

**Relação pais-criança e problemas de comportamento externalizantes: contribuições de
uma intervenção para pais baseada na Terapia Cognitiva Focada em Esquemas**

Marcela Bortolini

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutora em Psicologia
sob orientação do Prof. Dr. Cesar Augusto Piccinini
e coorientação do Prof. Dr. Ricardo Wainer

Orientação durante o doutorado sanduíche: Prof. Dr. Daniel Rijo
Universidade de Coimbra, Portugal

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Porto Alegre, Junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de tentar traduzir em palavras a minha gratidão a cada pessoa que fez parte desta trajetória. Desejo que as palavras transmitam um pouquinho da grandiosidade deste sentimento.

Agradeço ao meu orientador, Cesar Augusto Piccinini, por todos os ensinamentos ao longo destes anos enquanto professor, pesquisador e pessoa. A maestria de como orientou o meu mestrado e doutorado, marcada pela busca de excelência, pela afetividade na condução do trabalho e consideração ao meu interesse de pesquisa, para sempre ficarem registradas em mim. Muito obrigada, de coração, por tanto ter me ensinado.

Agradeço ao meu coorientador, Ricardo Wainer, por ter aceitado o convite de supervisionar clinicamente este trabalho e pelas inúmeras aprendizagens enquanto psicólogo clínico e pessoa. Muito obrigada, de coração, por cada uma das supervisões, marcadas pelos imensuráveis ensinamentos teóricos e clínicos, pelo olhar cuidadoso e humano para com cada um dos pais e crianças, e pela condução, muitas vezes, repaternalizadora comigo.

Agradeço ao meu orientador do doutorado sanduíche, Daniel Rijo, por ter aceitado o convite em me orientar, bem como por toda disponibilidade e todos os ensinamentos acadêmicos. Muito obrigada pelo período na Universidade de Coimbra, este foi marcado pela busca do rigor científico, bem como pela leveza de como orientas. Foi um grande presente esta experiência na minha trajetória.

Agradeço a banca, Prof.^a Giana, Prof.^a Janaína e Prof.^a Renata, por todas as contribuições ao longo deste trabalho. Cada olhar vem a enriquecer para o meu crescimento e para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço a todos do NUDIF, por todas as trocas ao longo do mestrado e do doutorado. O suporte de cada um de vocês fez toda a diferença.

Agradeço às bolsistas de iniciação científica Thaís, Luisa e Sofia, vocês foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Obrigada por toda dedicação, competência e afetividade para com este trabalho.

Agradeço imensamente às famílias participantes. Obrigada a cada um dos pais e a cada uma das crianças, de coração, por terem confiado em mim e neste trabalho. Tudo que aprendi com cada um de vocês ficará para sempre registrado em mim.

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro.

Agradeço a cada um dos meus amigos, vocês foram fundamentais nesta trajetória. Obrigada pelos momentos de lazer, pelas conversas, pelas risadas, pelas trocas de experiências, e pelo ombro amigo.

Por fim, agradeço aos meus pais, Celso e Maria. Neste momento, de fato faltam palavras para agradecer tudo que vocês representam para mim. Só tenho a agradecer por serem meu grande porto seguro, minha fonte de amor e segurança. Pai e mãe, admiro vocês com todo o meu coração.

Aos meus irmãos, Rafaela e Juliano (*in memoriam*), agradeço por todo afeto e por todo companheirismo ao longo destes anos. Rafaela, obrigada pela tua doçura, incentivo, e por seres minha grande amiga. Ju, nos deixastes cedo, a saudade de ti marca em nós o quanto os vínculos são de fato o que realmente mais importa na vida.

Ao meu namorado, Cassiano, obrigada por teres sido nos últimos anos minha fonte de conforto e incentivo. Obrigada por acreditares em mim quando eu mesma já não acreditava. Só tenho a agradecer, meu amor, por todo o teu amor, carinho, sensibilidade e apoio. Esta trajetória foi mais leve e bonita ao teu lado.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	12
INTRODUÇÃO	12
1.1 Apresentação.....	12
1.2 Problemas de Comportamento Externalizantes.....	13
1.2.1 Preditores de Problemas de Comportamento Externalizantes.....	17
1.2.2 Práticas educativas parentais.....	20
1.3 Intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes: abordagem comportamental e cognitivo-comportamental.....	26
1.4 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas: aspectos teóricos e clínicos.....	33
1.4.1 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais.....	42
1.4.2 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas e problemas de comportamento externalizantes.....	47
1.5 Justificativa e Objetivos.....	53
CAPÍTULO II	55
MÉTODO.....	55
2.1 Participantes.....	56
2.2 Delineamento e Procedimento.....	57
2.3 Instrumentos.....	58
2.4 Intervenção.....	65
2.5 Considerações éticas.....	66
CAPÍTULO III.....	69
ESTUDO I - Problemas de comportamentos externalizantes em pré-escolares, práticas educativas parentais e esquemas iniciais desadaptativos: contribuições da Terapia cognitiva focada em esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes – TEPPE.....	69
Método.....	70
2.1 Participantes.....	70
2.2 Delineamento e Procedimento.....	70
2.3 Instrumentos.....	70

Resultados.....	73
3. 1 Mudanças estatísticas nos problemas de comportamento externalizantes.....	73
3.2 Mudanças clínicas nos problemas de comportamento externalizantes.....	73
3.3 Mudanças estatísticas nas práticas educativas parentais.....	74
3.4 Mudanças estatísticas nos Esquemas Iniciais Desadaptativos e nos Domínios Esquemáticos.....	78
Discussão.....	79
CAPÍTULO IV	85
ESTUDO II - Interação pais-criança com problemas de comportamento externalizantes: contribuições da Terapia cognitiva focada em esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes – TEPPE	85
Método.....	86
2.1 Participantes.....	86
2.2 Delineamento e Procedimento.....	86
2.3 Instrumentos.....	86
Resultados.....	88
3. 1 Resultados particulares de cada família.....	86
3.1.1 Família 1.....	88
3.1.2 Família 2.....	104
3.1.3 Família 3.....	121
3.1.4 Família.....	136
3.1.5 Família 5.....	150
3.1.6 Família 6.....	163
3.2 Síntese geral de todos os casos das práticas educativas parentais e dos Comportamentos da criança na pré e pós-intervenção e no <i>follow-up</i>	177
Discussão.....	186
CAPÍTULO V	201
DISCUSSÃO FINAL.....	201
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	227

Anexo A Domínios Esquemáticos e Esquemas Iniciais Desadaptativos.....	228
Anexo B Modos esquemáticos	231
Anexo C Caracterização geral de cada família.....	232
Anexo D Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	261
Anexo E Ficha de dados demográfica.....	262
Anexo F Entrevista sobre o Desenvolvimento da Criança 4-5 anos.....	263
Anexo G Entrevista sobre Práticas educativas parentais	265
Anexo H Categorias Entrevista de Práticas educativas parentais.....	266
Anexo I Questionário de Esquemas Iniciais Desadaptativos.....	267
Anexo J Entrevista sobre a experiência da maternidade/paternidade.....	270
Anexo K Observação da interação.....	272
Anexo L Categorias Sessão de Observação da Interação.....	273
Anexo M Entrevista de avaliação da intervenção.....	276
Anexo N Diagrama clínico entre EIDs e MEs de pais e filhos.....	277
Anexo O Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos.....	278
Anexo P Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamentos externalizantes	279

Lista de Tabelas

Tabela 1. Domínios esquemáticos, padrões de interação familiar e esquemas iniciais desadaptativos

Tabela 2. Necessidades emocionais e atitudes parentais relacionadas

Tabela 3. Esquemas Iniciais Desadaptativos e manifestações relacionadas à externalização

Tabela 4. Modos esquemáticos e manifestações relacionadas à externalização

Tabela 5. Terapia Cognitiva Focada em Esquema para pais de crianças com problemas de comportamentos externalizantes – Módulos, número de sessões e resumo dos conteúdos

Tabela 6. Escore, média, desvio padrão e RCIs (pré-pós e pré-*follow*) dos problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelas mães

Tabela 7. Escores, médias, desvio padrão e RCIs (pré-pós e pré-*follow*) de problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos pais

Tabela 8. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na pré-intervenção da Família 1.

Tabela 9. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 1

Tabela 10. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up da família 1*

Tabela 11. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 1

Tabela 12. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 2

Tabela 13. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 2

Tabela 14. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 2

Tabela 15 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 2

Tabela 16. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 3

Tabela 17. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 3

Tabela 18. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 3

Tabela 19 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 3

Tabela 20. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 4

Tabela 21. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 4

Tabela 22. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 4

Tabela 23 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 4

Tabela 24. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 5

Tabela 25. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 5

Tabela 26. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 5

Tabela 27. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 5

Tabela 28. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-interação da família 6

Tabela 29. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 6

Tabela 30. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 6

Tabela 31 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 6

Tabela 32. Frequências e porcentagens das práticas educativas parentais e dos comportamentos das crianças de todas as famílias no pré, pós e *follow-up*

Tabela 33. Médias, desvio padrão e nível de significância das práticas educativas, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Tabela 34- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Tabela 35- Médias, desvio padrão e nível de significância das práticas educativas, entre o pré e *follow-up*, para todas as mães e pais.

Tabela 36- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e *follow-up*, para todas as mães e pais.

Tabela 37- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Tabela 38 - Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e *follow-up*, para todas as mães e pais.

Lista de Figuras

Figura 1 - Progressão do desenvolvimento do comportamento antissocial

Figura 2. Níveis de intervenção com pais em crianças pré-escolares

Figura 3. Modelo conceitual na Terapia Cognitiva Focada em Esquemas

Figura 4. Fluxograma da participação dos pais

Figura 5. Percepção materna e paterna sobre os problemas de comportamentos externalizantes ao longo do tempo

Figura 6. Frequência dos escores padronizados clínicos e não clínicos dos problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas mães e pelos pais

Figura 7. Percepção materna e paterna sobre as práticas educativas parentais coercitivas ao longo do tempo

Figura 8. Percepção materna e paterna sobre as práticas educativas parentais indutivas ao longo do tempo

Figura 9. Domínio Esquemático de *Supervigilância e Inibição* da mãe e do pai ao longo do tempo.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar as contribuições da ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes – TEPPE*’ (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016) para crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes. Para tanto, foram realizados dois estudos. O Estudo I investigou as contribuições da TEPPE nas percepções dos pais sobre os problemas de comportamento externalizantes do filho, nas práticas educativas parentais e nos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs). Já o Estudo II investigou as contribuições da TEPPE para a interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes. Participaram seis casais, constituídos de mãe e pai, cujos filhos pré-escolares apresentavam problemas de comportamento externalizantes. As mães e os pais participaram individualmente das quinze sessões propostas pela TEPPE, e realizaram as avaliações pré, pós-intervenção e *follow-up*. Os resultados de ambos os estudos apoiaram parcialmente as expectativas iniciais. Os resultados do Estudo I, revelaram diferenças significativas nas médias do grupo, entre o pré, pós e *follow-up*, nas percepções sobre os problemas de comportamento da criança e nas práticas educativas parentais. Além disto, as análises intra-sujeito indicaram melhorias clínicas em quase todas as crianças em relação aos problemas de comportamento. Mesmo em relação aos EIDs, sobre os quais não eram esperadas mudanças, os resultados revelaram mudanças nos EIDs pertencentes do Domínio de Supervigilância e Inibição. Com relação aos resultados do Estudo II, a análise temática das sessões de observação revelou que quatro famílias apresentaram mudanças mais expressiva nas avaliações do pós e *follow-up*. Estas diferenças nas mudanças foram compreendidas à luz da compreensão clínica dos EIDs e MEs (Modos esquemáticos), Necessidades Emocionais e da teoria que embasou o estudo. Além disto, as análises das sessões de observações também revelaram mudanças significativas, na direção esperada, para as Práticas Educativas Facilitadoras e para as Práticas Educativas não Facilitadoras nas avaliações entre pré e pós-intervenção, e entre pré e *follow-up*, bem como para Comportamentos positivos da criança entre pré e *follow-up*. Juntos, os resultados dos dois estudos, revelaram tendências consistentes nas diferentes análises realizadas, com relação às contribuições da TEPPE para atender as demandas das famílias. Embora é importante se ter cautela na interpretação destes resultados [preliminares], as evidências sugerem que a TEPPE configura-se como uma possibilidade de intervenção e prevenção de problemas de comportamentos externalizantes em crianças pré-escolares.

Palavras-chave: problemas de comportamento externalizantes; intervenção para pais; terapia cognitiva focada em esquemas; crianças pré-escolares.

Abstract

The aim of this study was to investigate contributions of 'Schema Therapy for parents of children with externalizing behavior problems - TEPPE' (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016) to preschool children with externalizing behavior problems. For this purpose, two studies were developed. The First study investigated the contributions of TEPPE to parents' perceptions about the child's externalizing behavioral problems, parental practices, and the Early Maladaptive Schemas (EMS). The Second study investigated contributions of TEPPE to mother-child and parent-child interaction with externalizing behavior problems. Participants included six couples, consisting of mother and father, whose preschool children had externalizing behavior problems. Mothers and fathers participated individually in the fifteen sessions of TEPPE, and participated to pre and post-intervention, and *follow-up* evaluations. The results of both studies partially supported initial prospects. Regarding the results of the First study, the analysis of the group means, involving all families, revealed significant differences for the child behavior problems and parental practices. In addition, intra-subject analysis indicated clinical improvements in almost all children for behavioral problems, suggesting changes in expected direction according the perception of the parents. Regarding the EMS, no changes were expected according the reduced number of TEPPE sessions. However, there were changes in the Domain belong to Supervision and Inhibition Domain. Regarding the results of the Second Study, the Thematic Analysis of observation sessions revealed that four families had more expressive changes, according to the post and *follow-up* evaluations. These differences in changes were understood in the light of the clinical understanding of EMS and SM (Schema Modes), Emotional Needs, and of the theory underlying the study. The analysis of the observation sessions revealed significant changes, in the expected direction, for the Facilitating Educational Practices and for the Non-Facilitating Educational Practices in the pre and post-intervention evaluations, and between the pre and *follow-up* evaluations. The pre and follow-up evaluations also revealed significant changes in the child's Positive Behaviors. Therefore, although the results require a weighting in their interpretation, they showed very consistent trends in the different analysis performed, and that the theoretical bases of the TEPPE were appropriate to meet the demands of the families. It was concluded that the evidence from the two studies indicated that TEPPE is a potential approach for the intervention and prevention of externalizing behavior problems in preschool children.

Key-words: externalizing behavior problems; intervention for parents; cognitive therapy focused on schemas; preschool children

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares configuram-se como uma das principais razões de encaminhamento para clínicas de saúde mental nesta faixa etária (Bufferd, Dougherty, Carlson, Rose, & Klein, 2012). Estes problemas, especialmente em crianças até cinco anos de idade, apresentam fortes associações com a relação pais-criança (Dishion, & Patterson, 2015). Diante disso, inúmeras intervenções tem sido propostas com o intuito de reforçar os fatores de proteção e reduzir os fatores de risco presentes na relação pais-criança (Brotman et al., 2005; Kazdin, & Weisz, 2003).

Ao longo dos anos, muitas intervenções com foco comportamental foram propostas (Azar, Reitz, & Goslin, 2008), e apesar da relevância dos resultados encontrados, esforços vem sendo direcionados para superar as barreiras de tamanhos de efeito pequeno e moderado revelados nestas intervenções, bem como para aumentar os baixos efeitos em termos de manutenção dos ganhos (David, 2014). Desta forma, alguns autores salientaram a necessidade de desenvolver intervenções que contemplem os aspectos emocionais e cognitivos dos pais, como uma tentativa de maximizar os ganhos das intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes (Battagliese, Caccetta, Luppino, Baglioni, Cardì, Mancini, & Buonanno, 2015; David, 2014; Özabacı, 2011; Gavita, David, Bujoreanu, Tiba, & Ionuțiu, 2012).

Diante disso, o objetivo do presente estudo foi investigar as contribuições de uma intervenção baseada na Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (TCFE) para pais de crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes. Inicialmente, apresenta-se alguns dos principais pressupostos teóricos acerca da manifestação dos problemas de comportamento externalizantes em crianças, bem como dos seus principais preditores. Na sequência, revisa-se algumas intervenções para pais baseadas na abordagem comportamental e cognitivo-comportamental no contexto dos comportamentos de externalização na infância. Por fim, destaca-se os aspectos teóricos e clínicos da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas, que fundamentam a intervenção proposta nesta tese denominada “*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes – TEPPE*”.

1.2 Problemas de Comportamento Externalizantes

Problemas de comportamento externalizantes e internalizantes configuram-se como duas categorias contrastantes de problemas comportamentais e emocionais em crianças. Tais categorias refletem uma distinção detectada em inúmeros estudos que identificam estes problemas isoladamente e por vezes conjuntamente (Achenbach, 1991; Lambert, Wahler, Andrade, & Bickman, 2001). De modo geral, os problemas de externalização estão relacionados à agressividade, impulsividade e comportamento desafiador, e podem evoluir para Transtornos da Conduta e Transtorno Desafiador de Oposição. Já, os problemas de internalização são caracterizados por insegurança, tristeza, ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, e podem evoluir para Transtornos do Humor e Transtornos Ansiosos (APA, 2014).

Especificamente acerca dos problemas de comportamento externalizantes, foco do presente estudo, estes são caracterizados pela manifestação de agressividade, impulsividade, problemas de atenção, comportamentos delinquentes, desobediência, reações de raiva e comportamentos disruptivos (Achenbach, & Rescorla, 2007). Assim como, tendem ser marcados por déficits em habilidades sociocognitivas, dificuldades de regulação emocional, problemas importantes nas interações, como por exemplo, brincar em jogos recíprocos, mostrar cooperação e esperar a vez (Kazdin, & Weisz, 2003).

Neste sentido, investigações destes problemas em crianças pré-escolares se justificam particularmente pela elevada prevalência na infância, sendo o principal motivo de encaminhamento para serviços de saúde mental na infância (Bufferd et al., 2012). Assim como, pela elevada estabilidade, sendo que um terço das crianças permanece com a manifestação destes problemas ao longo da adolescência (Losel, & Bender, 2012) e da vida adulta (Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010; Tremblay, 2010). Além disso, há a probabilidade de evoluírem para quadros clínicos mais graves ao longo do desenvolvimento (Farrington et al., 2003; Tremblay, 2010) e por configurarem-se como os principais preditores de vários problemas de ajustamento na idade adulta, como criminalidade, retenção e expulsão escolar, abuso de substâncias e problemas de saúde mental (Bulotsky, & Fantuzzo, 2011).

Considerando tais dados, segundo Dishion e Patterson (2015), a trajetória desenvolvimental destes problemas pode apresentar tanto início precoce (primeira infância), quanto início tardio (adolescência). De acordo com estes autores, quando as crianças apresentam um padrão oposicionista e desafiador nos anos pré-escolares e escolares, este padrão comportamental tenderia a perpetuar de modo mais severo na adolescência e na idade adulta, quando comparado a um início tardio. Segundo Moffitt (2003), essa maior

probabilidade estaria associada a um conjunto de fatores de risco presentes na primeira infância, como por exemplo, impulsividade, déficit de atenção, violência no ambiente, padrões de interação parental e situação socioeconômica, os quais tenderiam a contribuir para o agravamento dos sintomas ao longo do tempo.

Essa trajetória desenvolvimental foi evidenciada em inúmeras investigações em crianças pré-escolares. O estudo de Shaw, Owens, Giovanelli e Winslow (2001), acompanhou 310 meninos dos 18 meses aos 6 anos de idade, e verificou que as crianças com sintomas de Transtorno de Conduta aos 6 anos apresentavam comportamentos externalizantes entre os 24 e 42 meses de vida. Evidências semelhantes também foram verificadas no estudo de Edwards e Hans (2015), o qual identificou que metade das crianças que tiveram problemas de comportamento aos dois anos e meio de idade, permaneceram com estes aos 5 anos de idade. Nesse mesmo sentido, o estudo de Breaux, Harvey e Lugo-Candelas (2014), avaliou 132 crianças que permaneceram com os sintomas de externalização identificados aos três anos de idade e nos três anos seguintes.

Consonante a estes estudos, uma investigação realizada com 273 crianças, verificou a permanência dos problemas de externalização aos três, cinco e onze anos de idade, e identificou alguns marcadores naquelas crianças que permaneceram com os sintomas ao longo do tempo. Dentre os marcadores estavam a alta intensidade do comportamento argumentativo e desafiante, a agressão a pessoas e/ou animais, o comportamento sexual inapropriado, a destruição de propriedade, o engano e/ou roubo, e problemas com colegas (Hong, Tillman, & Luby, 2015). Estes marcadores possibilitam uma maior compreensão acerca do por que algumas crianças permanecem com os sintomas, enquanto outras desenvolvem um funcionamento mais adaptativo. De acordo com Campbell, Shaw e Gilliom (2000), para a maioria dos pré-escolares, os níveis elevados de comportamentos de externalização refletem lutas normais no desenvolvimento da autorregulação e tendem a diminuir com a idade. No entanto, outros, continuam com padrões persistentes, caracterizando uma cascata de desajustes ao longo do tempo.

Em relação à manifestação dos comportamentos externalizantes quanto ao sexo, apesar da literatura evidenciar maior prevalência destes no sexo masculino (Menting, Castro, & Matthys, 2013), diferenças na expressão destes comportamentos são importantes de serem consideradas, especialmente considerando as categorias de comportamentos ostensivos/abertos e comportamentos velados/encobertos. Comportamentos ostensivos/abertos fazem referência aos comportamentos mais visíveis, como por exemplo, xingar, bater e desobedecer, e foram alvo de mais investigações ao longo da história (Snyder,

Schrepferman, Bullard, Mceachern, & Patterson, 2012). Já os comportamentos velados/encobertos, fazem referência a comportamentos, como por exemplo, mentir, negar, fingir, pedir desculpas para ocultar algo danoso, manter segredos e trapacear. Tais comportamentos são emitidos com a intenção de minimizar vigilâncias, evitar sanções e conquistar materiais ou atividades desejadas (Snyder et al., 2006). Segundo Snyder et al. (2012), comportamentos velados/encobertos estariam mais presentes no sexo feminino, e desta forma, poderiam mascarar diferenças sexuais importantes, de modo a dificultar a identificação dos fatores de risco e da trajetória desenvolvimental desses comportamentos nas meninas. Quanto ao curso, Snyder et al. (2012) referiram que os comportamentos velados/encobertos manifestam-se mais tarde comparado aos ostensivos/abertos, tendem aparecer na transição da pré-escola para a escola, bem como aumentar sua incidência nos primeiros anos escolares.

Considerando as especificidades da manifestação dos problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares, seria preciso cautela na avaliação desses comportamentos, visto que nos anos iniciais seria esperado que as crianças apresentassem alguns comportamentos de oposição e dificuldade de autocontrole em alguns momentos (Alvarenga, 2004; Tremblay, 2000). Dessa forma, avaliar se as características qualitativas e/ou quantitativas do comportamento da criança seriam desadaptativas ou estariam na faixa do esperado para o período, configura-se como um desafio aos pesquisadores e clínicos (Kazdin & Weisz, 2003). Apesar disso, mesmo que muitos problemas apresentados pelas crianças antes dos seis anos de idade não são considerados patológicos, mas frequentemente caracterizam-se pelo caráter prodrômico, ou seja, são sinalizadores de psicopatologias que podem se manifestar mais tarde (Caminha, Soares, & Kreitchmann, 2011). Entretanto, quando bem manejados não implicam em decorrências danosas mais sérias no futuro (Caminha et al., 2011).

