refere-se aos primeiros dez anos da relação conjugal. Aqui sobressai o equilíbrio entre a rede social, famílias de origem e outros sistemas de influência para o casal. Os primeiros três anos são, regra geral, os de maior conflitualidade devido às adaptações necessárias. Outros fatores importantes, como o nascimento dos filhos, podem distrair a

conflitualidade. Aproximadamente, aos sete anos de relação, verifica-se que a fusão se torna mais definitiva, havendo uma partilha de poder e resolução de conflitos mais estruturada conjugalmente. Num segundo estágio – retorno ao “tu” e ao “eu” – compreendido entre os dez e os vinte anos, a relação é marcada pelo crescimento e independência dos filhos. Havendo mais espaço para uma análise da cooperação individual na relação e um reinvestimento na autonomia e individualidade, podendo acentuar-se a ideia e/ou o receio de dissolução. Por fim, num terceiro estágio – empatia – os filhos saem de casa, existindo a possibilidade de se voltar à valorização e investimento da relação.

A parentalidade e a conjugalidade influenciam a satisfação conjugal, que diz respeito à avaliação pessoal e subjetiva que o casal faz da sua relação. É pessoal, porque cada indivíduo expõe a sua opinião respeitante a si e ao seu cônjuge relativamente ao desempenho de ambos, na relação. Há uma comparação dos modelos relacionais com a norma. Ou seja, através da satisfação conjugal responde-se à questão “satisfeito ou insatisfeito na e com a relação”.

Segundo Pires (2008), o conceito de satisfação conjugal tem evoluído, assim, de acordo com o modelo de Miller (1976), são sete os fatores da satisfação conjugal: os antecedentes de socialização, os papéis de transição na família, o número de filhos, o tempo de casamento, a frequência e a duração da convivência, o nível socioeconómico e o espaço para os filhos.

Página | 14

Na década de oitenta Johnson e Booth (1998, cit. Pires, 2008 p.18) propõem um modelo que assenta nas experiências de vida de ambos os cônjuges, que são sujeitas a interferências ambientais e resultam de padrões de interação que se estabelecem precocemente na história do relacionamento.

Karpel (1994, cit. Pires, 2008 p.18) sugere que um relacionamento satisfatório se caracteriza por sentimentos de compreensão, alegria e proximidade; pela estabilidade entre a adesão e a independência; pela aceitação de algumas limitações e deceções; pelo reconhecimento de que ninguém pode preencher todas as necessidades da outra pessoa; e de que nenhum relacionamento é livre de problemas.

Segundo Narciso (1994) também as relações são dinâmicas, pois resultam da conjugação de dois processos de desenvolvimento. Os dois membros do casal não deixam de ser indivíduos e, como tal, continuam a ter experiências e sentimentos únicos, continuando a desenvolver-se enquanto seres. Considera assim que a satisfação e a insatisfação não é uma mera dicotomia, mas antes um jogo dinâmico de oposições pelo qual os indivíduos vão passando.

Desta dinâmica fazem também parte os filhos, ou seja, ao subsistema conjugal junta-se o subsistema parental. É necessário, segundo Relvas e Alarcão (2002), que haja uma reorganização intrafamiliar, interfamiliar e intersistémica... Onde existiam dois níveis passam a existir três. Os

pais do casal, para além de pais são também avós. Também o casal sobe de nível, pois deixaram de ser só filhos, passando a ser também pais. Têm os papéis de cônjuges e o de pais. Isto é, com o nascimento de uma criança as relações entre os vários elementos reajustam-se. O casal deve conseguir estruturar a conjugalidade com a parentalidade para que a satisfação conjugal seja alcançada.

Estudos recentes têm enfatizado que a transição para a parentalidade causa uma diminuição na satisfação conjugal. Num estudo longitudinal com cento e catorze casais, Rothman (2004, cit. Ribeiro, p.19) concluiu que a satisfação com a relação conjugal permaneceu estável desde o início do casamento até o fim da gravidez, mas declinou significativamente durante a transição para a parentalidade. Para esta autora, tal declínio foi referido tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Para as mulheres, fatores como depressão e temperamento do bebé foram referidos como determinantes no declínio da satisfação conjugal.

De igual modo, Schultz, Cowan e Cowan (2006, cit. Pires, 2008, p.19) realizaram um estudo para examinar a trajetória da satisfação conjugal ao longo da transição para a parentalidade. Compararam casais que passavam pela transição para a parentalidade com casais que não tinham filhos. Os dados obtidos indicaram que há um declínio normal e linear na satisfação conjugal desde a gravidez até os sessenta e seis meses do bebé (período abrangido na pesquisa), o que não ocorreu com os casais sem filhos.