Além destas especificidades comportamentais associados aos comportamentos de externalização, alguns indicadores comportamentais auxiliam na compreensão do ajustamento social das crianças. Nesse sentido, o conceito de competência social vem sendo utilizado para compreender o desenvolvimento socialmente habilidoso das crianças (Falcone, 2001). De acordo com Kliever (1991), crianças socialmente competentes são hábeis para entender algumas normas sociais, para a interação com os adultos e com os pares, bem como mostram-se hábeis para regular suas emoções, especialmente as emoções negativas. Dessa forma, a competência social seria a capacidade de apresentar um comportamento que possa atingir os objetivos de uma situação interpessoal, mantendo uma relação de equilíbrio com o interlocutor (Castro,

Melo, & Silveiras, 2003). De acordo com Hosokawa e Katsura (2017), habilidades sociais são algumas das realizações mais importantes na infância. Segundo este autor, aspectos como cooperação, autocontrole e assertividade ajudariam as crianças a iniciar interações positivas, e aprender quais seriam os comportamentos socialmente desejáveis.

Consonante a isto, a competência social constitui-se em um conjunto de habilidades, do qual faz parte a empatia e o altruísmo, a assertividade e a cooperação, entre outras (Falcone, 2001). Em particular, segundo Schaffer (1996), a empatia expressa uma reação afetiva adequada à situação da outra pessoa. Por exemplo, quando uma criança sente-se triste quando outra está triste, ela está manifestando empatia, e pode, então, ter ações que envolvem prestar auxílio ou demonstrar compreensão ao outro. Já a assertividade, segundo Falcone (2001) permitiria à criança negociar sua independência no contexto das expectativas e exigências do mundo social. Estaria relacionada à capacidade de defender os próprios direitos e de expressar pensamentos, sentimentos e crenças de forma honesta, direta e apropriada, sem violar os direitos da outra pessoa (Falcone, 2001).

Outro indicador importante da competência social na infância, segundo Crockenberg, e Litman (1990) seria a obediência, considerada como um preditor de cooperação. Para estes autores, o comportamento da criança seria considerado obediente quando seguiria e seria congruente a um pedido ou ordem. Para Patterson, Reid e Dishion (1992) não atingir um nível adequado de obediência colocaria a criança em risco de desenvolver déficits de competência social, bem como de apresentar condutas antissociais. Além desses indicadores específicos da competência social, alguns autores argumentam que a habilidade da criança de engajar-se em interações sociais de forma positiva com os pais, incluindo gestos, vocalizações, olhares e demonstrações de afeto positivo, seriam importantes sinalizadores de um desenvolvimento social apropriado (Denham, & Grout 1993; Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet, 2001; Hernandez et al., 2016).

Considerando tais aspectos, crianças que carecem de habilidades sociais apresentam mais dificuldade em se expressar e se entender com os outros, bem como demonstram menos interações positivas e déficit na interação (Alvarenga, 2004). Consequentemente, estas crianças tendem ser mais propensas a serem desconsiderados e apresentarem maior risco de isolamento social, incluindo solidão, rejeição de pares, fatores estes associados ao desajuste comportamental (Dishion & Patterson, 2015).

À vista disso, de acordo com Hosokawa e Katsura (2017), a primeira infância configura-se como um período crucial para o desenvolvimento social. Em particular, segundo estes autores, o período de transição da primeira infância para a escola, que quando

caracterizado por habilidades sociais, associaria-se ao ajustamento social. Em consonância a isto, o estudo de Jones, Greenberg e Crowley (2015) encontrou associações estatisticamente significativas entre as habilidades socioemocionais avaliadas no jardim de infância e os desfechos de jovens em domínios, como por exemplo, educação, emprego, atividade criminosa, uso de substâncias e saúde mental.

Desta maneira, na sequência, revisa-se alguns preditores associados aos problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares.

1.2.1 Preditores dos problemas de comportamento externalizantes

Os problemas de comportamento externalizantes em crianças estão associados à interação de fatores de risco ambientais e biológicos (Liu, 2004; Kochanska et al., 2015). Dentre os principais fatores, estão: parentalidade ineficiente (ex. disciplina severa, baixo envolvimento parental nas atividades escolares, baixo monitoramento); fatores familiares (ex. conflito conjugal, uso de drogas, comportamentos antissociais dos pais, psicopatologias); fatores biológicos da criança (ex. predisposição genética, temperamento); fatores de risco relacionados ao desenvolvimento (ex. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, atrasos na linguagem); fatores de risco na escola (ex. utilização de estratégias negativas pelos professores, nível de agressividade dos alunos da turma, turmas muito grandes, baixo envolvimento da professora com os pais); relação com os pares e fatores de risco no bairro (ex. pobreza, tráfico de drogas) (Hauser-Cram, & Woodman, 2016; Schindler, 2015). Considerando tais fatores, Kochanska et al. (2015) referiram que quando uma criança apresenta traços biológicos de maior vulnerabilidade, porém os pais desempenham uma parentalidade eficiente, estes configuram-se como fatores de proteção perante a manifestação de problemas comportamentais da criança. Da mesma forma, crianças com vulnerabilidade biológica que vivenciam com os pais uma parentalidade ineficiente, tenderiam a apresentar uma trajetória desenvolvimental menos satisfatória e apresentar problemas de comportamento.

Neste sentido, segundo Dishion e Patterson (2015), para muitos autores que estudam os comportamentos de externalização na infância, a relação com os pais seria a base para a presença ou não deste padrão comportamental. Um modelo que tem sido bastante referenciado e utilizado ao longo dos anos para compreender os comportamentos externalizantes é o Modelo da Coerção proposto por Patterson et al., nos Estados Unidos (Granic & Patterson, 2006; Patterson, Reid, & Dishion, 1992), o qual centrou sua análise na família, especialmente nas relações parentais para compreender os comportamentos

socialmente desviantes. Os autores nomearam de Ciclo Familiar da Coerção a interação entre o agravamento dos comportamentos externalizantes (ex. agressividade, manipulações, fingimentos) da criança e as estratégias coercitivas e severas de controle dos pais, porém ineficazes (Patterson, DeGarmo, & Knutson, 2000). Diante da repetição desse processo na interação com os pais, a criança aprenderia a usar comportamentos coercitivos para ter controle sobre o ambiente familiar (Dishion, & Patterson, 2015).

Patterson et al. (1992) compreenderam que haveria uma progressão dos comportamentos externalizantes, sendo que cada faixa etária apresentaria algumas características específicas. De maneira geral, os autores propuseram que entre os três e sete anos, a criança aprenderia, especialmente com os seus cuidadores, que comportamentos coercitivos, como por exemplo, choramingar, chorar, gritar, bater e ter acessos de raiva, seriam eficazes para eliminar comportamentos aversivos dos pais. Posteriormente, entre os oito e onze anos, a criança inserida na escola, tenderia a apresentar déficits nas habilidades sociais, bem como comportamentos evitativos quanto às atividades consideradas desagradáveis, sendo mais susceptível a vivenciar rejeição social e fracasso escolar. Na adolescência, o jovem experienciaria sentimentos de exclusão do mundo social e tenderia se afiliar a grupos desviantes. Considerando tal trajetória, esse processo poderia resultar em adultos, ou até mesmo jovens, com comportamentos socialmente desviantes. Segundo Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), os comportamentos de crianças pré-escolares poderiam ser o protótipo de atos delinquentes que ocorreriam na adolescência, visto que apesar dos comportamentos modificarem-se, a função permaneceria a mesma. A ilustração abaixo (Figura 1) mostra as etapas sugeridas por Patterson et al. (1989).

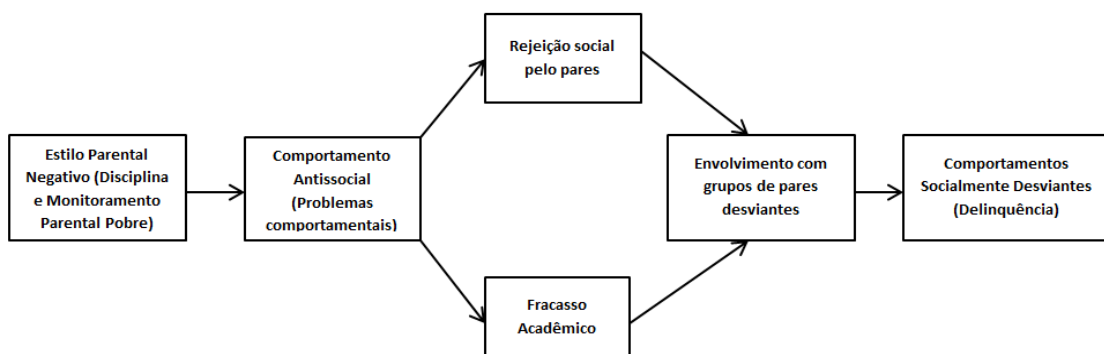


Figura 1. Progressão do desenvolvimento do comportamento antissocial.

Adaptada de Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989)

Além dessas etapas de progressão dos comportamentos externalizantes, Dishion e Patterson (2015), em anos posteriores, recorreram a uma estrutura ecológica para organizar diferentes níveis de análise. Os autores propuseram quatro dimensões que auxiliaram na compreensão dos comportamentos externalizantes. A primeira dimensão consiste na *Dinâmica dos relacionamentos*, que centraliza na análise da interação com pais, irmãos e colegas como meio de aprendizagem e manutenção do comportamento externalizante desde a infância até a idade adulta. Nessas interações, os autores salientaram a necessidade de considerar em cada díade a relação entre pensamentos, emoções e comportamentos. A segunda dimensão seria o *Ambiente*, nesta estariam presentes as características do contexto para a estruturação dos relacionamentos que influenciam o comportamento problemático. Esta dimensão compreende que as interações dos pares seriam importantes no desenvolvimento de comportamentos antissociais, focando na configuração da escola e do bairro. A terceira dimensão seria a *Autorregulação*, a qual descreve a habilidade individual de se gerenciar no que diz respeito à gestão de rotinas diárias, semanais e mensais, regulação das emoções, dos pensamentos, e dos comportamentos. E a quarta dimensão seria o *Contexto Cultural*, que considera a etiologia do comportamento antissocial em função da cultura e da etnia.

Particularmente quanto à dimensão da dinâmica dos relacionamentos, os Dishion e Patterson (2015) se concentraram principalmente na análise da dinâmica dos comportamentos, cognições e emoções das díades. Segundo os autores, a socialização infantil seria um processo que requereria atenção, esforço e habilidades dos adultos na gestão das minúcias da interação diária entre pais-filho, bem como na estruturação das trajetórias do desenvolvimento infantil. Nos anos iniciais, os autores enfatizaram a importância da sensibilidade, do afeto e da contingência dos pais perante os comportamentos do filho. Desta forma, segundo os autores, um dos principais objetivos nas intervenções para mudar as práticas educativas parentais seria auxiliar os pais acerca dos próprios padrões automáticos e do próprio controle cognitivo. Assim, as práticas educativas parentais, que no modelo inicial receberam uma forte ênfase, tornaram-se apenas um entre vários fatores que contribuem para a manifestação de problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares.

Nesse sentido, segundo Granic e Patterson (2006), alguns esforços vêm sendo realizados para se considerar os aspectos emocionais e cognitivos das díades pais-filho na dinâmica dos problemas de comportamento da infância, visto que o reforço positivo, proposto no primeiro modelo, não explicaria a totalidade dos padrões do relacionamento das díades. Os autores referiram o seguinte trecho fictício para os leitores compreenderem que as

emoções e cognições das díades estariam relacionadas à presença de comportamentos externalizantes nas crianças:

"Pela tarde uma mãe pede ao seu filho para ajudar a limpar a casa. Um pouco antes do pedido, a mãe estava se sentindo ansiosa, pensando nas muitas coisas que ela precisava realizar até o final da noite. Enquanto isso, a criança estava jogando videogame e ouviu o pedido da sua mãe e começou a se sentir irritada, pensando que sua mãe sempre pede para ela em vez de pedir para seu irmão. Com estas emoções e interpretações negativas, a criança, de maneira grosseira, recusou o pedido de sua mãe, e disse: 'vá limpar você mesmo'. Com isso a mãe começou a sentir-se irritada com o filho e com a tentativa de regular sua ansiedade e sua irritação, a mãe sugeriu que eles poderiam ir a um restaurante, se ele simplesmente a ajudasse. Percebendo sua mãe como um obstáculo ao seu objetivo, ou seja, 'não parar de jogar o jogo', a irritabilidade da criança cresceu, e foi expressa através de reclamação em voz alta. Por sua vez, a mãe sentiu raiva e pensou que seu filho era 'egoísta e desagradável' e um obstáculo ao seu objetivo de realizar todas as tarefas até o final do dia. A mãe começou a apresentar comportamentos hostis, de modo a denegrir e retalhar o filho. Com esses comportamentos o filho percebeu a mãe como alguém que apenas o amolava e como uma mãe má. A criança continuou jogando seu jogo e ignorou sua mãe intencionalmente e com raiva, enquanto que a mãe sentiu-se derrotada e incapaz de continuar a lutar, havendo uma mudança da raiva ao desprezo e uma avaliação de seu filho como 'inútil' e 'sempre ruim'. Ambos os membros da díade permanecem neste estado fervente para o resto da noite". (Granic & Patterson, 2006, pg.108).

Dessa forma, os autores concluem que questões muitas vezes não conscientes na relação pais-criança seriam importantes focos de intervenção (Granic, & Patterson, 2006). Desta forma, os aspectos emocionais e cognitivos presentes na relação entre pais e filhos foram abordados no presente estudo segundo a perspectiva teórica da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas, conforme interesse da autora. Antes disto, na seção seguinte, foi realizada uma revisão da literatura acerca das práticas educativas parentais, que estão particularmente relacionadas aos problemas de comportamento externalizantes.

1.2.2 Práticas educativas parentais

O Modelo da Coerção atribuiu foco para a interação pais-criança nos anos pré-escolares, especialmente acerca das estratégias disciplinares (Patterson et al., 1992). Assim, nesta seção, em um primeiro momento foram abordadas algumas estratégias disciplinares que auxiliam na compreensão dos problemas de comportamentos externalizantes, e, em um segundo momento, foi abordado o impacto de algumas variáveis familiares que contribuem para a manifestação dos sintomas de externalização.

Além de Patterson et al. (1992), muitos autores investigaram a interação pais-criança no contexto dos comportamentos de externalização, especialmente por meio dos conceitos de práticas educativas parentais e de estilos parentais (Baumrind, 1967; Darling & Steinberg, 1993; Gomide, 2006; Hoffman, 1975; Maccoby, 1984). Devido à relação existente entre

práticas educativas coercitivas e problemas de comportamento externalizantes (Aunola & Nurmi, 2005; Brotman et al., 2005; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Deković, 2010; Supplee, Unikel, & Shaw, 2007; Tao, Zhou, & Wang, 2010), para fins deste estudo, se priorizou o conceito de práticas educativas parentais, o qual tem contribuído para operacionalizar as estratégias de interação dos pais com os seus filhos, com ênfase nos constructos teóricos de Hoffman (1979) e Patterson et al. (1992).

Hoffman (1979/1994) dividiu as práticas educativas parentais em indutivas e coercitivas. As práticas indutivas seriam caracterizadas por explicações, comandos verbais sem coerção, alterações da situação ambiental, descrições de regras, bem como explicações das consequências físicas e emocionais do comportamento da criança. Segundo Cassoni (2003), essas práticas tendem promover na criança a compreensão das implicações das próprias ações e dos motivos que justificam a necessidade de mudança no comportamento, estimulando o desenvolvimento do controle do próprio comportamento. Por outro lado, as práticas coercitivas seriam caracterizadas por punições verbais e físicas, ameaças, coações, privações de privilégios e de afeto (Hoffman, 1979/1994). Segundo Hoffman (1975), essas práticas promoveriam o controle do comportamento em função das reações punitivas dos pais, produzindo emoções intensas na criança, como por exemplo, medo, raiva e ansiedade, que tenderiam a reduzir a possibilidade da criança compreender a situação e a necessidade de modificação de comportamento.

Acerca das práticas coercitivas, cabe referir que, segundo Pacheco (2004), a privação de afeto (desaprovação, indiferença, isolamento e privação condicionada de amor) também poderia ser compreendida como uma forma de punir a criança, visto que seria uma ameaça do rompimento do laço emocional, a qual poderia gerar ansiedade e insegurança. Consonante a isto, Hoffman (1979) referiu que a rejeição parental ou a falta de afetividade estaria relacionada a importantes dificuldades de ajustamento social, contribuindo para o desenvolvimento da agressividade.

Apesar destas considerações acerca de cada prática proposta por Hoffman (1979), segundo Pacheco (2004), o autor realizou uma atribuição de valor ao avaliar as práticas coercitivas segundo seus efeitos prejudiciais, e as indutivas como sendo desejáveis em quaisquer circunstâncias. Neste sentido, segundo a autora, em alguns momentos os comportamentos indutivos, como por exemplo, explicações longas e repetitivas, poderiam não ter efeitos positivos, especialmente em crianças pré-escolares que não compreenderiam longas comunicações. Ao mesmo tempo em que, práticas tidas inicialmente como coercitivas, como por exemplo, o *time-out* ou privação de privilégios, não necessariamente seriam coercitivas,

mas formas brandas de controle do comportamento dos filhos. Dessa forma, segundo Burke, Pardini e Loeber (2008) pais que empregam uma disciplina ‘tímida’, ou seja, pais que evitam agir devido o receio da resposta negativa dos filhos, também se configuraria como uma prática que poderia associar-se a comportamentos externalizantes. Assim, Patterson et al. (1992) referiram a importância de ter crítica sobre a funcionalidade das práticas educativas parentais a partir do efeito que estas produzem em cada filho.

De acordo, Patterson et al. (1992) o conceito de *contingência* das práticas educativas parentais seria essencial para a compreensão do funcionamento adaptativo e desadaptativo da criança. Seguro os autores, este conceito faz referência ao fato de os pais comportarem-se efetiva e consistentemente no sentido de reduzir comportamentos inadequados e coercitivos, e de estimular a ocorrência de comportamentos socialmente adequados. De acordo com os autores, o resultado de práticas educativas contingentes seria o de fornecer à criança, entre outras coisas, previsibilidade e organização ao seu repertório comportamental. Dessa forma, segundo os autores, em um ambiente contingente, a criança, na maior parte do tempo, saberia quais comportamentos levariam a conflitos e quais comportamentos produziram encorajamento e afeto.

Além das práticas contingentes, o envolvimento parental foi outro conceito associado ao ajustamento social da criança por Patterson et al (1992). Esse conceito, de acordo com os autores, refere-se ao tempo que os pais passam junto com a criança em atividades que envolvam trocas positivas entre eles. Esse seria um aspecto não contingente da relação pais e filhos, mas que contribuiria significativamente para o desenvolvimento emocional da criança (Patterson et al., 1992). Além disso, segundo Patterson et al. (1992), dentre os fatores de proteção para os comportamentos desviantes, também estaria a supervisão em atividades escolares e elogios aos comportamentos positivos dos filhos, bem como o monitoramento parental frente a fatores de risco. Apesar destas considerações sobre a supervisão e o monitoramento, segundo Alvarenga (2004), seria importante que os pais fossem sensíveis às necessidades de autonomia da criança, para que a criança não necessitasse utilizar do mau comportamento, por exemplo, para alcançar sua autonomia. Nesse sentido, Oliveira, Frizzo e Marin (2000) referiram que a intrusividade materna, ou seja, a tendência dos pais controlarem exageradamente os comportamentos da criança por meio de perguntas, repreensões e checagens frequentes, poderia estar relacionada a comportamentos de externalização.

Além destas estratégias comportamentais, a disciplina também foi referida por Patterson et al. (1992) como importante papel parental, a qual compreenderia a inter-relação entre as habilidades de percepção e classificação de problemas comportamentais, a

capacidade de ignorar eventos coercitivos triviais, e p uso de uma consequencia efetiva para fazer cumprir as determinações. Esta necessitaria ser particularmente considerada em famílias com crianças com comportamentos de externalização, visto que os pais tendem a ser pouco tolerantes, percebem os comportamentos dos filhos normalmente como mais desviantes e falham no emprego de estratégias que promovam o ajustamento social (Pettersson et al., 1992).

Consonante à literatura, alguns estudos com pais de crianças pré-escolares foram conduzidos com o objetivo de analisar a influência das práticas educativas parentais no desenvolvimento infantil. A seguir foram brevemente apresentados alguns estudos empíricos que retrataram as associações entre práticas educativas parentais e problemas de comportamento externalizantes. O estudo de Alvarenga (2004) realizado com 23 díades, cujas crianças estavam no 30º mês de vida, encontrou correlações positivas entre o uso da punição física e a presença de problemas de comportamento externalizantes. Nesse mesmo sentido, o estudo realizado por McLoyd e Smith (2002), que acompanhou longitudinalmente 1.990 crianças dos 4 aos 10 anos de idade, nos anos de 1988 e 1994, verificaram que o uso da punição física esteve associada ao aumento dos problemas de externalização nas crianças. Corroborando tais resultados, o estudo conduzido por Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012), os quais investigaram 48 mães e 33 pais cujos filhos tinham seis anos de idade, verificaram que as práticas indutivas correlacionaram-se negativamente com problemas de comportamento externalizantes e internalizantes, e que as práticas coercitivas correlacionaram-se negativamente com competência social das crianças.

De forma semelhante, o estudo realizado por Eddy, Leve e Fagot (2001), investigou o comportamento agressivo de 206 meninas e 201 meninos de cinco anos e as práticas educativas parentais, nos EUA. Os resultados revelaram que os comportamentos externalizantes estavam associados ao ciclo da coerção, especialmente por meio das práticas educativas parentais de intrusão, punições, reforçamento negativo às respostas aversivas da criança, e reforçamento positivo do comportamento agressivo. Outro estudo, realizado por Supplee et al. (2007), investigou longitudinalmente se o monitoramento das mães era um fator de proteção aos comportamentos externalizantes em 120 crianças com fatores de risco para a presença de comportamentos externalizantes, com idades entre 2 e 5 anos. Os resultados mostraram que o monitoramento atenuou a associação entre comportamentos externalizantes da criança e os riscos presentes no local de moradia, como por exemplo, crimes e pobreza, configurando-se assim como um fator de proteção dos comportamentos de externalização.

Um estudo longitudinal, realizado por Boeldt et al. (2012) examinou a associação entre práticas maternas positivas e problemas de comportamento externalizantes em crianças

pré-escolares. A parentalidade foi avaliada por meio de observações aos 7, 9, 14, 24 e 36 meses da criança e os comportamentos foram avaliados através do *Child Behavior Check List* (CBCL) aos 4, 5, 7, 9, 10, 11 e 12 anos da criança. Os resultados mostraram que níveis mais elevados de parentalidade materna positiva (calor, sensibilidade, qualidade de instrução e interação geral) durante a infância estavam associados a níveis mais baixos de comportamento externalizante durante a infância posterior. Ao encontro disso, os resultados do estudo de Creavey, Gatzke-Kopp e Fosco (2018), indicaram que a maior exposição ao estresse e disciplina rígida foram correlacionadas à menor competência social da criança pré-escolar.).

Esses estudos empíricos apóiam a literatura que destaca as práticas educativas parentais coercitivas como uma fonte de risco para os problemas de comportamento externalizantes em crianças. Dessa forma, altos níveis de punição corporal e níveis baixos de afetividade e responsividade dos pais estão associados a déficits na autorregulação e comportamentos de externalização da criança (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, & Sameroff, 2011). Assim como, disciplina ríspida, como por exemplo, ameaça ou grito em resposta ao mau comportamento, seria um preditor robusto de problemas de comportamento externalizante (Bailey, Oesterle, & Hawkins, 2009) Ainda, rejeição dos pais, punição e cuidado inconsistente estariam fortemente implicados na etiologia do comportamento agressivo na infância (Dallaire, & Wilson, 2010). Por fim, os resultados de um estudo meta-analítico demonstraram que práticas negativas, como pais mais distantes, punitivos e não envolvidos foram associadas à agressividade nas crianças (Kawabata, Alink, Tseng, van IZendoorn, & Crick, 2011).

Dessa forma, pais de crianças com problemas de externalização tendem ser pouco assertivos, mais intrusivos, permissivos, dar ordens confusas ou ambíguas bem como a reforçar positivamente comportamentos inadequados ou utilizar pouco o reforçamento positivo para aspectos adequados da conduta dos filhos (Patterson et al., 1992). Nesse sentido, a intrusividade, o caráter não contingente das práticas, a não autorização da autonomia, a falta de envolvimento positivo e o uso do controle coercitivo auxiliam no entendimento dos comportamentos externalizantes (Elizur Somech, Vinokur, 2017; Haack, Villodas, McBurnett, Hinshaw & Piffner, 2016).

Considerando o exposto, estas investigações evidenciaram que altos níveis de afeto e uso de práticas educativas parentais indutivas foram associadas ao ajustamento social na infância. Por outro lado, o uso frequente de práticas educativas parentais coercitivas foi associado a níveis elevados de comportamentos de externalização. Consoante a isto, segundo Smith, Landry e Swank (2000), a ausência de práticas educativas parentais positivas foi

considerada tão importante na etiologia dos comportamentos externalizantes quanto a presença das coercitivas. Neste sentido, segundo estes autores, o afeto dos pais tenderia a promover habilidades reguladoras adaptativas da criança aumentando a motivação desta para atender solicitações dos pais. Dessa forma, crianças que internalizam habilidades regulatórias apropriadas seriam capazes de responder adaptativamente a uma ampla gama de situações desafiadoras (Altschul, Lee, & Gershoff, 2016; Cunningham, Kliwer, & Garner, 2009). Por outro lado, o uso frequente de castigos severos pelos pais poderia interromper a aquisição de habilidades reguladoras adaptativas através de alguns mecanismos, como por exemplo, a estimulação de altos níveis de excitação negativa que interferiria na aprendizagem social, bem como no desenvolvimento de habilidades reguladoras precárias (Power, 2004). Nesse sentido, os resultados do estudo de Verhoeven, Junger, Aken, Deković e Aken (2010), indicaram que os programas para pais não devem apenas se concentrar na redução de práticas educativas parentais severas, mas também em encorajar o comportamento positivo dos pais.

Por fim, cabe mencionar que as práticas educativas parentais tendem ser mediadas por fatores relacionados aos pais, à criança e ao contexto (Patterson et al., 1992). Dentre os fatores, estariam: a menor disponibilidade emocional dos pais (Alvarenga, 2004), o desejo de ganhar o respeito da criança e sentimentos negativos em relação à criança (Hoffman, 1975), o estado emocional e psicopatologia dos pais (Harvey, Stoessel, & Herbert, 2011; Trepát, Granero, & Ezpeleta, 2014), comportamentos antissociais dos avôs (Bailey et al., 2009), percepção dos comportamentos emitidos pelos filhos como mais desviantes (Kazdin, & Weisz, 2003; Patterson et al., 1992), raiva ou ansiedade não relacionadas às crianças, mas que influenciam na relação (Granic, & Patterson, 2006), ausência paterna (Gomes, 2011), ausência de uma relação com sentimentos de afeto e confiança (Gaik et al., 2010), idade da criança (Hoffman, 1975), temperamento (Karreman et al., 2010), abuso de drogas pelas pais (Bailey et al., 2013; Eiden, Edwards, & Leonard, 2007), variáveis demográficas, como por exemplo, bairro violento, baixo nível educacional dos pais, renda baixa, desemprego, violência familiar, discórdia conjugal, divórcio (Kazdin, & Weisz, 2003), estresse financeiro (Lee, Lee, & August, 2011) e cultura (Tao et al., 2010).

Diante do papel central das práticas educativas parentais para a presença e manutenção dos comportamentos externalizantes na infância, intervenções voltadas para a modificação das práticas educativas parentais produziram mudanças nos problemas de comportamento dos filhos, indicando que as práticas utilizadas pelos pais influenciavam na manutenção ou alteração desses comportamentos (Alvarenga, 2004). Desta maneira, na seção seguinte foram

exploradas algumas intervenções destinadas para pais de crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes.

1.3 Intervenções para pais de crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizante: abordagem comportamental e cognitivo-comportamental

Terapia, no contexto de tratamento na infância e adolescência, foi definida como qualquer intervenção que objetiva aliviar aflição, reduzir comportamentos desadaptativos ou aumentar o funcionamento adaptativo (Weisz, Weiss, Han, Granger, & Morton, 1995 citado por Kazdin & Weisz, 2003). Na infância, segundo Kazdin e Weisz (2003), os pais configuram-se como as principais pessoas para se intervir, especialmente em crianças pré-escolares. Ao encontro desse pressuposto, Webster-Stratton e Reid (2010), após realizarem revisões e intervenções com pais durante duas décadas, referiram que os pais seriam os fatores de maior influência no desenvolvimento social e emocional das crianças, e que por isso, deveriam ser os primeiros a receber atendimento em uma intervenção, visto que muito do que sustenta os problemas da criança seria a dinâmica familiar e/ou o contexto interpessoal.

Especificamente em crianças pequenas, Webster-Stratton e Reid (2010) destacaram a importância de intervenções com pais, especialmente entre três e oito anos de idade, com base nos seguintes argumentos: 1) crianças com o diagnóstico de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositor já apresentaram sintomas na idade pré-escolar; 2) quanto mais jovem a criança ser no momento da intervenção, mais positivo seria o ajustamento dos comportamentos dessa criança na escola e na família; 3) a transição da pré-escola para a escola configura-se como um período de muito estresse para a maioria das crianças e dos pais, sendo que o sucesso ou fracasso das crianças nos anos iniciais na escola estaria associado às relações com os professores, pares, bem como com a relação entre os pais e a escola; e 4) poucas crianças nessa faixa etária recebem tratamento.

Antes de abordar algumas intervenções mais específicas, cabe considerar algumas questões sobre o processo de avaliação dos problemas de comportamento em crianças pré-escolares. Segundo Kazdin e Weisz (2003), crianças com menos de cinco anos de idade não seriam consideradas fontes confiáveis para reportar seus comportamentos. Nesse sentido, os pais seriam a primeira fonte de informação para referir o funcionamento da criança, especialmente por conhecerem os comportamentos da criança ao longo da vida e em determinadas situações. Entretanto, os autores referiram que as percepções dos pais sobre o ajustamento da criança estariam associadas à cultura, às expectativas, às crenças e aos modelos desses pais. Assim como, essas percepções estariam relacionadas a questões

emocionais dos pais, especialmente a sintomas de ansiedade e depressão, discórdia conjugal, estressores e falta de suporte social. Dessa forma, múltiplas fontes de avaliação (pais, professores, observação direta) poderiam endossar as estratégias de tratamento.

Diferentes intervenções para pais de crianças pré-escolares com problemas de externalização foram elaboradas por estudiosos ao longo das décadas. Abaixo foram brevemente referidas algumas propostas de intervenções empiricamente validadas que receberam destaque na literatura.

Webster-Stratton e Reid, em 1988, nos Estados Unidos da América (EUA), desenvolveram uma intervenção nomeada de *Incredible Years* para pais de crianças com problemas de conduta entre dois e seis anos de idade. Essa intervenção contempla o *Basic Parent Training Program*, o qual tem entre 13 e 14 sessões grupais (n= 8 a 12 pais), com duração de duas horas. O objetivo seria promover competências parentais, como por exemplo, aumentar a parentalidade positiva, monitorar os filhos, ampliar habilidades para resolver problemas, usar estratégias positivas e não mais disciplina violenta e agressiva, bem como aumentar o relacionamento com as atividades escolares do filho. Além disso, a intervenção contemplou o *Advance Parent Training Treatment Program*, o qual atentou para aspectos pessoais e interpessoais, como depressão dos pais, discórdia conjugal, falta de suporte social, falta de habilidade para resolver problemas e estressores ambientais, autocontrole pessoal, habilidades de comunicação, habilidades para resolver problemas, suporte social e autocuidado (Kazdin & Weisz, 2003). Um estudo posterior que investigou a eficácia desta intervenção verificou redução dos problemas de comportamento externalizantes das crianças, e identificou que os pais das crianças que passaram pelo programa *Advance* mostraram aumentos significativos no número de condutas pró-sociais dos seus filhos em comparação aos pais que realizaram apenas o programa *Basic* (Webster-Stratton, & Reid, 2010). Além disso, os autores referiram a necessidade de intervenções para fortalecer os fatores de proteção das famílias, como por exemplo, habilidades interpessoais dos pais.

Outra intervenção para pais foi proposta por Kazdin, Siegel e Bass (1992), nos EUA, nomeada de *Parent Management Training (PMT)*. A intervenção era destinada para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes que tinham entre dois e treze anos de idade. A intervenção propunha aos pais a identificação e observação dos problemas apresentados pela criança, a inclusão de reforçamento positivo, negociação e punição suave, bem como auxiliar as crianças nas distorções do processamento cognitivo. A intervenção era realizada entre 12 e 16 sessões, com uma duração de 45/60 minutos. A base conceptual era o conceito de contingências de reforçamento referido por Patterson et al. (1992), bem como na

Teoria do Processamento social. Apesar dos autores fornecerem evidências sobre os efeitos desta intervenção, estes salientaram a necessidade de investigar se haveria alterações significativas tanto nas crianças quanto na relação parental, e se esses efeitos seriam permanentes (Kazdin & Weisz, 2003).

Outra proposta de intervenção que atentou para a interação dos pais com o filho foi a *Parent-Child Interaction Therapy* (PCIT), desenvolvida nos EUA por Eyeberg, em 1970. A base conceptual era a Teoria da Aprendizagem Social, o conceito de estilos parentais de Baumrind e a Teoria do Apego de Bowlby. A intervenção compreendia que a combinação de um apego inseguro e um estilo parental negativo predizia os comportamentos externalizantes das crianças. Dentre os objetivos da intervenção esteve o de auxiliar os pais a atribuir atenção aos comportamentos positivos dos filhos e a ignorar os comportamentos inapropriados (Kazdin & Weisz, 2003). Apesar de estudos identificarem a redução dos comportamentos externalizantes das crianças, Brinkmeyer e Eyberg (2003), com base nos casos dos pais que não obtiveram sucesso com a intervenção, concluíram que existiria a necessidade de atentar para os aspectos emocionais dos pais, visto que estes eram fatores intervenientes no tratamento.

A *Coping Power Program*, desenvolvida por Lochman, Barry e Pardini, em 1999, nos EUA, composta por 16 sessões em formato grupal, visou auxiliar os pais a identificar comportamentos pró-sociais e disruptivos dos filhos, recompensar comportamentos apropriados, estabelecer expectativas e regras apropriadas a idade da criança, aplicar consequências apropriadas aos comportamentos negativos da criança, realizar monitoramento, melhorar a comunicação familiar, manejar o estresse e o envolvimento com a escola (Kazdin & Weisz, 2003). Investigadores evidenciaram a eficácia dessa intervenção, sendo que a diminuição dos comportamentos externalizantes foi ainda maior quando as crianças também participaram de uma versão desenvolvida para elas do programa, o *Anger Coping Program* (Powell, 2011).

O *Oregon Multidimensional Treatment Foster Care Program* foi também um programa americano, desenvolvido por Chamberlain na década de 70, baseado em 30 anos de pesquisa sobre o desenvolvimento e tratamento do comportamento antissocial, destinado para pais, crianças e jovens. A intervenção para os pais se baseava, de maneira geral nos mecanismos de contingência, dentre eles a interação familiar, especificamente o mecanismo de reforço negativo fornecido às crianças com comportamentos externalizantes (Kazdin, & Weisz, 2003). Alguns estudos evidenciaram a eficácia desta intervenção, verificando a

redução do nível de coerção e o aumento das interações positivas entre os membros da família (Fischer, & Chamberlain, 2000; Patterson, Forgatch, & DeGarmo, 2010).

Conforme revisado, historicamente as intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes baseavam-se nos pressupostos teóricos da análise do comportamento, como reforço e punição, e à noção de que os comportamentos adequados e inadequados seriam produto de um processo de aprendizagem que ocorreria nas interações (Pacheco & Reppold, 2011). Entretanto, apesar da eficácia de muitos programas, alguns autores questionaram o conteúdo e a metodologia das intervenções, especialmente diante da instabilidade do novo padrão de relação parental ao longo do tempo e de casos de insucesso (Azar, Nix, & Makin-Byrd, 2005; Gavita & Joyce, 2008). Neste sentido, esforços vêm sendo direcionados para superar as barreiras de tamanhos de efeito pequeno e moderado avaliados após os programas, bem como para aumentar os baixos efeitos em termos de manutenção dos ganhos (David, 2014).

Resultados de uma meta-análise evidenciaram que intervenções para pais com foco comportamental eram eficazes e apresentavam tamanho de efeito moderado imediatamente após o tratamento. No entanto, os resultados sugeriram atenção às características emocionais e cognitivas dos pais para maximizar o sucesso dos programas (Lundahl, Risser, & Lovejoy, 2006; Özabacı, 2011). Corroborando estes postulados, alguns autores sugeriram que considerar os aspectos cognitivos, como por exemplo, crenças irracionais, e os aspectos emocionais, como por exemplo, problema de regulação emocional dos pais, promoveria uma relação parental mais funcional e adaptativa ao longo do tempo e diminuiria o impacto destes aspectos na relação parental (Battagliese et al., 2015; David, 2014; Gavita, David, Bujoreanu, Tiba, & Ionutiu, 2012).

Neste sentido, Azar et al. (2008) salientaram que o enfoque comportamental e as perspectivas de vinculação falharam ao deixar de lado o mundo interno dos pais. Segundo, Azar et al. (2005), os comportamentos dos pais seriam guiados por esquemas parentais, ou seja, concepções sobre o papel de cuidador, sobre o próprio funcionamento neste papel, e sobre a infância no geral (por exemplo, “*meu filho de cinco anos deveria saber ficar sozinho em casa*”). Segundo os autores, em muitos momentos esses esquemas parentais configuram-se como desadaptativos, contendo conteúdos inapropriados e afetos negativos. Desse modo, segundo Azar et al. (2005), intervenções que atentam para esses esquemas parentais seriam tentativas eficazes para promover uma relação parental funcional e adaptativa. Essas intervenções seriam caracterizadas por auxiliar os pais a reavaliarem seus esquemas parentais,

diminuírem o impacto destes na relação com o filho, e escolherem diferentes respostas comportamentais.

Quanto às especificidades para trabalhar os aspectos cognitivos e emocionais dos pais, segundo alguns autores, seria preciso desenvolver intervenções e realizar pesquisas com essa ênfase (Azar et al., 2008; Caminha & Caminha, 2011; Dishion & Patterson, 2015). Neste sentido, Battagliese et al. (2015) realizaram uma meta-análise para investigar a eficácia da terapia cognitivo-comportamental, cognitiva e comportamental em crianças e adolescentes com problemas de comportamento externalizantes. Os resultados evidenciaram maior eficácia das intervenções quanto à redução dos sintomas de externalização quando os pais, além das crianças, também participavam de intervenções, o que evidenciou o papel crucial das estratégias parentais no desenvolvimento e manutenção dos problemas de externalização. Os autores salientaram a forte relação existente entre as questões emocionais dos pais e as suas práticas educativas, referindo que de modo geral poucos estudos investigaram essa relação. O estudo também sugeriu que fossem incluídas em intervenções futuras sessões específicas quanto aos aspectos emocionais e cognitivos dos pais, os quais poderiam melhorar a eficácia dos tratamentos. Além disto, seria necessária a investigação da vulnerabilidade dos pais e a parentalidade disfuncional para compreender a manutenção dos comportamentos externalizantes das crianças.

Nesta mesma direção, a revisão de literatura de Gavita et al. (2012), evidenciou que intervenções que auxiliam os pais com estratégias de regulação das próprias emoções podem melhorar os resultados de programas para pais baseados na terapia comportamental e cognitivo-comportamental. Diante disso, esses autores, propuseram uma intervenção de grupo para pais com base na terapia cognitivo-comportamental, a qual tinha um módulo destinado a ensinar estratégias de regulação emocional, no contexto de adoção. Os resultados revelaram a eficácia do Programa quanto ao tratamento dos problemas de comportamento das crianças e a redução dos problemas emocionais dos pais. Entretanto, não foram encontradas diferenças significativas em comparação com o outro grupo que recebeu uma intervenção sem o módulo de regulação comportamental. Apesar dos achados, os autores referiram que há uma integração teórica coerente quanto ao trabalho das emoções, pensamentos e práticas educativas parentais, e sugeriram que intervenções mais longas quanto aos aspectos emocionais dos pais fossem trabalhados.

Nessa mesma direção, Caminha e Caminha (2011) mencionaram que se o psicoterapeuta se volta apenas para os padrões comportamentais dos pais e não para a reestruturação cognitiva haveria pouco respaldo para mudanças efetivas e duradouras. De

acordo com isso, Lopes (2011) referiu que certos perfis cognitivos dos pais interferem de maneira negativa no andamento da intervenção. Segundo a autora, em alguns casos, técnicas comportamentais não seriam viáveis até que fosse possível contornar os obstáculos cognitivos e emocionais dos pais. Ainda, a autora mencionou que crenças desadaptativas e distorções cognitivas advindas das experiências de vida dos cuidadores configurar-se-iam como a base das dificuldades da relação parental e poderiam dificultar a adesão às orientações terapêuticas dadas aos pais.

Quanto às intervenções que incluem os níveis de cognição e emoção, Rijo et al. (2007) referiram que as variáveis comportamentais, emocionais e cognitivas muitas vezes tendem a ser vistas como independentes nas intervenções. Os autores exemplificam que, por exemplo, o controle emocional, o raciocínio social e o comportamento interpessoal estão totalmente conectados. Neste sentido, os autores mencionam que a partir de uma consideração isolada destas variáveis, muitas vezes as intervenções dão preferência apenas para intervenções racionais, em vez de atividades experienciais. Estas últimas, segundo os autores, promoveriam um contato emocional acerca do próprio autoconhecimento, e mudanças mais significativas ao nível de cognições, emoções e comportamentos.

Considerando esta discussão, cabe apresentar alguns níveis de intervenção para pais e crianças pré-escolares com problemas de comportamento propostos por Douglas (1998), segundo a Terapia cognitivo-comportamental (Figura 2). Segundo este autor, algumas intervenções focam essencialmente nas habilidades parentais frente aos comportamentos da criança, como por exemplo, estabelecimento de limites (Nível 1). Outras incluem a relação parental, considerando também o vínculo emocional entre as díades (Nível 2). Outras intervenções, além destes fatores, atribuem atenção para o estado emocional dos pais, considerando possíveis psicopatologias dos pais, como por exemplo, depressão materna (Nível 3). E por último, algumas intervêm nas experiências da infância dos pais e como estas repercutem no estado emocional dos pais, na relação parental, nas habilidades parentais, e no comportamento da criança (Nível 4). Além destes níveis, o autor refere que intervenções quanto ao temperamento da criança e dos pais necessitam ser consideradas. Por exemplo, diante da presença de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, uma intervenção medicamentosa seria necessária. Além disso, intervenções específicas para relações conjugais disfuncionais visariam auxiliar na melhoria da relação parental.

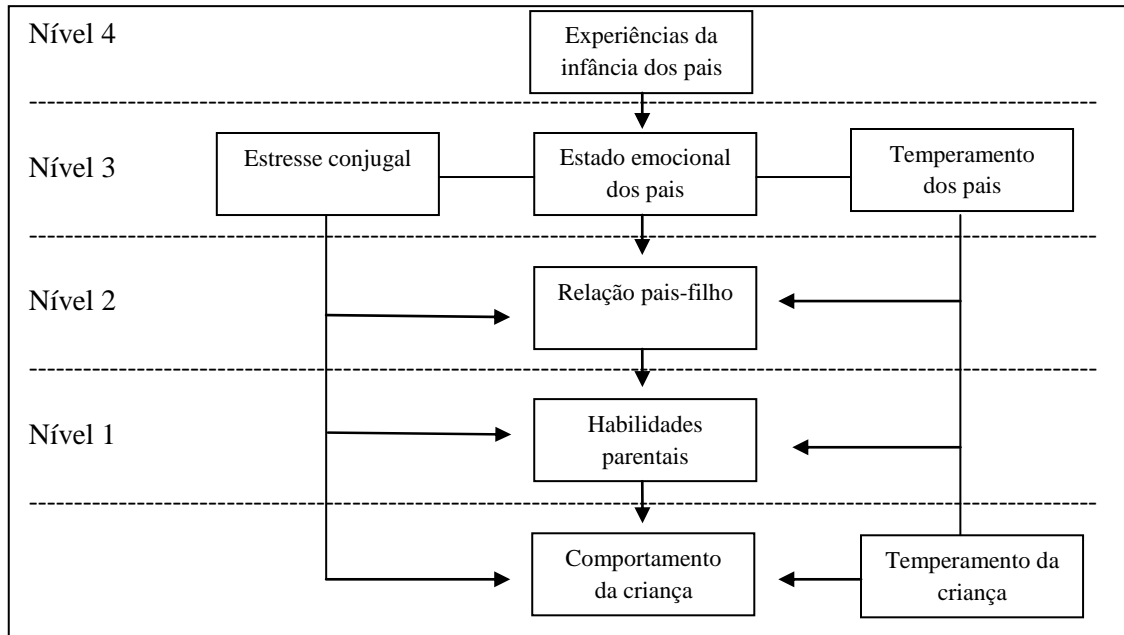


Figura 2. Níveis de intervenção com pais em crianças pré-escolares. Adaptada de Douglas (1998)

Para além do conteúdo das intervenções, segundo Lundahl et al (2006), intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes apresentam certa heterogeneidade, diferindo na quantidade de sessões, orientação teórica, qualificação dos profissionais, formatos grupais ou individuais, participação dos pais ou pais e criança, e metodologia. Neste sentido, uma meta-análise verificou que sessões individuais com os pais tendiam a apresentar melhores resultados quando comparado a intervenções grupais. Além disso, intervenções que incluíam a criança não apresentaram efeitos mais positivos quando comparado a intervenções apenas com os pais (Lundahl et al., 2006). Além disso, outro fator importante a considerar é que muitas intervenções com pais evidenciaram um número grande de faltas e abandono/desistências (Ise, Kierfeld, & Dopfner, 2015). Particularmente quanto ao pai, segundo Tully et al. (2017), estes tenderiam a não participar de intervenções relacionadas ao filho, devido os seguintes aspectos: não perceberem a intensidade dos problemas do filho; sentirem que não ajudarão o filho; considerarem a intervenção mais um custo financeiro; precisariam do tempo da intervenção para trabalhar; não reconhecerem que os programas são efetivos. Por outro lado, a pesquisa referiu que o que fazia o pai participar contemplava a percepção que o terapeuta era qualificado; que o programa era efetivo; a facilidade de acesso ao local; a adequação e facilitação de horário; ter conhecimento do que seria realizado ao longo dos encontros.

Antes de encerrar esta seção, cabe mencionar brevemente algumas considerações da *American Psychological Association* (APA, 2006) quanto à avaliação da eficácia de psicoterapias. Segundo esta, o fato de um tratamento ser eficaz (ex. demonstrar resultados satisfatórios em condições controladas de pesquisa – validade interna) não garantiria que ele fosse efetivo (i.e., apresentar resultados satisfatórios no contexto da oferta real de serviços de psicoterapia – validade externa), sobretudo porque os critérios de seleção dos participantes das pesquisas anulariam a compatibilidade entre estes e os clientes que procuram a clínica particular. Neste sentido, tendo em vista que o que constitui a melhor evidência depende do objetivo em questão, a APA (2006) referendou diferentes tipos de métodos nomotéticos e idiográficos (ensaios clínicos randomizados, experimentos de caso único, estudos de caso), que eventualmente podem culminar na listagem de tratamentos empiricamente sustentados, relações terapêuticas empiricamente sustentadas, e princípios de mudança terapêutica.