Braz, Dessen e Silva (2005, cit. Pires, 2008, p. 19) procuraram descrever aspetos da conjugalidade e da parentalidade, comparando catorze famílias de classe média e baixa. Os autores concluíram que “ser bom pai/mãe”, é para os indivíduos de classe baixa um pai afetivo; para os de classe média é um pai participativo, que dê suporte emocional, que seja orientador e disciplinador. Verificaram ainda, que quanto ao modo como os “casais percebem o parceiro”, existe aliança conjugal, estando a maioria satisfeita com os seus relacionamentos conjugais. Contudo, existem mais cônjuges da classe média satisfeitos do que os de classe baixa. Os indivíduos de classe média explicam esta satisfação pelo compromisso, intimidade, complementaridade, trocas afetivas e capacidade de negociação. Já nas de classe baixa, a satisfação deve-se à ausência de conflitos entre os cônjuges.

Alguma investigação (Pires, 2008, p.19) com famílias casadas revela que o mútuo suporte conjugal, tanto emocional como instrumental, está associado a melhor parentalidade tanto pelas mães como pelos pais. Casamentos harmoniosos estão associados a parentalidade sensível e relações pai-filho calorosas. Quando as mães desempenham um papel de regulação no envolvimento do pai com a criança, o seu suporte positivo é significativo, afetando tanto o nível como a qualidade do contacto do pai. Refira-se ainda que, as características da personalidade

parental, contribuem tanto para uma boa parentalidade como para uma relação marital bem sucedida (Engfer, 1988, cit. Pires, 2008 p.19).

2 - Vinculação

2.1 - Fases do desenvolvimento da vinculação

A compreensão da resposta de uma criança à separação ou perda da sua figura materna gravita em torno da compreensão do vínculo que a liga a essa figura...(Bowlby, 1984, cit. Ferreira, 2009, p.96)

Bowlby (1982, cit. Ferreira, 2009) distingue quatro fases no desenvolvimento da vinculação.

Na primeira fase (até 12 semanas) os bebés mantêm interações sociais mas de forma involuntária. Não diferenciam, claramente, uma pessoa da outra, mas comportam-se de maneira característica, seguindo a figura humana com o olhar, procurando tocar, sorrindo ... considera que estes comportamentos não são ainda "(...)comportamentos de vinculação, mas apenas como comportamentos precursores..." Sendo que é o prestador de cuidados, figura de vinculação, que aprende a interpretar o choro, o riso, o palrar da criança e a agir em conformidade. Na fase seguinte (3 a 6 meses) a figura parental aumenta as trocas afetivas e a sua complexidade. Também o bebé, no final desta fase se orienta mais para uma determinada figura. Quer a todo o custo manter a proximidade, se a mãe se ausenta o bebé chora, quando regressa o bebé manifesta-se com gorjeios, levantando os braços e / ou as pernas. Na terceira fase (6 meses a 2 anos) a criança, ao nível psicomotor está mais desenvolvida e estabelece uma ligação privilegiada com algumas figuras. A exploração do meio, a noção de objeto permanente coincide com a vinculação a certas figuras. Na quarta fase (depois dos 2 anos), a criança tem maior capacidade para aceitar separações mais prolongadas das figuras de vinculação. Já consegue antever determinadas situações, tem expectativas sobre si, sobre os outros e sobre o meio, isto porque já desenvolveu capacidades cognitivas e sócio - emocionais. Desta forma, a criança começa a suportar melhor a separação das figuras de vinculação.

2.2 - Comportamentos de vinculação/Padrões e Estilos de vinculação

Entende-se por comportamento de vinculação qualquer ato que tem como resultado previsível estabelecer ou manter a proximidade da criança com a sua figura de vinculação. Segundo Bowlby existem cinco padrões de comportamentos no bebé que visam ligar a criança à mãe. Alguns destes comportamentos são de sinalização (sorrir, chorar), outros são de aproximação (agarrar, procurar, seguir). "A prontidão parental e a sensibilidade aos sinais afetivos da criança, providencia um contexto crítico dentro do qual a criança organiza as suas experiências emocionais e regula um sentimento de segurança." (Kobak & Sceery, 1988, p.135, cit. Ferreira, 2009, p.96-97)

Por sua vez, o “padrão de vinculação” diz respeito ao conjunto de comportamentos de vinculação, relativamente a uma determinada figura, que tende a ser duradoura no tempo e no espaço, e que permitirá o estabelecimento de um vínculo afetivo.