Por fim, conclui-se de acordo com David (2014), que as cognições e as emoções dos pais vêm sendo destacadas na literatura como importantes a fim de maximizar os efeitos positivos obtidos nas intervenções. Entretanto, poucas pesquisas foram realizadas para investigar a efetividade de tais considerações. Diante disso, segundo David (2014), intervenções atuais visam maximizar os efeitos positivos que foram evidenciados em casos de sucesso, melhorando os métodos de intervenção, as metas de mudança e a qualidade dos programas oferecidos. Segundo o autor, não necessariamente se debate se as intervenções são eficazes na redução dos problemas de comportamento, mas em como maximizar os efeitos positivos encontrados até agora. Diante disso, na seção seguinte, conforme interesse da autora, foram abordadas questões teóricas e clínicas da Terapia Focada em Esquemas, que tem destacado as questões mais emocionais e cognitivas, e que tem mostrado eficácia em diferentes psicopatologias, bem como validade e possibilidade de ampliação de protocolos adaptados para populações específicas (Bamelis, Evers, Spinhoven, & Arntz, 2014; Masley, Gillanders, Simpson, & Taylor, 2012; Rijo, 2009).

1.4 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas: aspectos teóricos e clínicos

Historicamente, segundo a revisão de literatura de Rijo (2009), o conceito de ‘esquema’ começou a ser utilizado no campo da filosofia no século XVIII por Kant, o qual propôs que esquema fazia referência a estruturas inatas na organização da percepção do ambiente. Posteriormente, na psicologia, Bartlett, em 1932, utilizou o termo em referência à distorção das informações no sentido das pessoas poderem dar um significado aos eventos que fossem congruentes com o seu meio. Anos mais tarde, na Psicologia Cognitiva, Piaget,

em 1978, sugeriu a existência de esquemas em diferentes estádios do desenvolvimento cognitivo da criança, os quais seriam planos cognitivos abstratos que serviriam de guia para a interpretação da informação do dia a dia e para a resolução de problemas. Passando da Psicologia cognitiva para a Psicoterapia cognitiva, Beck, em 1967, introduziu o conceito de esquema no seu modelo cognitivo da psicopatologia. Para o autor, esquema seria definido como representações estáveis que o sujeito faria acerca de si próprio, dos outros e do mundo, e que uma vez formados orientariam o processamento da informação.

Neste campo das psicoterapias, diante dos novos pressupostos teóricos de Beck, nos anos de 1970 e 1980, na maioria das faculdades de psicologia dos EUA, a formação dos clínicos era dividida prioritariamente em dois grandes paradigmas: a tradição Psicanalítica e Psicodinâmica, e a emergente Terapia cognitivo-comportamental (Edwards & Arntz, 2012). Segundo Edwards e Arntz (2012), os pesquisadores das Terapias cognitivo-comportamentais argumentavam que esta era a única abordagem fundamentada em experimentos e com isso começaram a divulgar a credibilidade da sua abordagem. No entanto, ao longo do tempo, os clínicos referiam que o modelo era limitado, visto que não auxiliava em uma grande gama de problemas apresentados pelos pacientes, especialmente os relacionais. Diante disso, alguns pesquisadores e clínicos se voltaram para as teorias do desenvolvimento com o intuito de amenizar estas limitações.

Nesse contexto, Young (1990), que realizou seu pós-doutorado em Terapia cognitiva com Beck, desenvolveu a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (TCFE) com base em suas próprias observações clínicas e em colaboração com alguns colegas. Young (1990) integrou ao trabalho de Beck (1976) outras abordagens teóricas do desenvolvimento, e dessa forma ampliou o campo das Terapias cognitivas ao dar ênfase à investigação das origens infantis dos problemas psicológicos. Em particular atentou para os vínculos estabelecidos no início da vida, os quais foram considerados fundamentais para entender as marcas emocionais, a personalidade e as psicopatologias (Rijo, 2009). Segundo o autor, seriam nas primeiras relações com o meio e com os cuidadores principais que a criança formaria um sentido de si e do mundo, servindo como um modelo de processamento das experiências posteriores (Young, 1990).

Quanto às concepções teóricas que embasaram a TCFE, Young (1990) considerou diversos pressupostos psicodinâmicos, especialmente a exploração das origens na infância de problemas atuais, o foco na relação terapêutica, a valorização dos *insights*, o processamento emocional do material traumático, a transferência e a contratransferência, e a importância atribuída à estrutura de personalidade. Young et al. (2008) também se basearam na *Gestalt* de

Perls (1942) para desenvolver técnicas de ativação emocional, de modo a auxiliar os pacientes a ultrapassar *insight* intelectuais. A ativação emocional, de acordo com a Terapia Focada na Emoção, de Greenberg, Rice, e Elliott (1993), também muito considerada por Young, seria realizada com o objetivo de identificar e reparar os esquemas, a fim de superar evitações, interromper ciclos negativos e facilitar a reparação emocional.

Outra teoria de grande influência foi a Teoria do Apego de Bowlby (1960). Young (2003) incorporou a noção de base segura, salientando a importância da sensibilidade do cuidador às necessidades da criança. Com base nesse conceito, Young contemplou em sua teoria a importância dos pais para o desenvolvimento emocional saudável do seu filho. Da mesma forma, considerou que pais que estabeleceriam um vínculo caracterizado por apego seguro, carinho, segurança, conforto emocional e capacidade para acalmar as ansiedades e impulsividades da criança, possibilitariam o desenvolvimento de uma significativa segurança emocional, o que auxiliaria a criança internalizar uma ‘base segura’ ao longo da vida (Young Klosko, & Weishaar, 2008). Outra influência da Teoria do Apego foi o conceito de modelo de funcionamento interno (Bowlby, 1960), o qual, segundo Young (2003) coincidiria com o conceito de Esquema. Assim como o modelo de funcionamento interno, os Esquemas seriam baseados nos padrões de interação entre a criança e os seus pais, influenciando na visão de *self* da criança e do futuro adulto, bem como estariam diretamente associados ao processamento das informações, tendendo ser rígidos e resistentes à mudança por derivarem de relações estruturantes. Ainda, cabe ressaltar que Young et al. (2008) consideram as sugestões de aplicações da Teoria do Apego propostas por Bowlby à psicoterapia, dentre as quais seriam a reavaliação dos modelos internos de funcionamento inadequados para se relacionar com figuras de apego, compreender as origens destes modelos, e o psicoterapeuta servir como base segura a partir da qual o paciente explora o mundo e retrabalha seus modelos de funcionamento internos.

Dessa forma, Young integrou em seu modelo compreensões sobre aspectos cognitivos, emocionais, relacionais e comportamentais, aprofundando os pressupostos de Beck (1976) e integrando outras concepções teóricas (Edwards, & Arntz, 2012). Em comparação ao modelo de Beck (1976), Young (1990) avançou ao atribuir mais ênfase: às vivências infantis, à relação terapêutica como um mecanismo de mudança, aos estilos de enfrentamento, às mudanças de padrões disfuncionais há longo prazo, ao iniciar a psicoterapia a partir das estruturas nucleares e não superficiais da cognição, ao incluir os estilos parentais, as técnicas vivenciais, à ativação emocional, e outras técnicas psicoterapêuticas.

Com base nessas concepções teóricas, Young propôs o conceito de Esquema. Os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) seriam definidos como temas amplos e difusos, os quais as pessoas considerariam verdades a priori, de modo que influenciariam o processamento das experiências, cumprindo um papel crucial na forma de pensar, sentir, agir e se relacionar das pessoas. Segundo Graaf e Loose (2013), o processo de formação dos EIDs iniciaria em uma etapa pré-verbal, diante da capacidade da criança de armazenar memórias, emoções e sensações corporais especialmente diante das vivências com os cuidadores principais. Além da definição, os EIDs apresentariam as seguintes características (Young et al., 2008):

- Os EIDs seriam resultado do temperamento inato da criança em interação com as experiências disfuncionais com pais, irmãos e amigos durante os primeiros anos de vida.
- Os EIDs seriam autoperpetuadores e muito resistentes à mudança. De certa forma, seriam confortáveis e familiares. E embora causassem sofrimento, levariam as pessoas a recriarem quando adultos as condições da infância que lhes foram prejudiciais.
- Seriam disfuncionais de uma maneira significativa e recorrente, podendo causar, diretamente ou não a um sofrimento psicológico, a relacionamentos destrutivos e a desempenhos inadequados no trabalho. Comumente estariam associados à sintomas de psicopatologias, podendo ter diferentes níveis de gravidade e diferentes situações ativadoras.
- Os EIDs tenderiam ser ativados por acontecimentos e/ou relações, e seriam acompanhados por um alto nível de ativação emocional, vindo à tona emoções como ansiedade, tristeza, vergonha, culpa ou raiva.

Apesar de Young identificar a existência de Esquemas Iniciais Adaptativos, desenvolveu a teoria especialmente acerca do conceito de Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs). Quanto aos demais conceitos que embasam o modelo teórico e clínico da TCFE, destacam-se os seguintes: Necessidades Emocionais Básicas, Estilos de Enfrentamento e Modos Esquemáticos.

Em relação ao conceito de necessidades emocionais básicas, Young (2003) referiu que existem cinco grandes necessidades emocionais que seriam importantes de serem atendidas pelos cuidadores. Quando não atendidas na infância, em função de predisposições temperamentais (temperamento ansioso e calmo, obsessivo e distraído, passivo e agressivo, tímido e sociável) e de experiências parentais e sociais nocivas, a criança tenderia a

desenvolver EIDs (Young, 2003; Richardson, 2005). Segundo Lockwood e Perris (2012) as cinco necessidades emocionais propostas por Young (2003) seriam consistentes com a história evolutiva da espécie humana e apresentariam um caráter universal, ou seja, seriam importantes em todas as culturas.

As cinco necessidades emocionais básicas propostas por Young (2003) seriam: 1) vínculos seguros com outro indivíduo, a qual faz referência a um ambiente caloroso, que genuinamente se interessa pela criança, fazendo-a se sentir amada e segura por meio da sensação de conexão, afeto, cuidado, estabilidade, segurança e paciência; 2) autonomia, competência e sentido de identidade, a qual está relacionada a pais que reforçam as competências individuais dos filhos, aumentando a sua autoconfiança e sua capacidade de se individualizar, havendo um equilíbrio adequado entre cuidar sem superproteger; 3) limites realistas e autocontrole, que está relacionada a um ambiente que propõe limite afetivo, estabelecendo adequadamente a noção de responsabilidade consigo e com outros indivíduos; 4) liberdade de expressão, necessidades e emoções válidas, que está relacionada a pais que permitem à criança expressar o que deseja e sente ao mesmo tempo em que aprende a levar a necessidade alheia em consideração, havendo um equilíbrio adequado entre as partes; 5) espontaneidade e lazer, a qual faz referência a um ambiente que permite à criança expressar suas necessidades e seus sentimentos de espontaneidade, mostrando interesse empático e genuíno por essa manifestação.

Acerca das necessidades emocionais cabe fazer um adendo sobre como a literatura vem abordando este tema, por vezes, de maneira isolada. Na revisão de literatura realizada por Caminha et al. (2011), os autores mencionaram diversos fatores acerca de fatores importantes para o desenvolvimento emocional saudável de crianças de zero a seis anos de idade, com base em teóricos do desenvolvimento, da psicologia evolucionista e das neurociências. Dentre os aspectos emocionais, os autores discorreram sobre: a necessidade de vínculo e apego como fundamental para o desenvolvimento emocional, especialmente segundo Bowlby (1960), Harlow (1960); sobre a necessidade de limites como função estrutural importante na constituição psíquica do sujeito, segundo Grusec e Goodnow (1994); sobre o manejo adequado das emoções, especialmente quanto à validação e expressão, segundo Denham (1989); sobre o controle e a autonomia, importantes para promover sentido de competência nas crianças, segundo Seligman e Maier (1967), Weiss (1968); sobre o brincar e atividade física, importante para a interação social, desenvolvimento motor, cognitivo, da linguagem, segundo Bjorklund (1997), Piaget (1978), Leslie (1994). Dessa forma, pode-se pensar que

Young (1990; 2003) reuniu em sua teoria estas necessidades emocionais que vem sendo estudadas ao longo da história por diversos pesquisadores e clínicos.

Nesse sentido, segundo Young et al. (2008), o desenvolvimento da personalidade estaria relacionado ao atendimento ou não dessas cinco necessidades emocionais em períodos críticos do desenvolvimento, durante os quais se estabeleceriam as bases para o desenvolvimento ou não dos EIDs. Esses períodos críticos corresponderiam a intervalos temporais que iriam desde o início da infância ao começo da adolescência, nos quais se esperaria que as demandas psicológicas fossem supridas pelos cuidadores e pelo ambiente para o desenvolvimento emocional saudável da criança (Wainer, Paim, Erdos, & Andriola, 2016). Cabe salientar que, segundo Wainer et al. (2016), cada criança, considerando particularmente o temperamento, necessitaria uma quantidade ideal das necessidades emocionais básicas ao longo das etapas do desenvolvimento. Dessa forma, a TCFE compreenderia a complexidade requerida pelos cuidadores em atender as necessidades emocionais básicas das crianças ao longo da infância e adolescência.

Diante da frustração das necessidades emocionais, Young (2003) considerou a existência de cinco Domínios Esquemáticos que compreenderiam determinados padrões de interação familiar e alguns EIDs decorrentes (Ver Tabela 1 e Anexo A).

Tabela 1. Domínios esquemáticos, padrões de interação familiar e esquemas iniciais desadaptativos

Domínios Esquemáticos	Origem familiar	Esquemas iniciais desadaptativos
Desconexão e Rejeição	Emocionalmente distante, fria, rejeitante, explosiva, imprevisível, abusiva	Abandono, Desconfiança/abuso, Isolamento social, Defectividade/vergonha
Limites e autonomia prejudicados	Funcionamento emaranhado, superproteção, falta de estímulo para a criança ter desempenho independente e competente, dificuldade de lidar com o manejo das frustrações	Fracasso, Dependência/incompetência, Vulnerabilidade ao dano ou à doença, Emaranhamento
Limites prejudicados	Permissivos, apresentam excesso de tolerância, falta de orientação, sensação de superioridade, falta de confrontação, de disciplinas e de limites adequados em relação às responsabilidades, bem como déficits quanto à cooperação recíproca	Grandiosidade/arrogo, Autocontrole/autodisciplina insuficiente
Direcionamento para o outro	Pais costumam ter aceitação condicional: as crianças devem suprimir importantes aspectos de si mesmas para receber amor, atenção e aprovação, os pais podem experimentar a prática educativa como um grande sacrifício e subjugação das suas necessidades	Subjugação, Autossacrifício e Busca de aprovação/busca de reconhecimento
Supervigilância e Inibição	Pais são severos, exigentes, punitivos, além disso, apresentam desempenho, dever, perfeccionismo, cumprimento de normas, ocultação de emoções e evitação de erros predominam sobre o prazer, a alegria e o relaxamento. Geralmente há pessimismo subjacente e preocupação de que as coisas desabarão se não houver vigilância e cuidado o tempo todo.	Negativismo/pessimismo, Inibição emocional, Padrões inflexíveis/postura crítica exagerada, Postura punitiva

Adaptado de Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2011)

Para a avaliação destes Domínios Esquemáticos e EIDs, Young desenvolveu um instrumento denominado *Questionário de Esquemas de Young* (Young, 1996), o qual já teve algumas adaptações para versões mais curtas (Cazassa, & Oliveira, 2012) e para crianças acima de oito anos (Rijkeboer, & Boo, 2010). Embora Young et al. (2008) tenha identificado a existência de 18 EIDs em sua experiência clínica e de pesquisa, alguns estudos empíricos não foram capazes de confirmar a relevância estatística de todos os EIDs. Revisões da literatura identificaram que estudos empíricos realizados em diferentes países e com diferentes populações, evidenciaram que em populações não clínicas foram identificados uma média de 12 EIDs, e estudos com populações clínicas identificaram uma média de 15 EIDs, comparados aos 18 EIDs propostos inicialmente (Rijo, 2009; Teixeira, 2010; Valentini & Alchieri, 2009).

Outro conceito de extrema importância na TCFE é o de Estilo de Enfrentamento, ou seja, respostas de enfrentamento para lidar com a ativação de emoções dolorosas em diferentes etapas da vida (Young et al., 2008). Os Estilos de Enfrentamento seriam adaptativos na infância e considerados mecanismos de sobrevivência saudáveis, visto que teriam sido a maneira que uma criança encontrou no seu ambiente familiar para lidar com os conflitos internos. Entretanto, estes Estilos seriam desadaptativos à medida que a criança crescesse, pois seriam mecanismos que perpetuariam os EIDs e reduziriam o bem estar interior (Young, 2003). Young (2003) identificou três estilos: evitação, hipercompensação e resignação. A evitação seria um processo de perpetuação dos EIDs por meio da evitação de informações/situações/pessoais que poderiam contrariar os EIDs. O objetivo seria evitar um contato direto com o EID, visto que tenderia a gerar experiências de intensidade emocional elevada e desconfortável; na hipercompensação as pessoas adotariam estilos cognitivos ou comportamentais que pareceriam opostos aos seus EIDs, e embora esse processo pudesse camuflar um EID, não permitiria que o indivíduo lidasse com o EID; e a resignação seria referente ao sentir o EID em si, seriam comportamentos e cognições que reforçariam diretamente o Esquema (Wainer, & Rijo, 2016).

Outro conceito importante seria o de Modos Esquemáticos (MEs). Estes foram definidos como respostas de enfrentamento e estados emocionais momentâneos – adaptativos e desadaptativos - que as pessoas vivenciam a cada momento. Ou seja, são ‘estados’ ativados em situações momentâneas que agrupam em si certo número de EIDs e Estilos de Enfrentamento. Geralmente esses MEs seriam ativados por situações de vida às quais as pessoas seriam muito sensíveis, caracterizando os sentimentos, pensamentos, formas de enfrentamento saudáveis ou não que seriam vivenciadas em determinada situação (Young et al., 2008). O trabalho com MEs ocorreria tanto com os desadaptativos quanto com os adaptativos, sendo o objetivo auxiliar os pacientes a mudarem de um modo disfuncional para um modo saudável como parte do processo de mudança esquemática (Lobbestael, Vreeswijk, & Arntz, 2007). Os dez tipos de MEs sugeridos por Young foram agrupados em quatro categorias gerais: Modos Criança, Modos Enfrentamento Disfuncional, Modos Pais Disfuncionais e Modos Adulto Saudável. No Anexo B foram fornecidas explicações detalhadas sobre os dez MEs. Muitos outros MEs foram descobertos em pesquisas posteriores (Bernstein et al., 2012), porém neste momento foram considerados os MEs propostos inicialmente por Young, e posteriormente se abordará alguns outros MEs, particularmente realacionados com os problemas de comportamento externalizantes.

Cabe destacar brevemente os Modos Criança, os quais podem ser ativados tanto em adultos quanto em crianças (Young et al., 2008). Segundo Young et al. (2008), os MEs foram funcionais em algum momento da vida do indivíduo como uma maneira de obtenção mínima das suas necessidades emocionais básicas pelos seus cuidadores, entretanto, esse mesmo padrão na vida adulta poderia não ser funcional. Dessa forma, um objetivo importante na TCFE seria ensinar os pacientes a fortalecer seu Modo Adulto Saudável, e que aprendessem a lidar, cuidar ou neutralizar MEs disfuncionais. Além disso, a TCFE teria o objetivo de auxiliar os pacientes a conectarem-se com o seu Modo Criança vulnerável compreendendo as origens das suas necessidades básicas não atendidas, e auxiliar o desenvolvimento do Modo Adulto Saudável para fornecer respostas mais adaptativas às necessidades emocionais não atendidas (Lobbestael et al., 2007).

Com base na interação desses conceitos, a TCFE compreende a relação entre temperamento, necessidades emocionais básicas, experiências continuadas, e o surgimento de Esquemas adaptativos ou desadaptativos e MEs. Acerca dessas relações, Young et al. (2008) referiram que quanto mais sensíveis forem os pais em relação ao atendimento das necessidades emocionais do seu filho, especialmente quanto às características de temperamento do filho e à quantidade de necessidades emocionais específicas deste ao longo das etapas do seu desenvolvimento, possivelmente haveria o surgimento de Esquemas adaptativos e melhores habilidades de autocuidado na vida adulta. Entretanto, quando os pais frustrariam as necessidades emocionais do filho, apresentando estilos parentais deficitários, permitiriam que a criança vivenciasse experiências nocivas, as quais estariam relacionadas ao desenvolvimento de EIDs, Estilos de Enfrentamento desadaptativos, MEs e sintomas, como por exemplo, psicopatologias (Young et al., 2008; Wainer et al., 2016). A Figura 3 mostra uma ilustração da dinâmica dessas relações (Wainer et al., 2016).

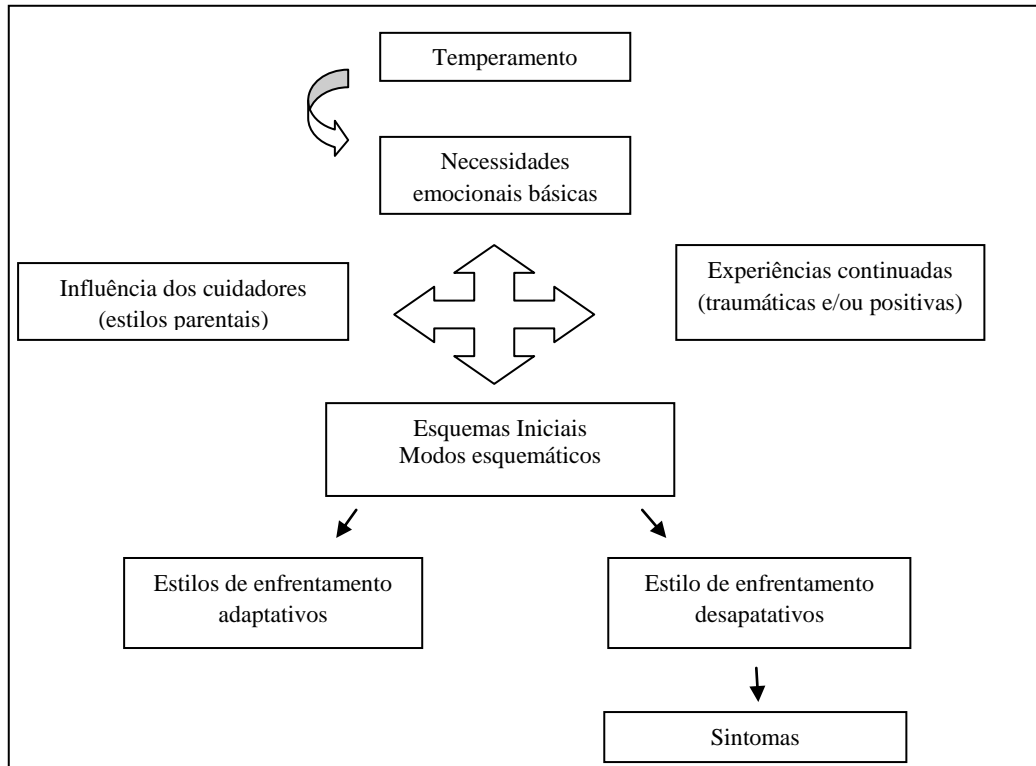


Figura 3. Modelo conceitual na Terapia Cognitiva Focada em Esquemas
Adaptado de Wainer et al. (2016)

Quanto à aplicabilidade do modelo, estudos empíricos compreenderam a validade, a eficácia de intervenções em diferentes psicopatologias, e a possibilidade de ampliação de protocolos adaptados para populações específicas (Bamelis et al., 2014; Bakos, Gallo, & Wainer, 2015; Masley, Gillanders, Simpson, & Taylor, 2012; Rijo, 2009; Vreeswijk, Broersen & Nadort, 2012). Em muitos estudos retrospectivos com adultos, inúmeros EIDs estiveram altamente correlacionados com a vivência de práticas educativas parentais negativas na infância (Crawford, & Wright, 2007; Cukor & McGinn, 2006; Harris, & Curtin, 2002; Messman-Moore & Coates, 2007; Wright, Crawford, & Del Castillo, 2009).

Antes de encerrar esta seção, cabe destacar que de maneira geral o objetivo da TCFE seria auxiliar as pessoas a atenderem as suas próprias necessidades emocionais através do autocuidado e das relações com outros, o que envolveria a identificação e a redução de Estilos de Enfrentamento desadaptativos e MEs, os quais perpetuam os EIDs e reduzem a probabilidade de mudança esquemática. Este processo exigiria do paciente confrontar e modificar os EIDs que podem ter previamente servido como função protetora e adaptativa

(Masley et al., 2012; Young et al., 2008). Para isso, no trabalho psicoterapêutico, são propostas uma etapa de avaliação e outra de modificação. Na etapa de avaliação o psicoterapeuta auxilia o paciente a identificar os Esquemas centrais, a educá-los a respeito destes, a estabelecer uma relação entre os EIDs, história de vida e dificuldades atuais, a incentivar que o paciente entre em contato com emoções ligadas aos EIDs, e a identificar estratégias de enfrentamento disfuncionais (Rijo, 2009; Young et al., 2008). Posteriormente, são buscadas modificações esquemáticas, por meio de intervenções cognitivas, emocionais, experienciais, comportamentais e interpessoais.

Especificamente quanto às intervenções, as estratégias cognitivas incluiriam todas as técnicas habitualmente utilizadas na Terapia cognitiva, a fim de educar os pacientes sobre seus EIDs, MEs, trabalhar distorções emocionais, bem como para aprender, identificar e modificar suas cognições. As estratégias comportamentais seriam utilizadas para ensaios de novos padrões de comportamentos mais saudáveis. As estratégias experienciais ou emocionais auxiliariam no processo de acesso aos EIDs, bem como na reestruturação de memórias infantis e reatribuição de significados menos disfuncionais. E, por fim, as estratégias interpessoais diriam respeito à relação terapêutica (Rijo, 2009). Estas últimas foram bastante enfatizadas por Young no processo de psicoterapia. O autor destacou a importância da técnica de Repaternalização Limitada, na qual o psicoterapeuta passaria a constituir uma base emocional segura, dentro dos limites apropriados de uma relação terapêutica, auxiliando na reestruturação dos esquemas disfuncionais e na formação de novos esquemas saudáveis (Edwards, & Arntz, 2012).

1.4.1 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais

Conforme destacado anteriormente, Young et al. (2008) desenvolveram a TCFE como uma proposta de psicoterapia para adultos. Embora a base de evidências para a TCFE seja maior em relação aos transtornos de personalidade, os clínicos vem utilizando este modelo para auxiliar pacientes com diferentes dificuldades emocionais (Saldias, Power, Gillanders, Campbell, & Blake, 2013). Aplicações da TCFE para pais, crianças e adolescentes encontram subsídios teóricos para aplicações do modelo, o qual enfatiza a dinâmica familiar como importantes aspectos para uma infância saudável ou patológica dentro de uma perspectiva emocional e comportamental (Nia, Sovani, & Forooshani, 2014; Valentini & Alchieri, 2009).

Ao encontro desses subsídios teóricos, Young (1990) compreendeu, por meio dos teóricos do desenvolvimento, que as cinco necessidades emocionais seriam importantes de serem atendidas pelos pais de acordo com as especificidades das faixas etárias. Por exemplo,

seria importante o estabelecimento de um apego seguro nos três primeiros anos de vida com os cuidadores principais para posteriormente facilitar o estabelecimento de vínculos afetivos na pré-escola com colegas e professores (Bowlby, 1960; Sanches, & Wainer, 2013). Do contrário, se uma criança sofresse, por exemplo, negligência afetiva de seus pais nos primeiros dois a três anos de vida, poderia desenvolver EIDs de Abandono, Privação emocional, Defectividade/vergonha (Wainer et al., 2016; Young et al., 2008). Bem como, seria importante impor limites, passando, por exemplo, de imposição de limites às situações de risco quando a criança começa a andar, para regras morais e convívio social nos anos pré-escolares (Caminha et al., 2011). Do contrário, se a criança sofresse permissividade e falta orientação, poderia desenvolver EIDs de Autocontrole/disciplina insuficientes e Grandiosidade/Arrogo (Wainer et al., 2016; Young et al., 2008). Outro aspecto seria o incentivo à autonomia, promovido conforme o crescimento e os recursos da criança para lidar com alguns aspectos da realidade sem necessitar do auxílio dos pais (Caminha et al., 2011). Do contrário, se a criança estivesse em um ambiente superprotetor, que não constrói confiança, e é emaranhado, poderia desenvolver EIDs de Fracasso, Vulnerabilidade, Dependência/incompetência (Wainer et al., 2016; Young et al., 2008).

Neste sentido, Paim e Rosa (2016) assinalaram algumas atitudes parentais vinculadas às necessidades emocionais (Ver tabela 2).

Tabela 2. Necessidades emocionais e atitudes parentais relacionadas

Necessidades emocionais	Atitudes parentais
Vínculo seguro	Expressar afeto e carinho, abraçar, acariciar e olhar a criança nos olhos; validar emocionalmente; conectar-se e mostrar à criança que ela está sendo compreendida; mostrar interesse e averiguar se as necessidades de cuidado do filho estão sendo atendidas; estabelecer na rotina diária um período para ficar juntos; enfatizar a importância de ter esses períodos íntimos com qualidade; demonstrar estabilidade emocional.
Autonomia e competência	Reforçar as competências dos filhos; aumentar a sua autoconfiança e a capacidade de se individualizar; estimular adequadamente na criança atitude e autonomia, de forma gradativa, como por exemplo, optar pelo jogo que gostaria de brincar e escolher a roupa que quer vestir para ir à escola; instigar para a realização de tarefas cotidianas por conta própria.
Limites realistas	Estabelecer uma rotina definida com disciplina para os filhos sentirem-se mais estruturados internamente e serem mais responsáveis com suas atividades; estabelecer limites procurando olhar nos olhos; dar instruções adequadas à idade com frases simples e curtas; usar um tom de voz firme, mas sem gritos e ofensas; elogiar o cumprimento de regras, quando possível, explicar os motivos das regras; relacionar os castigos ao comportamento inaceitável; considerar se as regras e os castigos estão adequados para a idade.
Validação das necessidades e emoções	Estimular a liberdade em realizar espontaneamente os seus próprios desejos, fazendo a criança entender que precisa haver um equilíbrio entre suas necessidades e as dos outros; não condicionar o amor e aceitação a passividade e submissão; preservar a criança do envolvimento excessivo em problemas familiares.
Expressão assertiva dos sentimentos e escolhas espontâneas	Ter momentos familiares felizes e de lazer, mostrando a criança que não é errado se divertir e ser espontâneo; brincar com o filho, servindo de modelo de diversão e espontaneidade; demonstrar sentimentos e emoções.

Adaptado de Wainer et al. (2016)

Diante disso, Wainer et al. (2016) referiram que a TCFE denota a árdua tarefa de ser pai e mãe, uma vez que nos momentos críticos do desenvolvimento da criança (aceitação e pertencimento; senso de autonomia e competência; limites realistas; respeito aos seus desejos e aspirações; expressão emocional legítima) surgem necessidades emocionais distintas com graus diferenciados de acordo com a faixa etária e com a própria natureza de cada filho. Dessa forma, segundo Stallard e Rayner (2005), intervenções com pais de crianças poderiam auxiliar enormemente na redução da vulnerabilidade, visto que os processos cognitivos durante a infância e padrões disfuncionais estariam menos estabelecidos.

Quanto às intervenções baseadas na TCFE para pais e crianças, em 2011, na Alemanha, Loose, Graaf e Zarbock, adaptaram a teoria de Young (1990), os conceitos e as técnicas da TCFE para pais e crianças (*Schematherapie für Kinder*). Estes consideraram especialmente o caráter da abordagem sistêmica, de modo a analisar o comportamento da criança no ambiente no qual está inserida e os estilos parentais da interação (Graaf, & Loose, 2013). No Brasil, Lopes (2015), vem se dedicando à validação desse modelo e refere que a TCFE tem demonstrado eficácia nos atendimentos individuais de orientação a pais, crianças e adolescentes. Bizinoto (2015) referiu que por se tratar de um modelo de terapia desenvolvido

recentemente, a maioria dos trabalhos estão concentrados em publicações de livros em língua alemã. Dessa forma, algumas das referências mencionadas ao longo do texto fazem menção às dissertações de Bizinoto (2015) e de Camilo (2016), orientadas por Lopes, que realizou um importante trabalho de tradução para a língua portuguesa das principais concepções e adaptações desses teóricos para a infância.

O termo sistêmico faz referência aos princípios, tradições, normas e valores familiares, bem como aos estilos emocionais que embasam o relacionamento familiar. A qualidade do relacionamento com o cuidador principal, determinado pelo padrão comportamental e pelas experiências dos pais, é considerada o fator ambiental mais importante para o desenvolvimento de uma criança saudável (Graaf, & Loose, 2013). Segundo Graaf e Loose (2013), tenderia a existir um círculo vicioso, no qual os comportamentos dos membros da família influenciam uns aos outros, de modo que mudanças no comportamento de um membro da família tendem a modificar o ambiente (Graaf & Loose, 2013). Diante disso Graaf e Loose (2013) referiram que seria de grande importância para os cuidadores saberem sobre os seus próprios EIDs e MEs, a fim de serem capazes de reagir adequadamente quando a criança apresenta um comportamento problemático. Segundo os teóricos, os pais deveriam aprender sobre as frustrações das suas necessidades emocionais e manejarem os comportamentos inadequados causados pelos próprios EDIs e MEs, a fim de desenvolverem estilos parentais que atendam as necessidades emocionais do seu filho e possibilitem um desenvolvimento emocional mais saudável.

Quanto à ativação dos EIDs dos pais, Armour, Kröger e Zarbock (2013; citado por Bizinoto, 2015) salientaram que estes podem ser ativados pelas demandas específicas das faixas etárias, dificultando o atendimento das necessidades emocionais do filho. Nas crianças de zero a três anos, por exemplo, os pais tenderiam a experienciar sentimentos ambíguos, de alegria com o nascimento do filho, medo do desconhecido, bem como cansaço físico e emocional. Estes aspectos poderiam estimular a vulnerabilidade psicológica e sentimentos que acabam interferindo na percepção das necessidades do filho. Na idade pré-escolar, por exemplo, os pais poderiam se conectar com os próprios problemas no processo educacional, os quais poderiam ser transmitidos para o filho, bem como o estresse diário dos pais poderia anular o atendimento das suas próprias necessidades, provocando dificuldade na capacidade ou vontade de responder apropriadamente as necessidades de seu filho. Nesse sentido, cabe referir que determinados comportamentos das crianças, por exemplo, comportamentos externalizantes, poderiam ativar nos pais vários EIDs e MEs, e assim interferir no atendimento das necessidades emocionais básicas do filho.

Quanto à ativação dos MEs dos pais na relação com o filho, Graaf e Loose (2013) sugeriram que o tornar-se pai faz com que os seguintes MEs específicos possam ser ativados: Adulto Saudável, Pais Felizes, Criança Zangada/Birrenta/Irritada, Pais Punitivo e Exigente, e os Modos de enfrentamento de Evitação, de Agressor, de Protetor Desligado e de Hipercompensador. De maneira geral, no contexto da parentalidade, o Modo Adulto Saudável faria referência a pais com tolerância à frustração, empatia, capacidade para atender as próprias necessidades, apresentando uma dedicação adaptada ao filho; Modo Pais Felizes, faria referência a pais que estabelecem experiências de vínculo e conexão harmoniosas; Modo Criança Zangada/Irritada/Birrenta, surgiria da frustração das necessidades dos pais, de situações de sobrecarga, do choro da criança, de recursos psicossociais insuficientes, ocasionando reações de raiva contra a criança; Modo Pais Punitivo/Exigente/Hiperdemandantes faria referência ao humor irritável dos pais decorrentes do não atendimento de suas necessidades emocionais, de autodesvalorização, de preocupações exageradas com o filho, autocríticas, busca pelo perfeccionismo, ocasionando reações punitivas e exigentes com o filho; Modo de Evitação poderia ser caracterizado pelo distanciamento na relação pais-criança; Modo Protetor Desligado poderia ser um enfrentamento disfuncional, por exemplo, de depressão pós-parto; Modo Agressor poderia ser caracterizado por cuidadores que sentem raiva ou até mesmo o ódio da criança; Modo Hipercompensador, poderia ser caracterizado pelo monitoramento excessivo do filho. Nesse sentido, intervenções com pais deveriam atentar para a ativação dos EIDs e MEs dos pais, a frustração das necessidades emocionais deles próprios e os decorrentes estilos parentais (Graaf, 2013).

Segundo Young et al. (2008), os Modos Criança também seriam manifestados pelas crianças: o Modo Criança Vulnerável, agregaria esquemas incondicionais como por exemplo, Abandono e Abuso; o Modo Criança Zangada/Irritada/Birrenta, ativaria quando a criança reagiria com raiva às situações, devido a não satisfação de suas necessidades emocionais; o Modo Criança Impulsiva/Indisciplinada, ativaria a partir dos desejos e emoções não considerados; e o Modo Criança Feliz, seria a criança que tem as suas necessidades emocionais básicas atendidas. Quanto aos Modos de Enfrentamento na infância, os autores consideram que os distúrbios e sintomas seriam respostas aos conflitos internos que seriam originalmente conflitos externos (com os pais ou dos pais) não resolvidos de maneira satisfatória. Dessa forma, esse tipo de MEs poderia ser observado nas crianças pré-escolares para reduzir a tensão ao lidar com situações conflituosas e emoções desagradáveis (Zarbock et al., 2013; citado por Bizinoto, 2015). Por exemplo, o atraso dos pais em buscar uma criança

que experimenta um ambiente caracterizado pela falta de conexão, apoio e carinho (frustração de necessidades básicas) pode causar sensação de abandono (“*Onde estão meus pais?*”), para lidar com a situação, a criança poderia hipercompensar através da raiva ou ataque; evitar mantendo-se desligada ou distraída ou resignar-se nutrindo um sentimento de pânico e abandono (Loose & Galimzyanova, 2014; citado por Bizinoto, 2015).

Segundo Dattillio (2006), situações vivenciadas na relação parental podem desencadear uma interação esquemática entre pais-criança, que poderia aparecer como um padrão autoperpetuado e destrutivo, envolvendo um ciclo complexo de respostas cognitivas, comportamentais, emocionais e biológicas. Essas interações caracterizariam uma espécie de ciclo de ativação esquemática na relação (Paim, & Rosa, 2016), no qual a utilização de estratégias de enfrentamento desadaptativas frente às frustrações sentidas não permitiria que as necessidades emocionais fossem compreendidas e satisfeitas na relação (Dattillio, 2006; Paim, & Rosa, 2016). Assim, estilos de enfrentamento, utilizadas no processo de ativação esquemática, auxiliariam na compreensão acerca dos comportamentos mantenedores da dinâmica da relação (Young, 1990). Dessa forma, um dos objetivos do trabalho terapêutico seria o de interromper o círculo vicioso que geram padrões desadaptados (Bizinoto, 2015).

Desse modo, Graaf (2013) referiu a importância do trabalho de orientação aos pais, o qual tem como objetivo lidar com o processo de *coaching* de esquema, ou seja, orientar e educar os pais em relação aos seus EIDs e MEs, identificar a origem deles, propor um trabalho para a modificação e gerenciamento desses padrões e melhorar a relação pais-filho. Os autores sugeriram três etapas para os pais: investigação de recursos parentais; exploração das necessidades básicas não atendidas dos pais; e trabalho de manejo com os EIDs e os MEs dos pais (Lopes, 2015). Nesse processo também seria importante o processo de psicoeducação sobre a importância dos EIDs e MEs na relação pais-filho, bem como instruções práticas sobre técnicas de manejo. De acordo com os autores, a partir da compreensão dos pais dos próprios EIDs elaborados ao longo da sua vida, da identificação da maneira como se relacionam com seus filhos por meio desses EIDs e MEs, eles poderiam empregar estilos parentais que atendessem as necessidades emocionais da criança, diminuindo os sintomas apresentados por esta. Quanto às técnicas psicoterapêuticas, Graff e Loose (2013) referiram que a relação calorosa, boa aliança terapêutica, empatia, aceitação, paciência, segurança permitem que os pais tenham uma maior honestidade quanto às dificuldades que apresentam com seus filhos. Essas seriam ferramentas que poderiam auxiliar no processo de repaternalização limitada dos pais.

1.4.2 Terapia Cognitiva Focada em Esquemas e comportamentos externalizantes

Especificamente quanto à compreensão da TCFE nos comportamentos externalizantes, Rijo et al. (2007) referiram que esse padrão de comportamento é multifacetado, de modo que diversos fatores influenciam na manutenção e severidade dos sintomas. Os autores mencionaram que os pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes tenderiam ser emocionalmente distantes ou inconstantes, a não fornecer o devido apoio e suporte emocional, bem como não orientar a criança ou definir limites e regras de forma clara. Em casos mais graves, um dos pais ou ambos seriam ausentes ou abandonariam a criança, sendo que as funções parentais ficariam diluídas por outros adultos, provocando possíveis experiências de abandono. Além disso, situações de abuso verbal, físico e/ou sexual poderiam estar presentes.

Ainda, segundo estes autores, quando essas vivências estariam presentes na primeira infância, seria esperado que a criança chegasse à idade escolar com déficits no desenvolvimento, tendendo a vivenciar experiências de insucesso, diferenciação pejorativa e rejeição. Desse modo, tenderia haver um desinvestimento na área da escolarização e dificuldades de se inserir em grupos sociais não marginais. Nesse contexto, sentimentos de desvalorização seriam esperados (Rijo et al., 2007). Diante da vivência dessas adversidades, Rijo e Souza (2004) referiram que as áreas mais afetadas estariam relacionadas às necessidades emocionais de: vínculos seguros; autonomia e competência; limites realistas e autocontrole. Estes déficits favoreceriam o desenvolvimento de EIDs de Abandono, Privação emocional, Desconfiança/abuso, Arrogo/grandiosidade, Autocontrole insuficiente e Fracasso (Rijo, Brazão, & Capinha, 2016).

Loose, Graaf e Zarbock (2015; citado por Camilo, 2016) referem alguns EIDs em que os comportamentos agressivos das crianças, quando já formados, e até mesmo dos pais, poderiam emergir, particularmente considerando os estilos de enfrentamento. Na Tabela 3 seguem possíveis reações frente às ativações esquemáticas.

Tabela 3. Esquemas Iniciais Desadaptativos e manifestações relacionadas à externalização

Esquemas	Manifestação
Abandono/instabilidade	Luta contra sentir-se abandonado, exigindo atenção constante e supervisão. Apresenta comportamento provocativo, como um modo de evitação regressivo.
Desconfiança/abuso	Agressividade se manifesta como um comportamento de luta contra a humilhação, abuso ou violência.
Privação emocional	Exige atenção por meio de um comportamento de oposição e agressivo, impondo agressivamente as necessidades negligenciadas.
Inadequação/vergonha	Agressividade se manifesta como um comportamento de luta contra pessoas ou palavras que induzem a vergonha, desvalorizando outra pessoa que parece superior.
Isolamento social/alienação	Por hipercompensação luta contra a marginalização percebida.
Dependência/incompetência	Por hipercompensação apresenta defesa agressiva contra qualquer interferência ou assistência.
Vulnerabilidade ao dano e doença	Por hipercompensação à vulnerabilidade provoca comportamentos de autorisco ou contra os riscos percebidos de forma agressiva.
Emaranhamento/self subdesenvolvido	Por hipercompensação ao emaranhamento desenvolve uma busca extrema de independência e auto-suficiência, se necessário usando a separação mais agressiva possível de cuidadores que são percebidos como inferiores
Fracasso	Por hipercompensação de um sentimento de fracasso, ataca aos críticos ou concorrentes por desvalorização ou luta física.
Postura exigente/grandiosidade	Por hipercompensação de um sentimento de inferioridade desenvolvem a aplicação agressiva de desejo egoístas, exige papéis especiais como crianças mimadas, sem limites, sem instruções adequadas
Autocontrole insuficiente/indisciplina	Utiliza palavrões de maneira descontrolada, xingando, batendo. Demonstra baixa tolerância à frustração e é considerada uma criança com experiência inadequada na autofixação de limites
Submissão/resistência	Por hipercompensação de um sentimento de submissão luta contra pessoas percebidas como figuras de autoridade. Negam-se a adaptar-se à pequenas tarefas, ou demandas por meio de negação de solicitações, destruição de material, insultos.
Autosacrifício	Raiva como hipercompensação ao autosacrifício. Apresentam impulsos hostis dirigidos a pessoas que não cuidam deles como eles gostariam ou não lhe demonstram gratidão pelo sacrifício que acreditam terem feito.
Busca de atenção	Impõe a atenção através de um comportamento provocador
Negatividade/pessimismo	Salientam eventos negativos e fazem desvalorização de pessoas de maneira a agredi-las por meio de seu pessimismo ou negatividade
Inibição emocional	Birras como forma de expressão desadaptada das emoções, após longa relutância ou subjugação das expectativas, com comportamento sem tato, provocativo e violador.
Padrões excessivos/reclamações implacáveis	Desvalorização dos outros.
Inclinação criminosa/punitivo	Comportamento agressivo como forma de punição para os outros.

Especificamente quanto à formação do EID de Arrogo/Grandiosidade em crianças com comportamentos externalizantes, segundo Lopes, Leite e Prado (2011), seria característica a manifestação por meio de três formas: o Arrogo do tipo Mimado, Dependente e Impulsivo. No tipo Mimado a criança exige, controla e quer tudo do seu jeito, visa apenas o próprio conforto, possui pouca empatia ou preocupação pelos sentimentos alheios, tende ser deseducada, demonstrar falta de consideração, ser indiferente às normas, convenções e expectativas sociais comuns, faz o que quer sem sentir culpa, pois se sente no direito de fazer.

Já no Arrogo tipo Dependente, a criança se sente no direito de depender de outras pessoas, se coloca no papel de incompetente, carente e necessitada e espera que outras pessoas sejam fortes e cuidem dela, mas essas exigências são feitas de forma arrogante. Julga que os outros devem assumir a responsabilidade pelas atividades diárias, de modo que sua raiva e seu ressentimento se caracterizam por atitudes como “ficar de tromba”, apresentar comportamento passivo-agressivo, queixas hipocondríacas, resmungos e apresentar acessos de raiva do tipo infantil. E o Arrogo tipo Impulsivo é relacionado à dificuldade da criança em controlar os comportamentos e os sentimentos, mostrar déficits em adiar gratificações, tolerar frustrações, mostrando-se indisciplinada (Young, 2003).

Em relação ao conceito de MEs na infância, alguns MEs podem ser específicos de crianças com comportamentos externalizantes. Segundo Loose, Graaf e Zarbock (2015; citado por Camilo, 2016) os modos típicos do comportamento agressivo e as suas manifestações seriam os especificados na Tabela 4.