De modo a compreender-se a importância e a complexidade da questão da vinculação, Ainsworth (1978 cit. Ferreira, 2009), criou uma situação laboratorial designada como “Situação Estranha”. (Observar e codificar, em situação laboratorial, comportamentos de vinculação e de exploração em crianças entre os doze e os vinte meses de idade, numa situação de stress crescente). Ainsworth (1978) pretendia observar três aspetos relevantes do ponto de vista da teoria da vinculação: a capacidade da criança para utilizar a mãe como meio seguro para explorar o meio, a perturbação provocada por breves separações e o medo no contacto com estranhos.

De acordo com os registos, a autora propõe quatro estilos de vinculação.

Vinculação Seguras (B) -As crianças utilizam a mãe como base segura a partir da qual exploram o meio. Nos momentos de separação demonstram sinais da falta da mãe, especialmente durante a segunda separação. Nos momentos de reunião, saúdam ativamente a mãe com um sorriso, vocalização ou gestos. Se perturbadas, sinalizam ou procuram contacto com a mãe. Uma vez reconfortadas, regressam à exploração.

Vinculações Inseguras /Evitantes (A) - As crianças exploram imediatamente o meio, demonstram pouco afeto ou comportamentos de base segura. Nos momentos de separação, as suas respostas são mínimas, e não parecem muito perturbadas quando deixadas sozinhas. Nos momentos de reunião, desviam o olhar da mãe e evitam o contacto com ela. Se pegadas ao colo podem querer ser colocadas no chão. Vinculações Inseguras/Resistente ou Ambivalentes (C) - As crianças ficam perturbadas com a entrada na sala e não iniciam a exploração. Nos momentos de separação demonstram perturbação. Nos momentos de reunião podem alternar tentativas de contacto com sinais de rejeição, zanga ou fúrias, ou podem demonstrar passividade ou demasiada perturbação para sinalizar ou procurar contacto com a mãe. Não conseguem confortar-se com a mãe. Vinculações Desorganizadas / Desorientadas (D) - As crianças têm em comum a manifestação inesperada de comportamentos contraditórios, não direcionados, interrompidos, com posturas bizarras e sinais de ter medo da figura de vinculação. “Nas amostras de risco, especialmente naquelas em que existem maus-tratos, a percentagem de bebés com indicadores de desorganização da vinculação cresce para o dobro ou o triplo (Van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999, cit. por Soares, 2009, p.58-59)

O estilo em causa é aquele que tem relações mais fortes com problemas de comportamento e psicopatologia. A interpretação corrente é a de que nestas crianças os

comportamentos de vinculação estão misturados com o medo e receio dos comportamentos da mãe, que assustam a criança.

3 - Educação Parental

Ao longo do tempo diferentes autores têm usado diferenciadamente as expressões Treino Parental (Parent Training) e Educação Parental (Parent Education), sendo que a primeira surge associada a intervenções que têm por finalidade a mudança das práticas parentais, no sentido da resolução de problemas de comportamento das crianças. A segunda refere-se a ações para prevenir o desenvolvimento de comportamentos disfuncionais. Neste tipo de enquadramento, o primeiro grupo de intervenções dirige-se mais frequentemente a pais que apresentam uma problemática específica (por exemplo, têm aos seus cuidados uma criança com necessidades especiais a nível emocional ou físico) ou manifestam um determinado tipo de comportamento (severos, punitivos, abusivos ou negligentes); o segundo grupo de intervenções procura, geralmente, abranger todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais (Dore & Lee, 1999, cit. Ribeiro, 2003 p.5).

O que importa evidenciar é que quer a abordagem de Educação, quer a de Treino Parental, evidenciam um traço comum, que é o facto de terem por finalidade apoiar os pais, fornecendo-lhes informações simples e práticas, ajudando-os a aprenderem e a modificar o seu comportamento, facilitando competências parentais.

Página | 18

Pourtois, Desmet & Barras (1994, cit. Ribeiro, 2003, p.6), referem que

“(…) a educação parental se debruça especificamente sobre uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas.”

São os pais, enquanto cuidadores, os principais agentes de mudança e os que poderão promover o desenvolvimento global da criança, se para tal tiverem competências.