Tabela 4. Modos esquemáticos e manifestações relacionadas à externalização

Modos	Manifestação
Modo hipercompensador de ataque	Quer ferir de maneira intencional e deliberadamente, utilizando o ataque com a intenção de causar danos aos outros. É uma forma de hipercompensação em que diferentes EIDs.
Modo hipercompensador intimidador	Deseja causar medos aos outros, quer usá-los para seus próprios fins. Algumas vezes pode fazê-lo para o seu próprio prazer.
Modo criança irritada/brava	É um enfrentamento disfuncional. Tem em seus impulsos um caráter excessivamente infantil e mais autêntico, como um modo de enfrentamento disfuncional. Reage espontaneamente pela impressão de satisfação inadequada de suas necessidades básicas por parte dos cuidadores. Ele entra em seus momentos de raiva.
Modo criança impulsiva/indisciplinada	É exigente, desatenta e propensa a ações explosivas. Visa satisfazer seus próprios interesses, sem levar em conta qualquer outra pessoa ou possíveis consequências negativas. Se uma criança muitas vezes está neste modo, ela tem dificuldades para renunciar ao prazer de curto prazo em favor de metas de longo prazo.
Modo pais punitivos ou hiperdemandantes	Tem caráter semelhante ao modelo adulto, como uma repetição de atitudes dos pais que a criança internalizou.
Modo protetor irritado	Comportamento passivo-agressivo ou abertamente hostil por acusações e desvalorizações contra os pais. Criança evita a preocupação com seus próprios sentimentos desagradáveis, mas visa não prejudicar outras pessoas.

Segundo Graaf e Loose (2013), os transtornos de externalização sobrecarregariam os pais e professores, os quais tenderiam mostrar sentimentos de desamparo, raiva e desespero. Tais sentimentos emergiriam especialmente porque os conflitos com a criança não seriam resolvidos com discussões ou acordos, mas com ações rígidas, combativas e agressivas. Além destes sentimentos, a sensação de fracasso tenderia ser bastante presente, visto que as atitudes parentais muitas vezes não obteriam sucesso. Dessa forma, por vezes haveria certa renúncia

ou desistência dos pais. Via de regra, os pais não compreenderiam os comportamentos de externalização do filho, especialmente porque a criança dificilmente expressa de maneira nítida os seus sentimentos negativos, mas ao contrário, por vezes parece lutar contra estes.

Considerando estas vivências dos pais, torna-se importante referir alguns modos e esquemas dos pais que podem estar associados a práticas educativas parentais que contribuem para a presença de comportamentos externalizantes nas crianças. Acerca da associação de práticas parentais e EIDs e MEs, Graaf (2013) salientou que regras de manejo inconsistentes, imprecisas ou falta de regras podem estar associados ao EID de Autocontrole insuficiente ou ao Modo criança indisciplinada. Bem como, muitas punições e regras rígidas poderiam estar associadas aos EIDs de Punição, Padrões Rígidos e Submissão. Assim como, pouca supervisão estaria relacionada aos EIDs de Privação Emocional. E, comportamento agressivo dos pais poderia estar associado ao Modo de ataque, Modo criança raivosa ou EID de autocontrole insuficiente.

Apesar dessas concepções teóricas, são relativamente poucos os estudos que investigam pré-escolares com comportamentos externalizantes com base na TCFE. Segundo Stallard e Rayner (2005), poucas pesquisas prospectivas têm sido realizadas com crianças para determinar quando ou como os Esquemas se estabelecem, para identificar os estágios críticos para o desenvolvimento de esquemas na infância ou para investigar se as crianças apresentam os mesmos esquemas na vida adulta. Esse número limitado pode estar relacionado a aplicações recentes da TCFE na infância e adolescência, tanto em relação a intervenções quanto em relação a instrumentos. A revisão de literatura de Bizinoto (2015) evidenciou um aumento nos estudos da TCFE na infância especialmente a partir do modelo alemão em 2010. Entretanto, as pesquisas acerca do papel dos pais na formação dos EIDs e das psicopatologias decorrentes são muito realizadas por meio de estudos retrospectivos, nos quais os adultos lembram como seus pais eram na sua infância, especialmente por meio do *Inventário Parental de Young* (Young, 1994) e de outros instrumentos sobre a percepção acerca da relação com pais, como por exemplo, das práticas educativas parentais. São referidas a seguir algumas pesquisas referentes aos padrões comportamentais de externalização ao longo do desenvolvimento, as quais auxiliam na compreensão desse padrão quanto ao modelo teórico da TCFE.

Apesar da maioria dos estudos sobre a TCFE apresentar um caráter retrospectivo, cabe apresentar um estudo realizado por Lira (2013) com crianças com quatro anos de idade, que objetivou investigar a influência da família e da escola na formação de EIDs. Participaram do estudo 21 famílias e 14 professoras de uma escola particular e de uma escola municipal de

Porto, Portugal. As famílias responderam ao *Questionário de Esquemas de Young para a Família*, as professoras responderam o *Questionário de Esquemas de Young para a Escola*, ambos desenvolvidos pela autora, visto que não existem instrumentos para avaliar a formação de EIDs em crianças pré-escolares, e *Entrevistas* e *Observações* para investigar os comportamentos das crianças e as interações. O estudo identificou que práticas educativas parentais negativas estavam associadas à formação de EIDs nas crianças a partir de 4 anos de idade, e que estes estavam relacionados aos problemas de comportamento, especialmente a agressividade. Quanto às práticas educativas parentais, o estudo verificou que o fato dos pais trabalharem, chegarem cansados em casa e não conseguirem despende de tempo para os filhos, pois desejavam relaxar, cuidar de si mesmos, resolver as tarefas da casa, propiciava que estes empregassem práticas educativas parentais caracterizadas por pouca atenção para os filhos, zangar-se excessivamente com qualquer indisciplina, agredir por meio de violência verbal ou física e rejeitar o carinho dos filhos. Esses comportamentos parentais estiveram associados à formação de EIDs de Privação emocional, Abandono/instabilidade, Desconfiança/abuso, Isolamento social/alienação, Defectividade/vergonha, Arrogo/grandiosidade, Autocontrole/autodisciplina insuficientes, os quais estiveram relacionados a comportamentos de externalização.

Nesta mesma direção, o estudo de Sierra, Cortés e García (2012), realizado com 300 mães de crianças com oito anos de idade ($DE=5.28$) com problemas de comportamento externalizantes, objetivou investigar se os EIDs (*Questionário de Esquemas de Young*) das mães eram mediadores do funcionamento familiar (*Avaliação dos pais, da família e da criança*) e da frequência de problemas de comportamento externalizantes na infância (*Inventário de Comportamento Infantil*). Os resultados evidenciaram que os EIDs maternos de Autocontrole insuficiente, Desconfiança, Padrões inflexíveis e Inibição emocional tendiam a agir como mediadores dessa relação. Além disso, os EIDs maternos influenciaram na forma das mães perceberem, avaliarem e responderem às manifestações dos filhos, de modo a interferir no estabelecimento de relações não amorosas, com práticas disciplinares rígidas e inconsistentes, pouco monitoramento, bem como nas dificuldades em exercer controle sobre suas emoções e seus impulsos em relação aos comportamentos apresentados pelos seus filhos.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Muris (2006) realizado com 173 crianças e adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos, buscou investigar a relação entre as práticas educativas parentais, EIDs das crianças e psicopatologias. As crianças responderam ao *Questionário de Esquemas para crianças* para a investigação dos seus EIDs, ao *EMBU-C* para a investigação das suas percepções sobre as práticas educativas parentais dos seus

cuidadores, e ao *Big Five Questionnaire for Children* e ao *Psychopathology Questionnaire for Youths* para a investigação dos sintomas. Os resultados indicaram que as práticas educativas parentais de rejeição, controle, pouco calor emocional e cuidado angustiante/afoito estavam associadas à presença de EIDs, bem como os EIDs estavam associados a diversos sintomas disfuncionais, como por exemplo, os comportamentos disruptivos. Os EIDs mais associados a este padrão comportamental foram Dependência/incompetência, Isolamento social, Arrogo/grandiosidade e Fracasso.

Associações semelhantes foram encontradas no estudo de Thimm (2010), realizado com população adulta, o qual examinou a relação entre a lembrança das práticas educativas parentais, os EIDs e os transtornos de personalidade. Os resultados revelaram associações significativas entre lembrança de práticas educativas parentais de rejeição de ambos os pais e pouco calor emocional da mãe em adultos com transtornos no Cluster B, o qual contempla o Transtorno de Personalidade Antissocial. Outros estudos empíricos evidenciaram que comportamentos disruptivos na adolescência e na vida adulta foram associados a déficits infantis quanto aos domínios de desconexão e rejeição, autonomia e desempenho prejudicado, e limites prejudicados (Gilbert & Daffern, 2013; Rijo et al., 2007; Shorey, Anderson, & Stuart, 2014).

Os principais EIDs associados aos comportamentos antissociais foram privação emocional, abandono, desconfiança/abuso, defectividade/vergonha, isolamento social/alienação, fracasso, superioridade e autocontrole insuficiente (Ball, & Cecero, 2001; Calvete, 2008; Chakhssi, Bernstein, & Ruiten, 2014; Razavi, Soltaninezhad, & Rafiee, 2012; Rijo, & Sousa, 2004; Tremblay, & Dozois, 2009). Neste sentido, estes esquemas seriam mediadores da associação entre as experiências infantis nocivas e o relato de perpetuação de agressividade na vida adulta (Crawford, & Wright, 2007). Tais EIDs são derivados de déficits nas necessidades emocionais de vínculo seguro, autonomia prejudicada e limites realistas (Van Wijk-Herbrink, 2018). Dessa forma, segundo Rijkeboer e Boo (2010), ser capaz de identificar déficits nas necessidades emocionais relacionadas a formação destes EIDs em crianças pequenas, poderia ser de grande relevância clínic, bem como para desenvolver programas de prevenção de agressão em que a formação destes EIDs pudesse ser prevenida.

1.5 Justificativa e objetivo

Conforme referido pela literatura, os problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares estão relacionados a diversos fatores (Liu, 2004; Webster-Stratton & Reid, 2010), sendo que para muitos autores a relação parental seria a base para a presença

desse padrão comportamental em crianças pré-escolares (Dishion & Patterson, 2015). Neste sentido, o Modelo da Coerção proposto por Patterson et al. (1992) foi bastante utilizado nas pesquisas para compreender o desenvolvimento dos problemas de comportamento externalizantes, considerando especialmente o ciclo de interação familiar nos anos iniciais da criança. Apesar da relevância dos aspectos comportamentais presentes nesta relação, os aspectos emocionais e cognitivos dos pais influenciam enormemente a interação da díade (Azar et al., 2008; David, 2014; Dishion, & Patterson, 2015; Gravita, & Joyce, 2008), bem como a presença e manutenção dos problemas de comportamento externalizantes na criança (Rijo et al., 2007).

Neste sentido, muitos autores vêm salientando a necessidade de desenvolver intervenções que contemplem os aspectos emocionais e cognitivos dos pais, como uma tentativa de maximizar os ganhos das intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes (Battagliese et al., 2015; David, 2014; Gavita et al., 2012). Neste contexto, a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (Young, 2003), foi adaptada para pais por Loose, Graaf, e Zarbock com o intuito de auxiliá-los a identificar e a gerenciar os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e os Modos Esquemáticos (MEs) que influenciam no tipo de relação que estabelecem com o seu filho. Segundo Rijo (2009), o tipo de relação parental que influenciaria na presença de crianças com problemas de comportamentos externalizantes seriam caracterizadas pelo não atendimento das necessidades emocionais da criança na relação parental, em particular as necessidades de vínculo seguro e limites realistas. Dessa forma, intervenções direcionadas para as questões emocionais e cognitivas dos pais seriam fundamentais para a prevenção da presença e da severidade desse padrão comportamental ao longo do desenvolvimento (Battagliese et al., 2015; Gavita et al., 2012; Wainer et al., 2016). Neste sentido, a TCFE para pais, que atribui especial atenção para os aspectos emocionais destes, foi utilizada para embasar e desenvolver a '*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes – TEPPE*' (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016), e cujas contribuições foram examinadas nesta tese.

Considerando o exposto anteriormente, o objetivo desta tese foi investigar as contribuições da '*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes – TEPPE*' (Bortolini, Wainer, & Piccinini, 2016) para crianças pré-escolares com problemas de comportamento de externalizantes. Nos capítulos seguintes, apresenta-se os resultados de dois estudos realizados. O Estudo I investigou as contribuições da TEPPE nas percepções dos pais sobre os problemas de comportamento externalizantes do filho, as práticas educativas parentais e os esquemas iniciais desadaptativos, avaliados no pré

e pós-intervenção, e no *follow-up*. O Estudo II investigou as contribuições da TEPPE na interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes no pré e pós intervenção, e no *follow-up*. Detalhes destes estudos são apresentados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Participantes

Seis casais de mães e pais de crianças pré-escolares que apresentavam problemas de comportamento externalizantes participaram deste estudo. Eles foram selecionados em quatro Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre, Brasil, sendo três públicas e uma particular, escolhidas por conveniência. Após contato com as escolas, as mães e pais das crianças identificadas por psicólogos/pedagogos dessas escolas como apresentando problemas de comportamento externalizantes foram convidados para uma reunião com a autora desta tese, para avaliar se seu filho poderia ser incluído no estudo e verificar se havia interesse da família de participar da intervenção proposta.

A seleção inicial das famílias atendeu aos seguintes critérios de inclusão: os pais deveriam viver juntos desde o nascimento da criança (para entender a influência de ambos os pais sobre o desenvolvimento da criança) e possuir pelo menos o ensino médio (para melhor assegurar a compreensão da proposta de uma nova intervenção); as crianças precisavam estar dentro da faixa do escore clínico para problemas de comportamentos externalizantes, segundo o *Child Behavior Check List ½-5* (CBCL), aplicado para a mãe e pai no primeiro encontro. Os critérios de exclusão envolviam: a existência de membros da família com sintomas psicóticos não tratados e transtornos mentais que exigissem atenção imediata; uso abusivo de drogas psicotrópicas pelos pais que requeressem internação; e a presença de atrasos no desenvolvimento da criança e Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Se a família ou a criança não correspondessem à intervenção proposta, mas tivessem demandas por cuidados psicológicos, estas foram encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ou para a Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No entanto, se as famílias atendessem aos critérios de inclusão, estas foram convidadas para participar do estudo e foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram indicadas pelos psicólogos/pedagogos das Escolas de Educação Infantil dezoito crianças, das quais seis famílias participaram da intervenção (ver Figura 1). Oito famílias que foram indicadas pelos psicólogos/pedagogos escolares referiram no contato inicial que não tinham interesse em participar da pesquisa. Quatro famílias tiveram o primeiro contato com a

psicóloga que realizou a intervenção, porém apresentavam critérios de exclusão (por exemplo, atraso no desenvolvimento da linguagem da criança, acidente que causou dano neurológico, pais divorciados, e acentuados problemas de comportamento internalizantes e baixos níveis de problemas de comportamentos externalizantes). Todas as seis famílias atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, e foram convidadas para participar da intervenção e da pesquisa.

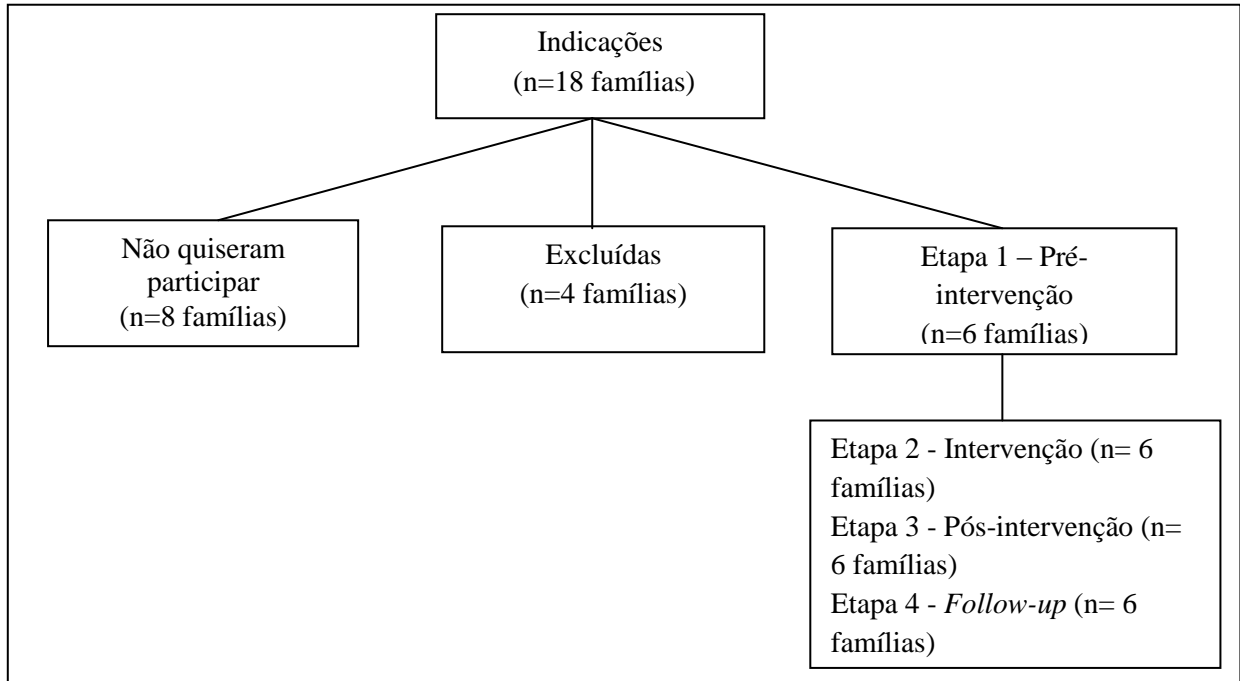


Figura 4. Fluxograma da participação dos pais.

No anexo C, apresenta-se características sócias demográficas das famílias (ex. trabalho dos pais, renda familiar, escolaridade), bem como as percepções da mãe, do pai e da creche sobre os problemas de comportamento da criança. Além disso, apresenta-se alguns aspectos emocionais dos pais avaliados pela *Mini International Neuropsychiatric Interview* (MINI, Sheehan & Lecrubier, 2000) e pelo *Questionário de Esquemas de Young* (Young, 1996), em conjunto com a história de vida de cada um, coletadas nas *Entrevistas da maternidade/paternidade* e nas sessões iniciais da TEPPE. Por fim, apresenta-se o *Diagrama clínico de interação dos EIDs e MEs de pais e filhos*, e uma compreensão do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental de cada um dos pais por meios da *Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*. Detalhes destes instrumentos são apresentados abaixo.

2.2 Delineamento

Foi realizado um estudo de caso múltiplo (Stake, 2006), sendo que cada um dos doze genitores (seis mães e seis pais) de crianças pré-escolares com problemas de comportamento

externalizantes participou, individualmente, das quinze sessões da ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes – TEPPE*’ (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016), tendo sido avaliados na pré e pós-intervenção, e na avaliação de *follow-up*, que ocorreu três meses após o término da intervenção.

No Estudo I, investigou-se as contribuições da TEPPE nas percepções dos pais sobre os problemas de comportamento externalizantes do filho, para as práticas educativas parentais e para os Esquemas iniciais desadaptativos, avaliados no pré e pós-intervenção e no *follow-up*. Já no Estudo II, investigou-se as contribuições da TEPPE na interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes no pré e pós-intervenção, e no *follow-up*.

2.3 Procedimento

A presente pesquisa foi organizada em quatro etapas. A Etapa 1, correspondeu à pré-avaliação, que envolveu em torno de 3 encontros, nos quais, inicialmente, as mães e pais assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (NUDIF/CRESCI, 2015, Anexo D) e responderam, individualmente e respectivamente: *Ficha de dados demográficos da família* (NUDIF/CRESCIb, 2011), o *Child Behavior Check List* (Achenbach & Rescorla, 2000); *Entrevista sobre o desenvolvimento infantil/ 4-5 anos* (NUDIF/CRESCI, 2014); *Mini International Neuropsychiatric Interview* (Sheehan & Lecrubier, 1998/2000); *Entrevista sobre práticas educativas parentais* (Alvarenga & Piccinini, 2001); *Questionário de Esquemas de Young* (Young, 1996); *Entrevista sobre a experiência da maternidade/paternidade/4-5anos* (NUDIF/CRESCI, 2014); e participaram da *Observação da interação pais-criança* (Bortolini, & Piccinini, 2015).

Na Etapa 2, que iniciou uma semana após a finalização da Etapa 1, as famílias foram convidadas para participar da *Terapia Cognitiva Focada em Esquema para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes -TEPPE* (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016), cujos encontros foram realizados Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS) da UFRGS. Durante a aplicação da TEPPE, foi realizada o *Diagrama clínico entre EIDs e MEs de pais e filhos* (Bortolini, & Wainer, 2016) e a *Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos* (Roediger, 2011).

A Etapa 3, correspondente à pós-intervenção, iniciou uma semana após a conclusão da intervenção, e os pais foram convidados a responder, respectivamente: *Child Behavior Check List ½-5* (Achembach, & Rescorla, 2000); *Entrevista de Práticas educativas parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2001); *Questionário de Esquemas de Young* (Young, 1996);

Entrevista de Avaliação da Intervenção (NUDIF/UFRGS, 2016); e participar da *Observação da interação pais-criança* (Bortolini & Piccinini, 2015). Por fim, a Etapa 4, que correspondeu ao *follow-up*, iniciou três meses após a Etapa 3, e foram novamente aplicados todos os instrumentos da Etapa 3.

Todas as entrevistas foram gravadas e todas as observações foram filmadas. A aplicação dos instrumentos da Etapa 1 e a realização da intervenção da Etapa 2 foram realizadas pela presente autora. Apesar de compreender as limitações de uma mesma pessoa realizar a aplicação da pré-intervenção e da intervenção, optou-se por esta estratégia com o intuito de estabelecer um vínculo e acolhimento já no primeiro contato com a família. Assim como, a aplicação da TEPPE pelo mesmo terapeuta, apesar das limitações, visou padronizar a aplicação da intervenção sem os vieses de diferentes terapeutas com diferentes níveis de formação. Entretanto, as Etapas 3 e 4 foram realizadas por bolsistas de iniciação científica devidamente treinadas.

2.4 Instrumentos

- *Ficha de dados demográficos da família* (NUDIF/CRESCI, 2011): É uma ficha que visa obter alguns dados sócio demográficos, tais como idade da mãe e do pai, escolaridade, profissão, estado civil, existência de outros filhos, religião, tempo de trabalho, número de moradores da casa, bairro e classe social (Cópia no Anexo E).

- *Child Behavior Check List ½ -5* (CBCL; Achenbach & Rescorla, 2000): É uma lista para a verificação de sintomas psicopatológicos infantil que inclui 100 itens comportamentais classificados pelos pais em uma escala de 0 (não é verdade sobre meu filho) a 2 (verdadeiro ou muitas vezes verdadeiro sobre meu filho). Os itens são agrupados em duas subescalas: externalizantes e internalizantes. A subescala de sintomas de externalização inclui Comportamentos Agressivos e Problemas de Atenção. Já a subescala de sintomas de internalização inclui Queixas Somáticas, Retraimento e Ansiedade/Depressão. Além disso, o CBCL também apresenta as seguintes escalas orientadas pelo DSM: Problemas afetivos, Problemas de ansiedade, Problemas invasivos do desenvolvimento, Problemas de déficit de atenção/ hiperatividade e Problemas de oposição e desafio. Especificamente quanto ao critério de exclusão em relação ao TDAH, este foi investigado pela escala de Problemas de déficit de atenção/hiperatividade.

O CBCL oferece taxas padronizadas de problemas comportamentais de crianças a partir do relatório dos pais. As pontuações brutas derivadas de problemas de comportamento

permitem a realização de comparações com crianças do mesmo gênero e idade, de forma que os pontos de corte determinam o grau de desvio da normalidade, permitindo classificar os comportamentos das crianças como clínicos ou não clínicos. A categoria clínica corresponde a pontuações elevadas para problemas emocionais/comportamentais, enquanto o contrário se aplica à categoria não-clínica. Cada subescala apresenta um valor padrão específico. As propriedades psicométricas do CBCL ½-5 foram amplamente estudadas, cabendo destacar uma pesquisa multicultural realizada em 44 países que encontrou resultados satisfatórios quanto à adequação do instrumento (Rescorla et al., 2012). Resultados de um estudo brasileiro (Pires et al., 2014), que utilizou a versão traduzida para o português de Bordin, Mari e Caeiro, (1995), sugeriram que o presente instrumento apresenta bons parâmetros de validade e alta consistência interna para problemas de comportamentos externalizantes ($\alpha=.89$), problemas de comportamentos internalizantes ($\alpha=.86$) e total de problemas ($\alpha=.94$).

As pontuações brutas foram passadas para o SPSS (*Statistics Data Document*, versão 17.0) e posteriormente classificadas em perfis clínicos e não clínicos conforme pontos de corte específicos de cada categoria segundo a Escala de Escores para Amostras Normativas Multiculturais (Achenbach & Rescorla, 2000).

- *MINI Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional* (M.I.N.I 5.0., Sheehan & Lecrubier, 1998/2000): É uma entrevista diagnóstica estruturada que explora de modo padronizado os principais transtornos psiquiátricos, com checagem de sintomas. A aplicação dura em torno de 30 minutos, e todas as perguntas são dicotômicas com uma resposta "sim" ou "não". Cada seção de diagnóstico, exceto síndromes psicóticas, tem uma ou duas questões de triagem que exploram os critérios obrigatórios, portanto, as respostas negativas a essas questões descartam necessariamente o diagnóstico. A aplicação da MINI requer um treinamento prévio para a aplicação, sendo que este treinamento foi realizado pela psicóloga que realizou a aplicação nos pais. Esta versão está dividida em 17 módulos, cada um correspondente a uma das seguintes categorias diagnósticas: A) Episódio Depressivo Maior; B) Distímia; C) Risco de Suicídio; D) Episódio maníaco; E) Transtorno de Pânico; F) Agorafobia; G) Fobia Social; H) Transtorno Obsessivo-Compulsivo; I) Transtorno de Estresse Pós-traumático; J) Dependência/Abuso de álcool; K) Dependência/Abuso de substância; L) Síndrome Psicótica; M) Anorexia Nervosa; N) Bulimia Nervosa; O) Transtorno de Ansiedade Generalizada; P) Transtorno de Personalidade Antissocial. Estes módulos permitem a divisão em seis categorias distintas de transtornos: Transtornos de Humor; Transtornos de Ansiedade; Transtorno de uso de substâncias; Transtornos Psicóticos; Transtornos Alimentares; e

Transtorno de Personalidade Antissocial. A versão traduzida e validada para o português foi realizada por Amorim (2000). A aplicação e correção da MINI permitiram avaliar os transtornos dos pais e definir a participação dos pais considerando aos critérios de exclusão, especificamente quanto à presença de sintomas psicóticos não tratados e transtornos mentais que exigissem atenção imediata.

- *Entrevista sobre o desenvolvimento da criança/4-5anos* (NUDIF/CRESCI, 2014): É uma entrevista estruturada, realizada de maneira semidirigida, composta por dez blocos de questões, cujo objetivo foi avaliar as impressões maternas e paternas sobre o desenvolvimento da criança em torno dos seguintes temas: crescimento e desenvolvimento da criança, problemas de saúde, alimentação, controle esfinteriano, cuidados de higiene pessoal, sono, choro, linguagem, brincadeiras, modo de se comportar, medos, frustrações, autonomia/dependência. Esta entrevista foi usada para a identificação de possíveis atrasos no desenvolvimento da criança, que quando presentes foram investigados e posteriormente encaminhados para atendimento especializado. (Cópia no Anexo F)

- *Entrevista sobre práticas educativas parentais* (Piccinini, & Alvarenga, 2001): É uma entrevista estruturada, realizada de maneira semidirigida, a qual visa investigar as práticas educativas parentais utilizadas pela mãe e pelo pai na regulação do comportamento de seu filho por meio de oito situações que normalmente ocorrem no cotidiano de crianças pré-escolares (ex. hora da refeição, hora do banho, recusa em ir dormir, insiste em vestir roupa nova, danifica algum objeto, agride outra criança, ofende alguém, birra após receber ‘não’ dos pais). As situações configuram-se como situações propícias à ocorrência de práticas educativas parentais e podem envolver comportamentos inadequados e de desobediência da criança. Depois de mencionar cada situação específica, foram exploradas respostas com base nas seguintes questões: “*Você já teve esse problema com a criança? O que você fez? [Se não aconteceu: o que você faria se isso tivesse acontecido?] Você teve que fazer mais alguma coisa? [Se não aconteceu: você acha que teria que fazer mais alguma coisa?]*”. Depois de abordar todas as oito situações, o entrevistador perguntou se tinham outros momentos que a mãe e o pai consideraram difícil de lidar com o filho, e em caso afirmativo, foram usadas as mesmas questões para explorar as respostas dos pais. Essa entrevista foi utilizada em diversos estudos (Alvarenga & Piccinini, 2000, Marin, 2009; Pacheco, 2004; Piccinini, Castro, Alvarenga, Vargas, & Oliveira, 2003) e permitiu explorar qualitativamente os relatos dos próprios pais sobre as práticas educativas parentais cotidianas. (Cópia no Anexo G).

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Para fins de análise, foi realizada uma Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) que permitiu investigar os conteúdos, as frequências e os percentuais das práticas educativas parentais de cada mãe e de cada pai nas avaliações da pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Com base em Hoffman (1970, 1975, 1994) e na estrutura de categorias propostas por Marin (2009), as práticas educativas parentais foram categorizadas em (Ver anexo H):

- *Práticas indutivas*: que envolvia as subcategorias *negocia/troca*, *explica/fala*, *explica baseado em evidências*, *atitude facilitadora*, *comando verbal sem coerção*;
- *Práticas coercitivas*: que envolvia as subcategorias *punição verbal*, *ameaça*, *coaço física*, *castigo ou privação de privilégio*;
- *Práticas de Não Interferência*, que envolvia as subcategorias *não se intromete*, *segue ritmo e cede à vontade da criança*

Dois juízes, a autora da tese e uma bolsista treinada para a análise, classificaram separadamente todas as entrevistas transcritas considerando particularmente as três categorias destacadas. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando o *Coefficiente Kappa*, e atingiu 0,83 para as mães e 0,78 para os pais. Esses índices de acordo com Robson (1995) são considerados excelentes¹.

- *Questionário de Esquemas de Young* (YSQ; Young, 1996). É um questionário de auto-relato que avalia por meio de 90 itens os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e mais amplamente os Domínios Esquemáticos (DEs). Os itens são respondidos por meio de uma escala *Likert*, que varia de 1 (“Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo”) à 6 (“Descreve-se perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo”). Cada um dos 18 EIDs está representado através de cinco afirmações, sendo que a proeminência de cada EID é determinada através dos valores médios do grupo de itens destinados a avaliá-lo. Os EIDS são agrupados em cinco grandes domínios: *Desconexão e Rejeição* (Abandono/Instabilidade; Desconfiança/Abuso; Privação Emocional; Defectividade/Vergonha; Isolamento Social/Alienação); *Autonomia e Desempenho Prejudicados* (Dependência Incompetência; Vulnerabilidade ao Dano ou à doença; Emaranhamento/*Self* Subdesenvolvido; Fracasso); *Limites Prejudicados* (Arrogo/Grandiosidade; Autocontrole/Autodisciplina insuficiente); *Direcionamento para o*

¹ De acordo com Robson (1995), os valores do *Coefficiente Kappa* são assim classificados: suficientes (0,40 a 0,60); bons (0,60 a 0,75); e excelentes (acima de 75).

Outro (Subjugação; Auto-sacrifício; Busca de aprovação/Busca de reconhecimento), e *Supervigilância e Inibição* (Negativismo/Pessimismo; Inibição emocional; Padrões Inflexíveis/Postura Crítica Exagerada; Postura Punitiva). A tradução e a adaptação para o português foi realizada por Gouveia, Rijo e Salvador (2005). Todos os itens pertencentes a cada EID foram passados para o SPSS (*Statistics Data Document*, versão 17.0), e posteriormente foram somados e agrupados nos Domínios Esquemáticos, conforme Young (1996). (Cópia no Anexo I).

- *Entrevista sobre a experiência da maternidade/4-5anos* (NUDIF/CRESCI, 2014): É uma entrevista estruturada, realizada de maneira semidirigida, composta de 7 blocos de questões, e visa investigar a experiência da maternidade. No primeiro bloco, são investigados aspectos sobre a gravidez, particularmente sobre os sentimentos da mãe em relação a esse período. No segundo bloco se investiga o parto e os primeiros dias de nascimento, particularmente sobre os sentimentos da mãe nesse período, como participou dos cuidados nos meses iniciais, se tiveram complicações para o bebê e para ela, como foi a amamentação. No terceiro bloco são investigados os sentimentos da mãe a respeito da rotina de cuidados e atividades realizadas em conjunto com o filho. No quarto bloco, se investiga os sentimentos referentes aos êxitos e dificuldades relacionadas à maternidade, bem como as impressões a respeito de mudanças referentes na maternidade. No quinto bloco são examinados os sentimentos a respeito do desempenho e do apoio do companheiro como pai. No sexto bloco se investiga questões a respeito de como a díade se sente quando estão distantes. Por fim, no sétimo bloco se examina os cuidados referentes à creche, bem como os cuidados realizados por outras pessoas. Uma versão semelhante a da mãe intitulada *Entrevista sobre a experiência da paternidade/ 4-5 anos* foi aplicada ao pai. As respostas destas entrevistas foram usadas na caracterização e entendimento dinâmico da maternidade e paternidade de cada caso. (Cópia no Anexo J)

- *Observação da interação pais-criança* (Bortolini, & Piccinini, 2015): Trata-se de uma sessão de observação da interação dos pais com a criança, que visou investigar a interação das díades. A observação foi constituída por três episódios: 1) mãe-criança, com duração de 15 minutos; (2) pai-criança, com duração de 15 minutos; e (3) pai-mãe-criança, com duração de 20 minutos. Para fins deste trabalho, foram utilizadas apenas a interação diádica (mãe-criança e pai-criança), devido a quantidade de dados e extensão deste trabalho. Durante estes episódios as mães e os pais foram solicitados a interagirem livremente com seus filhos, como normalmente faziam quando estavam juntos e foram filmados. O pesquisador acompanhou a

sessão de observação através do espelho na antessala. Ao final de cada sessão o pesquisador batia na porta e solicitava que os pais convidassem a criança a guardar os brinquedos. Segundo Granic e Patterson (2006), situações de ‘estresse’, como por exemplo, solicitar algo que a criança precise fazer em um momento de descontração, levaria a um aumento comportamentos externalizantes nas crianças e a reações coercitivas dos pais.

A sessão de observação foi realizada em uma sala de espelhos no Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS) da UFRGS. A sala tem em torno de 25m² e uma antessala de tamanho semelhante. A sala era mobilizada com um tatame de EVA colocado no centro da sala, brinquedos (ex. bonecos da família terapêutica, jogo da memória, jogo de varetas, carrinhos, livros, bonecas, lápis de cor e folhas brancas, quadrinho com giz, bola, amoeba, soldadinhos, animais de brinquedo, outros jogos, blocos de madeirinhas, entre outros) armazenados numa caixa transparente adequados à faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, e duas cadeiras. Ao ingressarem na sala, as mães e os pais foram solicitados a interagirem livremente com seus filhos. A descrição completa das instruções fornecidas aos pais encontra-se no Anexo K. A filmagem foi realizada através de três câmeras de vídeo, duas localizadas dentro da sala e uma na antessala, atrás do espelho.

Para fins de análise, como foram utilizadas três câmeras, selecionou-se as imagens de uma das câmeras, a qual permitia o melhor ângulo, compondo a versão usada para as análises da interação pais-criança. As demais câmeras foram utilizadas para esclarecer eventuais dúvidas quanto às expressões dos pais e das crianças. Foram descritos os últimos 10 minutos de interação (1) mãe-criança e, (2) pai-criança. Optou-se por considerar este intervalo, visando amenizar possíveis efeitos de familiarização com o *setting* observacional e captar o momento da guarda dos brinquedos.

A análise das sessões de observação visou investigar os comportamentos dos pais e das crianças durante a interação. Para a investigação dos comportamentos maternos e paternos e dos comportamentos da criança, a análise foi realizada com base em uma estrutura de categorias baseada Alvarenga, Marin e Piccinini (2003). Essa estrutura de categorias foi escolhida pela aproximação com o conceito de atendimento de necessidades emocionais básicas de Young (2003).

O procedimento de análise de cada vídeo envolveu dois momentos:

- 1) Primeiramente, os últimos 10 minutos de interação (mãe-criança e pai-criança) foram descritos detalhadamente por uma auxiliar de pesquisa e posteriormente foram revisados cuidadosamente e exaustivamente pela autora. Seguindo Pedroso e Carvalho (2005), foram descritos em detalhes apenas os comportamentos que eram esclarecedores para a compreensão

dos conteúdos investigados, excluindo-se minúcias morfológicas (ex. postura da criança, uma ação de encaixar). Já o conceito de interação foi definido como uma sequência interativa clara e conspícua entre díades, assim como uma sequência interacional não explícita, por exemplo, brincadeira solitária ou paralela. Na descrição foram incluídas impressões provocadas no descritor, por meio de frases como “parece que...”, “dá a impressão de que...”, “é como se...” a fim de acrescentar ‘tom’ ao conteúdo e partindo do pressuposto de que a leitura dos dados também é realizada de modo interativo com o pesquisador (Pedroso & Carvalho, 2005). Além disso, considerou-se nas descrições que as interações poderiam ocorrer através de comportamentos verbais ou não-verbais da dupla;

2) Em um segundo momento, a descrição das práticas educativas parentais e os comportamentos das crianças foram classificadas utilizando-se uma estrutura de categorias, baseadas em Alvarenga, Marin e Piccinini (2003) (Anexo L). Para fins da classificação, uma auxiliar e a autora assistiam aos vídeos, posteriormente liam as descrições e classificavam independentemente as descrições nas categorias. Após, fazia-se a comparação das classificações e aquelas classificações que eram inicialmente discordantes, eram discutidas e, se necessário, trechos dos vídeos eram revistos e uma classificação comum era definida.

Dois juízes, a autora da tese e uma bolsista treinada para a análise, classificaram separadamente todas as entrevistas transcritas considerando particularmente as três categorias destacadas. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando o *Coefficiente Kappa*, e atingiu 0,81 para as mães e 0,83 para os pais. Esses índices de acordo com Robson (1995) são considerados excelentes.

Para cada família foram codificados na pré-intervenção 20 minutos de vídeos (10min: mãe-criança, e 10min: pai-criança); outros 20 minutos de vídeos na pós-intervenção (10min: mãe-criança, e 10min: pai-criança); e outros 20 minutos de vídeos no *follow-up* (10min: mãe-criança, e 10min: pai-criança).

Para analisar estes dados foi realizada uma Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), que é um método que permite identificar, analisar e relatar temas associados aos dados. Ela possibilita organizar e descrever o conjunto de dados em grandes detalhes. A análise temática pode ser dirigida pelo interesse teórico ou analítico do pesquisador, aprofundando em uma análise mais detalhada de alguns aspectos dos dados. O processo analítico envolve uma progressão desde a descrição, quando os dados são organizados para identificar padrões em conteúdo semântico, até a interpretação, quando se pode teorizar a importância dos padrões e seus significados mais amplos, bem como suas implicações, por exemplo, em relação à

literatura precedente. Ou seja, exige também um trabalho interpretativo, e a análise que é produzida não se constitui apenas em uma descrição, mas também permite a teorização.

- *Entrevista de avaliação da intervenção* (NUDIF/UFRGS, 2016): Trata-se de uma entrevista estruturada, realizada de maneira semidirigida, que tem por objetivo examinar a percepção dos pais a respeito de cada etapa da intervenção. Foi realizada uma avaliação qualitativa da intervenção por meio de questões sobre a importância dos encontros para os pais, a contribuição das informações transmitidas sobre os problemas de comportamento externalizantes, sobre os aspectos emocionais dos pais e sobre a relação pais-criança, as possíveis mudanças ocorridas, além de um espaço para críticas e sugestões. A entrevista foi adaptada para o presente estudo por Bortolini e Piccinini (2016) da versão NUDIF/PREPAR (2001). Os dados desta entrevista foram usados qualitativamente, particularmente para o entendimento dinâmico de cada caso, possibilitando o acesso às considerações e sentimentos de cada um dos pais sobre a sua participação na TEPPE. (Cópia no Anexo M)

-*Diagrama clínico entre os EIDs e MEs de pais e filhos* (Bortolini & Wainer, 2016): Trata-se de um diagrama no qual se compreende, após as sessões iniciais da intervenção, a dinâmica clínica entre os pais e os filhos, considerando as principais informações relativas às vivências de cada um dos genitores com os seus próprios cuidadores, os EIDs e MEs elaborados, e os tipos de cuidado atual destes pais com o filho pequeno; a partir destes cuidados, se compreende quais necessidades emocionais são mais ou menos atendidas, quais seriam as experiências de vida nocivas da criança, os MEs em desenvolvimento da criança e as estratégias de enfrentamento adaptativas e desadaptativas da criança. Este diagrama foi elaborado com base na conceitualização cognitiva de Graaf e Loose (2013). Este diagrama foi utilizado para compreender a dinâmica familiar, sendo apresentada verbalmente na sessão seis da TEPPE para os pais. (Cópia no Anexo N)

-*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos* (Roediger, 2011): Trata-se de duas estruturas em forma de diagramas para a compreensão dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais de cada um dos pais. Na Estrutura Esquemática se apresenta visualmente a relação entre as vivências nocivas do/a pai/mãe com cada um dos cuidadores, a mensagem central assimilada na enquanto criança a partir da vivência com os cuidadores principais, e as regras emocionais da família. Posteriormente se relaciona cada uma destas vivências à formação dos EIDs e ao desenvolvimento de Estratégias de Enfrentamento, e em seguida aos

problemas vivenciados pelos genitores na relação com o filho a partir destas estratégias de enfrentamento. Já no Mapa dos Modos, se ilustra por meio de figuras geométricas (bolinhas) os principais MEs de cada um dos genitores. Cada uma das figuras geométricas representa os MEs, sendo que o tamanho de cada um representa a intensidade e frequência deste ME na relação com o filho. Neste mapa se visualiza os MEs de Enfrentamento, os MEs pais difuncionais, os MEs criança e o Me adulto saudável. Estas duas estruturas de diagramas foram realizadas nas primeiras sessões a fim de compreender o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental de cada um dos pais. Esta Estrutura e este Mapa foram utilizados para guiar as intervenções da TEPPE com cada um dos pais. (Cópia no Anexo O)

2.5 Intervenção

A Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes - TEPPE (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016) é uma intervenção estruturada destinada a pais de crianças pré-escolares que apresentam problemas de comportamento externalizantes. É uma intervenção proposta para ser realizada individualmente com cada mãe e pai, prevista para 15 sessões semanais, cada uma com duração de aproximadamente 60 minutos. Apenas a sexta sessão foi realizada em conjunto com a mãe e o pai, com o intuito de expor para ambos os pais a compreensão da dinâmica familiar e o trabalho a ser realizado. As sessões foram realizadas individualmente para cada um dos pais devido a TEPPE abordar conteúdos emocionais, por vezes muito incômodos, os quais, podem não ser compartilhados entre casais. A teoria que embasou a TEPPE foi a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (Young, 2003), que compreende os problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares como resultado da interação entre o temperamento da criança e as interações precoces entre pais e filhos, especialmente considerando o não atendimento das necessidades emocionais da criança (Rijo, 2009).

O principal pressuposto teórico da TEPPE, amparado na literatura (Loose, 2011; Graaf & Loose, 2013), é promover nos pais a conscientização e o gerenciamento dos seus Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs), Modos Esquemáticos (MEs) e Estratégias de Enfrentamento (EEs), em particular aqueles presentes na interação com o filho, a fim de atenderem mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do filho, e assim, contribuir para a diminuição dos problemas de comportamentos da criança. A TEPPE foi construída para promover conscientização e gerenciamento nas cognições, reações emocionais e comportamentais dos pais na interação com o filho, e a diminuição dos problemas de comportamento externalizante da criança. Com base nas técnicas da TCFE, as sessões buscam contemplar confrontações

empáticas, exercícios experienciais, repaternalização limitada, construção de uma aliança afetiva e segura.

As sessões da TEPPE foram agrupadas em três módulos.

- O Módulo 1, teve o objetivo de fornecer informações sobre os fatores que influenciam os problemas de comportamento externalizante em crianças pré-escolares, e especialmente, promover a conscientização sobre os EIDs, MEs e EEs dos pais.
- Módulo 2, focou nas interações entre pais e filho, especialmente quanto ao atendimento das necessidades emocionais da criança, além do uso das práticas educativas parentais nas interações diádicas. Este módulo incluiu uma sessão de casal, a qual visou compartilhar a compreensão da dinâmica familiar. Neste módulo também teve uma sessão de observação da interação (mãe-criança; pai-criança; mãe-pai-criança), que guiou as sessões seguintes da intervenção, especialmente para explorar juntamente aos pais o tipo de interação estabelecida com o filho, e os sentimentos e pensamentos que permeavam esta interação.
- O Módulo 3 objetivou intervir na conscientização e gerenciamento dos EIDs, MEs e EEs. E na última sessão realizou-se uma reflexão para consolidação do que foi vivenciado. A Tabela 5 apresenta os módulos, número de sessões e resumo dos conteúdos da TEPPE. (Anexo P)

Tabela 5. Terapia Cognitiva Focada em Esquema para pais de crianças com problemas de comportamentos externalizantes - TEPPE - Módulos, número de sessões e resumo dos conteúdos.

Módulos	Número de sessões	Resumo dos conteúdos
<i>1. Insight sobre esquemas iniciais desadaptativos, estratégias de enfrentamento e modos esquemáticos dos pais</i>	Sessão 1	Apresentação da estrutura e da metodologia da intervenção para os pais Fatores de risco para a presença de problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares
	Sessão 2, 3 e 4	Identificação através da história de vida dos pais dos seus EIDs e EEs, e a presença destes na interação com o filho
	Sessão 5	Identificação dos MEs e do ciclo de interação esquemática na relação pais-criança
<i>2. Relacionamento entre pais e criança com problemas de comportamento externalizantes</i>	Sessão 6 (com ambos os pais)	Apresentação da conceitualização cognitiva com os pais (pai e mãe)
	Sessão 7	Sessão de observação
	Sessão 8	Atendimento das necessidades emocionais da criança
	Sessão 9 e 10	Práticas educativas parentais
<i>3. Manejo dos EIDs e MEs, e atendimento das necessidades emocionais básicas da criança com problemas de comportamento externalizantes.</i>	Sessão 11, 12, 13 e 14	Exercícios experienciais para insight e manejo dos EIDs, MEs e EEs. <i>Insight</i> sobre a relação entre EIDs, MEs, EEs, e o não atendimento das necessidades emocionais da criança.
	Sessão 15	Reflexão e consolidação sobre os aprendizados e generalização dos ganhos obtidos na intervenção.