O conceito “centrado na família” foi usado pela primeira vez, na década de 60 do século XX mas só no campo das práticas de obstetrícia e enfermagem. Bronfenbrenner (1996) introduziu este termo no campo da Intervenção.

Para Dunst, Trivette e Deal (1988, cit. Serrano, 2007, p.42) a pessoa que presta apoio à família deve identificar as necessidades e aspirações da família, deve conhecer os pontos fortes de apoio na comunidade para poder regular, capacitar e coresponsabilizar a referida família.

McWilliam (2003, p.11) enuncia os princípios de uma abordagem centrada na família: Encarar a família como a unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da

criança e da família; dar resposta às prioridades identificadas pela família; individualizar a prestação de serviços; dar resposta às prioridades, em constante mudança, das famílias; apoiar os valores e o modo de vida de cada família. Os pais devem receber informações de uma forma que suporte as suas capacidades parentais para com a sua criança e facilite a aprendizagem.

4 – Intervenção Precoce

A intervenção precoce surgiu por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, sobretudo nos Estados Unidos da América, a partir dos programas de educação especial (com um cariz compensatório) já existentes. Mais concretamente em 1965, surgiu um dos principais programas de intervenção precoce: o programa Head Start. Este programa pretendia aumentar as competências das crianças vindas de famílias com baixos rendimentos, ou seja aumentar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, assim como a sua saúde física e mental (Love et al., 2008, cit. Oliveira, 2010 p.6).

Ao longo da sua história, a intervenção precoce tem vindo a procurar o equilíbrio entre dois objetivos: diferenciar-se como um sistema separado dos grandes serviços para a infância (apesar de coordenar os diferentes apoios prestados por esses mesmos serviços), e trabalhar no sentido da inclusão do seu grupo de clientes (a criança e a sua família) na sua comunidade local (Johnston, 2006, cit. Oliveira, 2010 p.7).

Relativamente, às áreas que influenciam a Intervenção Precoce em termos de contributos conceptuais, e que justificam a sua prática, segundo Franco (2007), e Franco e Apolónio (2008), estas são essencialmente três: a investigação sobre o desenvolvimento dos bebés, as perspetivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento, e, mais recentemente, as neurociências. Das neurociências, a intervenção precoce concebe a ênfase na plasticidade neurológica dos bebés e das crianças pequenas. Baseia-se no facto de que uma intervenção que ocorra mais precocemente, possa ter maior impacto e maior probabilidade de alcançar os resultados desejados. Também, a investigação na área do desenvolvimento infantil, permitiu conferir uma importância fundamental à relação mãe-bebé, chamando a atenção para o facto de a boa qualidade das relações desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento das crianças.

Em Portugal, a Intervenção Precoce está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP), o qual diz respeito a um

“ (...) conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento.”

Trata-se de uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, no âmbito da educação, saúde e da ação social.

A Intervenção Precoce para a Infância diz respeito a uma prática centrada na família. A prática em causa implica, como já referimos, dois conceitos importantes: o de capacitar (enabling) famílias, que se traduz em criar oportunidades e meios para que elas possam aplicar as suas capacidades e competências e adquirir outras, necessárias para ir ao encontro das necessidades dos seus filhos; o de aumentar o poder (empowerment), que é simultaneamente um processo e um objetivo. Significará interagir com as famílias para que mantenham ou adquiram um sentimento de controlo sobre a sua vida familiar, de modo a atribuírem as alterações positivas que resultam da intervenção precoce às suas próprias capacidades, competências e ações.

4.1 – Intervenção Precoce no distrito de Portalegre - Caracterização das Equipas de Intervenção Local (ELI) de Portalegre e Crato

O Projeto de Intervenção Precoce do distrito de Portalegre é constituído por uma Equipa Regional e procura desenvolver uma intervenção centrada na família, no respeito por todos os contextos naturais em que a criança interage, conforme o definido no Decreto - Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro.

Página | 20

O apoio prestado pelas Equipas Locais de Intervenção destina-se a famílias com crianças dos 0 aos 6 anos com atraso de desenvolvimento resultante de causa conhecida ou não (deficiência, problemas de saúde, ...) e/ou que se encontrem em contextos que colocam em risco o seu desenvolvimento, quer seja familiar, biológico ou ambiental. É uma intervenção desenvolvida no contexto natural da criança (familiar e comunitário) e assente em Programas Individualizados de Apoio às Famílias (PIAF), que têm em conta as características, recursos, necessidades e prioridades da família, para que assim se obtenham maiores níveis de sucesso.

De acordo com Bairrão (1994) os programas de Intervenção Precoce têm um carácter simultaneamente individualizado e abrangente. Individualizado porque cada criança é vista como um ser único, com características e necessidades específicas que exigem um programa delineado para a sua realidade, e abrangente porque não se dirige apenas à criança mas também à sua família e à comunidade em que ambas se inserem. A Intervenção Precoce como uma “forma de apoio prestado pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, que vai ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos pais, da família e da comunidade”. Tal ajudou a definir o âmbito do que se pretende avaliar: a criança, a família e a comunidade.

5 – Metodologia

No estudo apresentado elaborou-se um questionário com respostas abertas e fechadas, composto por três partes, a primeira parte pretende caracterizar a amostra no que respeita ao sexo, escolaridade, idade, profissão, estado civil, ao número de filhos (biológicos, adotivos ou enteados) e tipo de apoio recebido ao nível do acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. A segunda parte do questionário refere-se à conjugalidade, caracterizando o tipo de relação e algumas questões de funcionamento familiar que poderão ter implicações no desenvolvimento da criança. A pergunta nº 1 é relativa à classificação da relação conjugal: que aspetos valorizam na relação conjugal; que aspetos gostariam de ver alterados nessa relação. Na pergunta nº2 questiona-se como se sentem em relação ao modo como gerem a situação financeira. A pergunta nº3 visa saber o grau de satisfação da família em relação à distribuição das tarefas domésticas. Na questão 4 questiona-se a forma como se relacionam com os familiares de ambos os cônjuges. Na questão 5 pretende-se avaliar os projetos futuros.

A terceira parte do questionário é referente à parentalidade começando por questionar manifestações de confiança, por parte do cônjuge, sobre ser bom pai/boa mãe. A 2ª e 3ª pergunta questiona o diálogo sobre o filho e o acordo sobre o que é melhor para o filho(a). A pergunta nº 4 avalia o desacordo na presença da criança, em relação aos castigos. Na questão cinco pergunta-se se “têm dúvidas em relação a algum aspeto da educação do vosso filho (a)? Qual?”

A questão seis incide sobre a vontade de frequentar um programa de Formação Parental. Foi pedido para numerar de 1 a 5 os assuntos a abordar: Como brincar com o meu filho (a), A saúde da criança, Gestão do comportamento das crianças e jovens, Desenvolvimento das crianças e jovens, Saúde, alimentação e higiene, Como ensinar o meu filho, Resolução de conflitos, Proteger as crianças e jovens da violência, Rendimento social de inserção, Violência doméstica, Como se bom Pai / boa Mãe, Estilos educativos.

5.1 - Caracterização da amostra

Das doze famílias que responderam, onze foram mães que se disponibilizaram a responder e apenas um pai. Quanto à escolaridade a maioria dos pais tem o 3º ciclo (41,7%), apenas (8,3%) têm o 1º ciclo. A média de idades é de 32,5 anos. Em relação à profissão seis estão desempregados num total de 50%. Os restantes seis dividem-se do seguinte modo três são auxiliares de limpeza; uma é rececionista; uma assistente de consultório; uma está num estágio do POC. Quanto ao estado civil temos quatro casados; seis em união de fato e dois divorciados. Todas estas pessoas têm filhos. Nenhuma tem filhos adotados e apenas uma tem um enteado. A média de filhos é de 2,16.

5.2 - Apresentação dos resultados

Na segunda parte do questionário solicitou-se aos inquiridos que classificassem a relação com o seu cônjuge: 41,7% dos inquiridos estão satisfeitos com a relação conjugal; sendo que 33,3% estão muito satisfeitos, apenas 8,3% está pouco satisfeito.

No II grupo avaliou-se os aspetos valoriza na relação com o seu cônjuge. As respostas obtidas foram as seguintes: “A fidelidade”. “O companheirismo” “Confiança, respeito e carinho”. “O diálogo e o entendimento”. “Teremos uma filha em comum”. “Companheirismo tentar dar o melhor aos filhos”. “A sinceridade e o trabalho em equipa”.

Em relação à conjugalidade avaliou-se os aspetos que gostariam de ver alterados. As respostas recebidas foram as seguintes: “Não, nada”. “Ele não falar tanto da nossa vida fora de casa”. “A teimosia e o mau feitio.” “Haver mais diálogo e respeito pelas ideias uns dos outros.” “Ter mais tempo livre”. “Mais iniciativa por parte dele, é muito apático”. “Passar mais tempo com o meu marido” “Que ele altere o comportamento é muito irresponsável e imaturo”.

Em relação à questão de como gerem a situação financeira, quatro pessoas estão pouco satisfeitas o que perfaz um total de 33,3%. Também 33,3% referem estar satisfeitos, num total de quatro inquiridos. Dois, 16,7% dizem estar muito satisfeitos. Contudo, todos os indagados disseram que o que há para gerir é pouco.

No que diz respeito à distribuição das tarefas domésticas as duas famílias monoparentais não responderam (16,7%), as restantes (33,3%) estão pouco satisfeitas. Os mesmos (33,3%) mostram-se muito satisfeitos e dois referem estar satisfeitas (16,7%).

A outra questão que se colocou foi a forma como o inquirido se relaciona com a família do cônjuge. 50% das famílias estão pouco satisfeitas no que concerne à forma como se relacionam com a família do cônjuge, 20% estão satisfeitos e 30% muito satisfeitos. Já em relação à forma como se relacionam com a própria família 30% estão pouco satisfeitos, 30% estão satisfeitos e 40% estão muito satisfeitos.

No que concerne aos projetos para o futuro a dois, dois dos inquiridos estão pouco satisfeitos (16,7%), seis estão satisfeitos (49,9%) e dois estão muito satisfeitos (16,7%).

Quanto à questão; “Quais são esses projetos?” “Obteve-se as seguintes respostas: “Não temos nenhuns, só quero fazer o 9º ano”. “Eu vou ser operada para ficar mais magra não gosto nada de me ver assim”. “É muito difícil fazer projetos porque temos pouco dinheiro”. “Continuar com o que tenho feito até aqui e dar o melhor possível, a todos os níveis, aos meus filhos”. “Por o filho num infantário público e mudar a filha de escola”. “Arranjar emprego”. “Irmos para o nosso país e eu arranjar emprego”. “Arranjar emprego os dois”. “Não sei é muito pessoal...” “É viver um dia de cada vez e não pensar muito no futuro”.

Na terceira parte em relação à parentalidade questionou-se se durante a gravidez o cônjuge manifestou confiança na sua capacidade para ser um bom pai/ ou boa mãe. A taxa de manifestação de confiança foi de 100%. Em conformidade com esta questão perguntou-se se costumam falar sobre o filho (a), também todos os inquiridos responderam que falam regularmente sobre o filho (a). Seguidamente perguntou-se se há algum aspeto que os preocupe mais, em relação a esse filho (a). Nove pessoas responderam que há razões para haver preocupações. “O comportamento e algumas dificuldades”; “O atraso dele”; “A minha filha passa as noites sem dormir, já não sabemos o que fazer”; “Saúde”; “As alergias e os problemas de saúde”; “O problema que ele tem na cabeça”; “O desenvolvimento dele e ele compreender e começar a falar”; “Ele ser tão agitado, mas há melhorias”; “O futuro do nosso filho”.

Na terceira questão desta terceira parte perguntou-se se estavam de acordo sobre o que é melhor para o filho (a). Dez dos inquiridos (83,3%) responderam que sim e dois responderam que às vezes (16,7%).

A questão cinco questiona a existência de problema de saúde ou de desenvolvimento, e a sua resolução de imediato e porquê. Obtiveram-se as seguintes respostas: “Sim porque é bom para o menino.”; “Logo, porque hoje em dia temos que nos preocupar com as crianças”; “Sim porque tem que ser”; “Sim, para não piorar”; “Sim, para não agravar mais”; “Sim, para não alastrar”; “Sim, porque só quero o melhor para os meus filhos”; “Sim, quanto mais depressa melhor, mais depressa se soluciona”; “ “Sim, para não piorar”; “Sim, para o bem-estar dele”; “Claro, porque na hora é que é para se resolver”.

Outra questão é relativa ao descordo em relação aos castigos ao filho, 75% manifestam desacordo. Numa questão aberta perguntou-se se têm dúvidas em relação a algum aspeto da educação da educação do filho (a) em caso afirmativo quais? Obtivemos 50% de respostas em como não têm dúvidas e 50% em que têm. Desses 50% explicitam da seguinte maneira as dúvidas que têm: “ Não sei como agir por causa do problema dele.” “Como resolver as birras, o sono...” “Em relação à educação de todos quero que eles não se deixem influenciar pelas coisas más que há na sociedade como a droga, o alcoolismo...” “As birras que ele faz” “Como brincar com ela os brinquedos adequados e de como ela nos entende.” “Pelo facto de sermos muito novos”

Noutra rubrica foi questionada a vontade de frequentar uma Ação de Formação para se poderem esclarecer e contactar com outros pais, assinalando de 1 a 5 os assuntos que gostariam de ver abordados (sendo o 1 o mais interessante).

De salientar que apenas um dos inquiridos não está interessado em frequentar a Formação, todos os outros além de responderem que gostariam, fizeram-no com ênfase e referiram ser uma “boa ideia”. As respostas podem ser vistas no quadro seguinte.

Quadro 1 - ASSUNTOS QUE GOSTARIA DE VER ABORDADOS

Ordem de preferência atribuída	1º	2º	3º	4º	5º
Números de respostas dadas, segundo as preferências.	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
Como brincar com o meu filho	2	1		1	
A saúde da criança		2			
Gestão do comportamento das crianças e jovens	3		1	1	3
Desenvolvimento das crianças e dos jovens		2	2	3	1
Saúde alimentação e higiene			1	1	3
Como ensinar o meu filho	2		1		
Resolução de conflitos			4		1
Proteger as crianças e os jovens da violência	1	3	1		1
Rendimento social de inserção					1
Violência doméstica		1			
Como ser bom Pai/boa Mãe		2	2	1	
Estilos educativos	3			2	1

5.3 - Discussão e análise dos resultados

Pela caracterização da amostra verifica-se que não é o facto de os pais não saberem ler ou escrever, ou de não terem acesso à informação que leva a que as crianças estejam numa situação de risco, uma vez que a maior parte dos auscultados (41,7%) tem o 3º ciclo. A média de idades é de trinta e dois anos e meio, o que significa que não são pais adolescentes, nem têm uma idade mais avançada. Segundo a ODIP, poderá ser considerado risco a idade inferior a 20 anos ou superior a 40 anos, na altura do nascimento dos filhos o que não acontece neste caso.

Relativamente, ao facto de metade das pessoas que participaram no estudo estarem numa situação de desemprego, pode, efetivamente levar a uma situação de risco. Uma vez que a falta de emprego leva a situações de stresse, à exclusão social da família e a alterações do ambiente familiar.

Um aspeto importante a referir é que apesar destas crianças se encontrarem em risco familiar ou ambiental a maioria dos inquiridos não tem noção desse risco. Como refere (Ribeiro), 2007 “A família, mais do que a mera função de reprodução, continuidade e evolução da espécie, compreende também a passagem dos valores, cultura e comportamentos que moldam a nossa relação com a sociedade e fundamentam o nosso “ser” individual”. Pode-se, a este propósito, fazer o paralelo com o modelo que estes cônjuges têm da própria conjugalidade dos pais. Isto é, cada indivíduo é filho de determinados pais, com determinado estilo parental, ao constituir-se cônjuge, levará para o seu novo sistema familiar algumas influências. Este facto explica a

forma como avaliam a sua relação conjugal. Pelas respostas dadas compreende-se que os aspetos valorizados não têm só a ver com a conjugalidade mas também com a parentalidade. No entanto, e como já foi referido, a conjugalidade não deve misturar-se com a parentalidade. Se por um lado os inquiridos referiram estar satisfeitos com a relação conjugal, por outro lado há muitos aspetos que gostariam de ver alterados. As pessoas indagadas têm orgulho em ter uma família e querem convencer-se que está tudo bem ou muito bem, contudo, há muitos aspetos nessas relações que gostariam de ver alterados, como se depreende por estas respostas.

Esta questão prende-se com o referido anteriormente, em relação à família alargada e às redes de suporte. “Uma família é duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar” (Barker, 1991, p. 80 in Serrano, 2007 p.20). Assim, é importante conceber a ligação estreita entre a família agora criada e a anterior, uma vez que as famílias necessitam de redes de suporte e estes apoios informais são cruciais para o seu equilíbrio. No entanto, as famílias devem ter os limites bem definidos, ou seja, devem respeitar a identidade e autonomia funcional e emocional dos seus membros. Estas questões, por vezes, originam conflitos conjugais, pois que a conjugalidade é um sistema dentro de outros sistemas.

Todas estas pessoas têm filhos. Mais uma vez fica patente a dificuldade que estes casais têm em fazer planos a dois, ou em torno da sua conjugalidade, Socorrem-se dos filhos, de projetos pessoais, desculpam-se com a falta de dinheiro. Os modelos de que dispõem, a falta de consciencialização para algumas questões, nomeadamente da educação dos filhos, aquilo que efetivamente valorizam não se coaduna com a mudança de atitude que se considera fundamental.

Em todas estas respostas há uma preocupação por parte das famílias, mas está sempre relacionada com os aspetos mais visíveis, os atrasos, a saúde. Poderá haver por parte de algumas famílias capacidade de se questionarem, de se porem em causa, mas a mudança de comportamentos exige tempo, investimento e o desenvolvimento de competências adequadas ao exercício das funções parentais.

À laia de conclusão poder-se-á referir, de acordo com Mahoney e Filder (1996, cit. Coutinho, 2004, p.5), que a eficácia da intervenção não se encontrava relacionada com a quantidade nem com a intensidade dos serviços dirigidos à criança, mas com modificações na forma da mãe se relacionar e cuidar dos seus filhos”.

“Os programas de Formação ou de Treino de Competências Parentais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, surgindo mesmo, em vários estudos, associados a resultados bastante positivos em

termos da perceção de autoeficácia, no desempenho da função parental” (e.g., Feldman, 1994;Hornby, 1992a; Wilkinson, Parrish & Wilson, 1994, cit. por Coutinho, 2004, p.57).

Bibliografia

- Alarcão, M. (2000). (Des)Equilíbrios Familiares. Coimbra: Edições Quarteto.
- Alarcão, M. (2006). (Des)Equilíbrios Familiares. Coimbra: Edições Quarteto.
- Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica* 1 (XXII): 65-72
- Bairrão, J. E., Felgueiras, I. (1978). Contribuições para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 4,31-39.
- Bairrão, J. (1994). A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. O caso da intervenção precoce. *Inovação*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Bronfenbrenner,, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. M. e Serrano, A. (Orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Serrano A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. (Das práticas centradas na criança às práticas centradas na Família)*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, T. M. (2000). *Intervenção Precoce e Formação Parental*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. nº2 p. 71-84
- Coutinho, T. M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*.22.Janeiro / Março pp.55-64
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, I.S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial os estudantes do ensino superior - Fatores familiares e sociodemográficos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Franco, V. e A.M. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade*. Évora: ARS do Alentejo.
- Franco; V. e Apolónio, M. (2014). *ODIP -Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce. Versão Portuguesa da ODAT*. Évora: Universidade de Évora.
- Mcwilliam, P. J., Winton, Pamela J. e Crais, Elizabeth R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M.T. (2010) “Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce, Práticas no Distrito de Portalegre”. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Oliveira, T. R. (2010) “ A Intervenção Precoce no Autismo e na Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção”. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada à Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pimentel, J. S. (2004), Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 43-54

Pires, A. R. (2008) Estudo da Conjugalidade e da Parentalidade através da Satisfação Conjugal e da Aliança Parental- Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica)

Rebello, P.V. & Borges, G. F. (2009) Parentalidade e generatividade. *Psycologica* 44, 329-351.

Relvas, A. P. (1996). O ciclo vital da família perspetiva sistémica. Porto. Edições Afrontamento.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). (Coords.), *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ribeiro, M. S. (2003) “Ser Família Construção, implementação e avaliação de um Programa de Educação Parental”. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

Ribeiro, M. T. (2004) “Para a compreensão da relação entre padrões conjugais, estilos de vinculação e papéis sexuais – um estudo de caso com casais portugueses”. *Psycologica* Pág. 65-79

Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Soares, I. (Coordenação) (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. 2ª Edição, Psiquilibrios edições.

Sousa, J. (2006). As famílias como projetos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar* 11, 41 – 47.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: IIE; UNESCO

Sameroff, A. J.; Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In Horowitz M. F. D.; Hetherington, S.; Siegel, G. (Eds.). *Review of child development research* Chicago: University Chicago Press, v. 4, p. 187- 244.

Sameroff, A. J. (1983). Development systems: contexts and evolution. In: KESSEN, W. (Ed.). *History, theories and methods* (v. 1) p. 237- 293 of MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child development*. New York: Wiley.

Notas sobre as autoras:

Isabel Silva Ferreira

isabelferreira@esep.pt

Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal

Conceição Vasconcelos

vasco_sao@hotmail.com

Equipa de Intervenção Precoce de Portalegre