A intervenção teve uma duração que variou de 5 a 7 meses. Incluindo a avaliação inicial, final e *follow-up*, variou entre 9 e 11 meses. As sessões da TEPPE foram realizadas nas salas do Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS) da UFRGS. Todas as sessões foram gravadas e filmadas para posterior análise. Ao total foram realizados 180 atendimentos para as 6 mães e os 6 pais participantes, com uma duração total de 180 horas. Os atendimentos foram realizados pela presente autora que possui Especialização em Terapia Cognitivo-comportamental e Formação em Terapia Cognitiva Focada em Esquemas. Os atendimentos foram supervisionados quinzenalmente pelo Prof. Dr. Ricardo Wainer, professor com formação em Terapia Cognitiva Focada em Esquemas, com treinamento avançado no *Schema Institute*, em Nova Jersey/Nova York e credenciado como supervisor na *International Society of Schema Therapy*.

2.6 Considerações éticas

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS (Proc. nº 1.448.528) e pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (Proc nº 1.658.648) e atendeu a Resolução nº 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes da presente pesquisa foram informados a respeito dos objetivos e procedimentos e podiam decidir livremente sobre a disponibilidade de participarem. Com isto, foi assegurada a autonomia dos participantes que quisessem participar, sendo que poderiam desistir da pesquisa em qualquer etapa da mesma. A privacidade e a confidencialidade foram asseguradas, sendo que o material obtido por meio das entrevistas e dos atendimentos foi identificado por um código e devidamente arquivado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Frente a eventuais demandas de extensão do atendimento psicológico, para além do atendimento proposto, os participantes foram encaminhados para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. Se o participante se sentisse desconfortável com alguma questão, este poderia optar por não responder ou deixar de participar do estudo.

CAPÍTULO III

ESTUDO I - Problemas de comportamentos externalizantes em pré-escolares, práticas educativas parentais e esquemas iniciais desadaptativos: contribuições da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes - TEPPE

Conforme destacado na introdução, muitas intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes priorizaram o foco comportamental com o objetivo de desenvolver habilidades parentais. Algumas delas incorporaram sessões cognitivas, ora com o foco para a criança, ora para os pais, porém nem sempre realizaram uma intervenção que realmente integrava os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Nesse sentido, Loose (2011), referiu a importância das intervenções contemplarem os aspectos cognitivos e emocionais dos pais, bem como instruções práticas, compreendendo a dinâmica da integração destes processos na relação pais-criança.

Dessa forma, todas as considerações teóricas e clínicas sobre a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (TCFE) e, em particular sobre a TCFE para pais, apresentadas ao longo da introdução desta tese, foram utilizadas para embasar e desenvolver a ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes – TEPPE*’ (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016). Como já destacado, segundo Graaf e Loose (2013), um dos objetivos da TEPPE, era que os pais identificassem e gerenciassem os seus Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e Modos Esquemáticos (MEs) na relação com o filho, de forma a atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do filho, especialmente por meio das práticas educativas, o que tenderia a diminuir os problemas de comportamento externalizantes.

Considerando o exposto anteriormente, o objetivo do presente estudo foi investigar as contribuições da *Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes - TEPPE*. Mais especificamente, buscou avaliar suas contribuições na percepção dos pais acerca dos problemas de comportamento externalizantes do filho, nas práticas educativas parentais e nos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e Domínios Esquemáticos (DEs).

A expectativa era que após a participação na TEPPE houvesse diminuição dos problemas de comportamentos externalizantes das crianças e das práticas educativas coercitivas. Além disso, era esperado que estas mudanças permanecessem após três meses,

quando foi realizada a avaliação de *follow-up*. Com relação aos EIDs e DEs, esperava-se que os pais os identificasse e os gerenciassem de uma forma mais efetiva na relação com o filho, sem esperar necessariamente uma redução.

MÉTODO

2.1 Participantes

Foram incluídos neste estudo os seis casos descritos no Capítulo II, incluindo a mãe, o pai e a criança.

2.2 Delineamento e Procedimento

Utilizou-se um delineamento de estudo caso múltiplo (Stake, 2006), com avaliação no pré e pós-intervenção, e três meses após, no *follow up*, para investigar as contribuições da TEPPE na percepção dos pais acerca dos problemas de comportamento externalizantes do filho, nas práticas educativas parentais e nos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e Domínios Esquemáticos (DEs).

Para Stake (2006), o estudo de caso múltiplo se caracteriza por ser o estudo de vários casos conjuntamente, a fim de compreender o fenômeno objeto de estudo, mais do que o caso em si. Ele define, mais precisamente, como um “estudo instrumental” (que investiga um caso para compreender um problema ou teoria), no entanto, estendido a vários casos.

Os procedimentos de coleta de dados foram descritos no Capítulo II.

2.3 Instrumentos

Para fins do presente estudo, relaciona-se a seguir, os instrumentos descritos no Capítulo II, cujos dados foram utilizados no presente estudo. Detalhes das codificações dos instrumentos foram também apresentados no referido capítulo.

- *Ficha de dados demográficos da família* (NUDIF/CRESCI, 2011): utilizada para obter dados sócio demográficos.

- *Child Behavior Check List ½ -5* (CBCL; Achenbach & Rescorla, 2000): utilizada para verificação de sintomas da criança sobre os problemas de comportamento.

- *Entrevista sobre práticas educativas parentais* (Piccinini & Alvarenga, 2001): utilizada para investigar as práticas educativas parentais da mãe e do pai na regulação do comportamento de seu filho, por meio de oito situações que normalmente ocorrem no cotidiano de crianças pré-escolares.

- *Questionário de Esquemas de Young* (YSQ; Young, 1996): questionário de auto-relato utilizado para avaliar os Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) de cada um dos pais e mais amplamente os Domínios Esquemáticos (DEs).

2.4 Análise de dados

Todos os dados foram digitados no SPSS (*Statistics Data Document*, versão 17.0) e posteriormente analisados. As análises realizadas visaram investigar as possíveis contribuições da TEPPE, expressas em mudanças estatísticas e clínicas, nas avaliações de pré e pós-intervenção, e no *follow-up*. Mais especificamente, a fim de avaliar as mudanças na percepção dos pais acerca dos problemas de comportamento externalizantes do filho foram realizadas análises estatísticas, bem como avaliação clínica. Além disso, foram realizadas análises para investigar mudanças estatísticas quanto à percepção dos pais acerca das suas Práticas educativas parentais (Práticas Coercitivas, Práticas Indutivas e Práticas de Não Interferência) e dos seus Esquemas Iniciais Desadaptativos e Domínios Esquemáticos.

Antes de apresentar os resultados das análises, para fins deste estudo foram realizadas apenas análises de mudança clínica para os problemas de comportamento externalizantes da criança, visto que esta foi a variável clínica de interesse. Além disso, apenas o instrumento que avalia estes problemas possuía parâmetros clínicos e não clínicos bem estabelecidos na literatura.

Em relação às análises estatísticas, foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas intra-sujeitos (ou seja, mudança da média do grupo) para testar o efeito no tempo (avaliação de pré e pós-intervenção, e no *follow-up*) e na família (mães e pais). Ao fazê-las, pretendeu-se verificar se houve mudança na percepção dos pais quanto aos problemas de comportamento dos seus filhos, quanto as suas práticas educativas parentais (coercitivas, indutivas e de não interferência), e quanto os seus Esquemas Iniciais Desadaptativos e Domínios Esquemáticos na avaliação do pré e pós-intervenção, e do *follow-up*. Estas análises também visaram investigar se a mudança foi semelhante tanto para as mães quanto para os pais entre as avaliações. Todos os tamanhos de efeitos foram calculados utilizando o *partial eta square* (ηp^2).

Quanto às mudanças clínicas intra-sujeito, utilizou-se o *Reliable Change Index* [Índice de Mudança Fiável] (RCI; Jacobson & Truax, 1991), para avaliar as mudanças clínicas quanto às percepções dos pais sobre os comportamentos de seus filhos. O RCI fornece informações sobre o tratamento individual de cada indivíduo, permitindo avaliar melhorias ou deterioração de um indivíduo no final da intervenção em comparação com sua avaliação inicial (Conboy, 2003). Para verificar se a mudança observada foi de fato verdadeira e não apenas devido a erros de medição, e se a mudança conquistada caracteriza o sujeito quanto a normas de grupos funcionais (Conboy, 2003), o RCI testa a hipótese nula de nenhuma mudança clinicamente significativa, dependendo da distribuição normal (Maaseen, 2001), e leva em conta o erro de medição dos instrumentos (Jacobson & Truax, 1991). De acordo com Wise (2004), se os resultados forem maiores que 0,84, pode-se afirmar, com um intervalo de confiança de 80%, que uma mudança real, confiável e significativa foi verificada; no entanto, se o resultado exceder 1.28 ou 1.96, esse intervalo de confiança aumenta para 90 e 95%, respectivamente, corroborando ainda mais as mudanças. Pelo contrário, se o resultado for inferior a 0,84, pode-se dizer que a deterioração ocorreu. Para a interpretação do RCI no presente estudo, foram definidas nove categorias gerais como sugerido por Wise (2004): Recuperação, Remissão, Melhoria, Sem alteração, Deterioração ligeira, Deterioração moderada, Deterioração.

Além disso, para avaliar as mudanças clínicas intra-sujeitos, foram realizadas algumas análises categóricas acerca da percepção dos pais dos problemas de comportamentos dos seus filhos com base no padrão clínico e não clínico postulado por Achenbach e Rescorla (2000), os quais foram bem estabelecidos na literatura, segundo o estudo de Rescorla et al. (2012). Inicialmente, os problemas de comportamento externalizantes foram computados em escores clínicos e não clínicos usando as pontuações de corte padrão e posteriormente foi realizada uma análise descritiva de frequências para avaliar a presença da sintomatologia clínica ou não clínica percebida pelas mães e pais na pré e pós- intervenção e, no *follow-up*.

Quanto à análise dos dados sócio-demográficos, foram realizadas análises descritivas e de frequência para a caracterização geral das famílias. E, as correções e levantamentos do CBCL, Questionário de Esquemas de Young, Entrevista de Práticas Educativas Parentais e MINI foram realizadas conforme instruções dos autores exposto na seção Instrumentos.

RESULTADOS

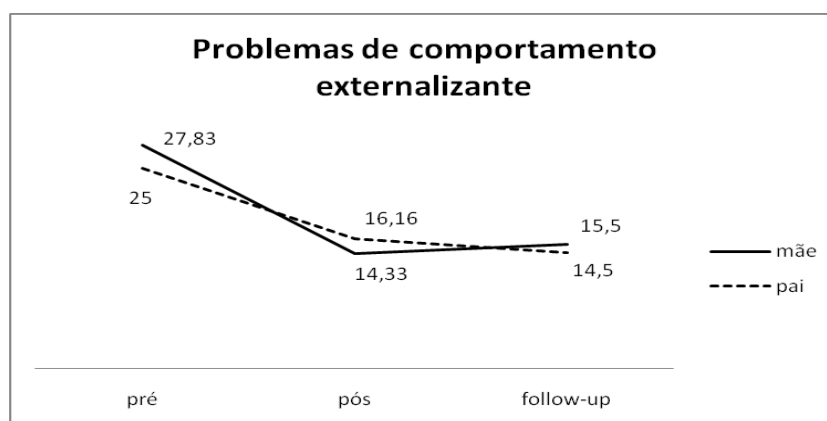
3.1 Dados sociodemográficos

Quanto às informações sociodemográficas, a idade média das crianças foi de 60 meses (DP = 7,2) sendo quatro meninos e duas meninas. A idade média das mães foi de 38,3 (DP = 5,8); três delas tinham ensino superior incompleto e duas tinham ensino superior; e, uma tinha ensino técnico. A idade média dos pais foi de 38,3 (DP = 5,2); dois tinham ensino superior incompleto; três tinham ensino superior; e um, ensino técnico. Todas as mães e pais eram casados e tinham um emprego/ou atividades laborais no momento da intervenção. O status socioeconômico das famílias foi classificado como médio de acordo com Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2016), sendo que a média da renda familiar mensal era de 6,9 (DP=3,2) salários mínimos.

3.2 Mudanças estatísticas nos problemas de comportamento externalizantes

Foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas com dois fatores intra-sujeitos: tempo (pré, pós e follow-up) e família (mãe e pai) para investigar as mudanças estatísticas nos problemas de comportamento de comportamento externalizantes. Em relação aos comportamentos externalizantes, o efeito do tempo foi significativo ($F_{(2,5)} = 41.83, p < 0,001, \eta p^2 = 0,89$); e o efeito da família e da interação entre tempo e família não foi significativo. Comparações *Paiwise* para tempo indicaram altos valores de externalização na pré-intervenção, que diferiram significativamente dos valores na pós-intervenção ($p=0,003$) e no *follow-up* ($p < 0,001$); e a diferença entre pós-intervenção e *follow-up* não foi significativa ($p=1,0$; Figura 5).

Figura 5. Percepção materna e paterna sobre os problemas de comportamentos externalizantes ao longo do tempo



Os resultados indicam que houve uma diminuição dos problemas de comportamentos externalizantes das crianças, segundo as percepções dos pais e das mães, entre o pré e pós-intervenção, e que estas mudanças permaneceram estáveis na avaliação realizada três meses depois, no *follow-up*. O tamanho de efeito dessa comparação foi considerado forte ($\eta p^2 = 0,89$). Este resultado sugere que o efeito das diferenças encontradas representa 89% da variância. Os resultados também indicaram que não houve diferença significativa entre as percepções das mães e dos pais quanto os problemas de comportamento da criança ao longo do três momentos de avaliação.

3.3 Mudanças clínicas nos problemas de comportamentos externalizantes

Dados relacionados às mudanças clínicas nos problemas de comportamentos externalizantes são apresentados na Tabela 6 para mães e na Tabela 7 para pais. Quanto às mães, considerando a pré e pós-intervenção, todas as seis crianças foram classificadas na Categoria de Recuperação. Já entre a pré-intervenção e o *follow-up*, cinco crianças foram classificadas na Categoria de Recuperação e uma na Categoria de Remissão. Estes resultados indicam melhorias clínicas em todas as crianças segundo a percepção das mães sobre os problemas de comportamentos externalizantes dos filhos.

Tabela 6. Escore, média, desvio padrão e RCIs (pré-pós e pré-*follow*) dos problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelas mães.

Mães	Comportamentos externalizantes				
	Pré	Pós	RCI	Follow-up	RCI
	Escore	Escore	Pré-pós	Escore	Pré-follow
Mãe - 1	29,00	17,00	3,55 ^a	16,00	3,84 ^a
Mãe - 2	28,00	5,00	6,80 ^a	10,00	5,32 ^a
Mãe - 3	26,00	8,00	5,32 ^a	15,00	3,25 ^a
Mãe - 4	22,00	12,00	2,95 ^a	8,00	4,14 ^a
Mãe - 5	35,00	25,00	2,95 ^a	30,00	1,48 ^b
Mãe - 6	27,00	19,00	2,36 ^a	14,00	3,48 ^a
Médias	27,83	14,33	-	15,50	-
DP	1,74	3,09	-	3,16	-

Classificação: Recuperação^a; Remissão^b; Melhoria^c; Sem mudança^d;

Ligeira Deterioração^e; Deterioração moderada^f; Deterioração^g.

Em relação à avaliação dos pais quanto aos problemas de comportamentos externalizantes da pré-intervenção para a pós-intervenção, quatro crianças foram classificadas

na Categoria de Recuperação e duas na Categoria de Remissão. Em relação à avaliação da pré-intervenção para o *follow-up*, cinco crianças foram classificadas na Categoria de Recuperação e uma na Categoria de Melhoria. Estes resultados também indicam melhorias clínicas em todas as crianças segundo a percepção dos pais sobre os problemas de comportamentos externalizantes dos filhos.

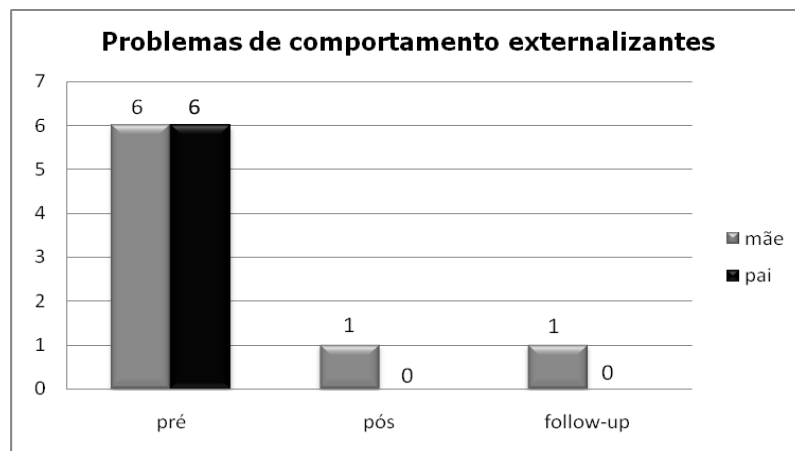
Tabela 7. Escores, médias, desvio padrão e RCIs (pré-pós e pré-*follow*) de problemas de comportamentos externalizantes avaliados pelos pais

Pais	Comportamentos Externalizantes				
	Pré	Pós	RCI	Follow-up	RCI
	Escore	Escore	Pré-pós	Escore	Pré- <i>follow</i>
Pai – 1	22,00	18,00	1,36 ^b	14,00	2,36 ^a
Pai – 2	22,00	14,00	2,71 ^a	19,00	0,89 ^c
Pai – 3	26,00	13,00	4,41 ^a	11,00	4,43 ^a
Pai – 4	22,00	14,00	2,71 ^a	14,00	2,36 ^a
Pai – 5	35,00	20,00	5,09 ^a	20,00	4,43 ^a
Pai – 6	23,00	18,00	1,70 ^b	9,00	4,14 ^a
Média	25	16,16	-	14,50	-
DP	2,09	1,16	-	1,76	-

Classificação: Recuperação^a; Remissão^b; Melhoria^c; Sem mudança^d; Ligeira Deterioração^e; Deterioração moderada^f; Deterioração^g.

Dados relacionados à mudança clínica e não clínica dos problemas de comportamento externalizantes com base nos escores padronizados do CBCL estão apresentados na Figura 6. Os resultados indicaram que na pré-intervenção todas as mães e pais perceberam os comportamentos de externalização dos filhos acima do escore clínico, conforme estabelecido pelos critérios de inclusão das crianças no presente estudo. Já na avaliação de pós-intervenção e no *follow-up*, cinco mães perceberam os comportamentos de externalização da criança como não clínicos, enquanto uma mãe percebeu esses comportamentos acima do escore clínico em ambas as avaliações. Por outro lado, todos os seis pais perceberam os comportamentos de externalização da criança como não clínicos.

Figura 6. Frequência dos escores padronizados clínicos e não clínicos dos problemas de comportamento externalizantes avaliados pelas mães e pelos pais.

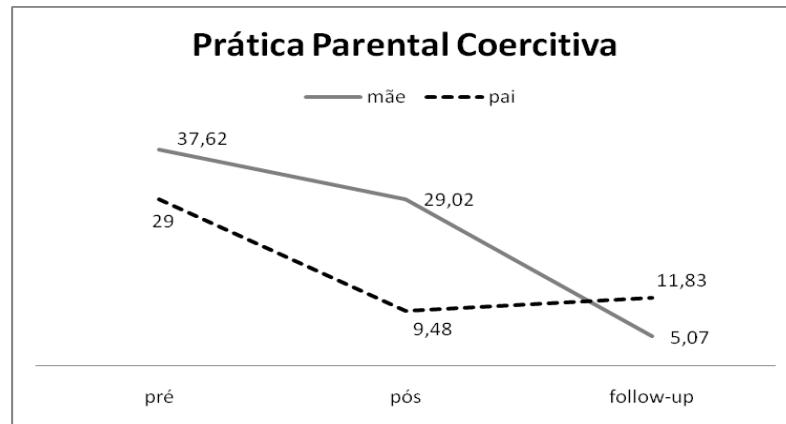


Estes resultados sugerem mudanças expressivas, visto que os escores de todos os pais e de cinco mães, foram classificados como não clínico, tanto na avaliação de pós-intervenção quanto no *follow-up*, indicando a manutenção dos ganhos. Uma mãe manteve a mesma classificação clínica na pós-avaliação e no *follow-up*, sugerindo que a criança permaneceu com sintomas clínicos.

3.4 Mudanças estatísticas nas práticas educativas parentais

Em relação às mudanças estatísticas nas práticas educativas parentais foi realizada uma ANOVA de medidas repetidas com dois fatores intra-sujeitos: tempo (pré, pós e *follow-up*) e família (mãe e pai) para cada uma das três práticas educativas parentais investigadas. Em relação às *práticas educativas parentais coercitivas*, o efeito do tempo foi significativo ($F_{(2,5)} = 7,95$, $p < 0,012$, $\eta^2 = 0,61$) (*Greenhouse-Geisser Correction*). Comparações *Paiwise* para tempo indicaram altos valores de práticas coercitivas na pré-intervenção que diferiram significativamente dos valores no *follow-up* ($p=0,023$); a diferença entre pré e pós intervenção não foi significativa ($p=0,164$); a diferença entre pós-intervenção e *follow-up* foi não significativa ($p=0,590$) (Figura 7).

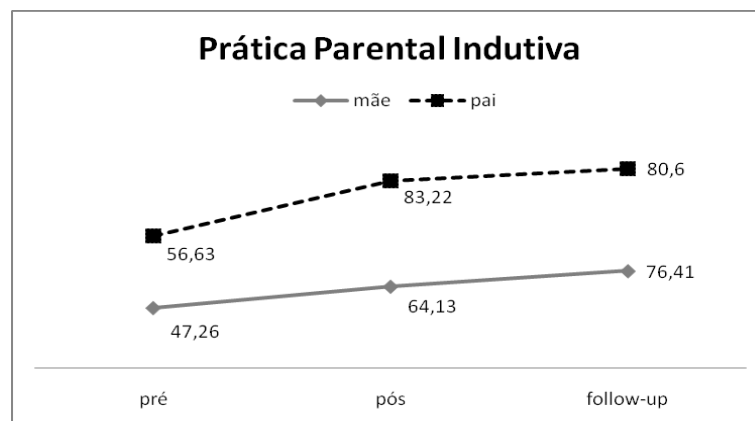
Figura 7. Percepção materna e paterna sobre as práticas educativas parentais coercitivas ao longo do tempo.



Os resultados sugerem que houve uma diminuição significativa das práticas educativas parentais coercitivas da pré-intervenção para o *follow-up*. O tamanho de efeito dessa comparação foi considerado forte ($\eta p^2 = 0,61$). Este resultado sugere que o efeito das diferenças encontradas representa 61% da variância. Os resultados também indicaram que não houve diferença significativa entre as mães e dos pais quanto entre as práticas educativas coercitivas ao longo do três momentos de avaliação.

Em relação às *práticas educativas parentais indutivas*, o efeito do tempo foi significativo ($F_{(2,5)} = 7,24$, $p < 0,011$, $\eta p^2 = 0,591$). Comparações *Paiwise* para tempo indicaram baixos valores de práticas indutivas na pré-intervenção que diferiram significativamente dos valores encontrados na pós-intervenção ($p = 0,035$) e no *follow-up* ($p = 0,013$); a diferença entre pós-intervenção e *follow-up* foi não significativa ($p = 1,0$) (Figura 8).

Figura 8. Percepção materna e paterna sobre as práticas educativas parentais indutivas ao longo do tempo.



Os resultados sugerem que houve um aumento das práticas indutivas no pós-intervenção, e que este aumento permaneceu na avaliação de *follow-up*, indicando a manutenção destes ganhos. O tamanho de efeito dessa comparação foi considerado forte ($\eta p^2 = 0,60$). Este resultado sugere que o efeito das diferenças encontradas representa 60% da variância. Os resultados também indicaram que não houve diferença significativa entre as percepções das mães e dos pais quanto às práticas educativas indutivas ao longo do três momentos de avaliação.

Acerca das *práticas educativas parentais de não interferência* o efeito do tempo, da família, e da interação entre família e tempo não foi significativa.

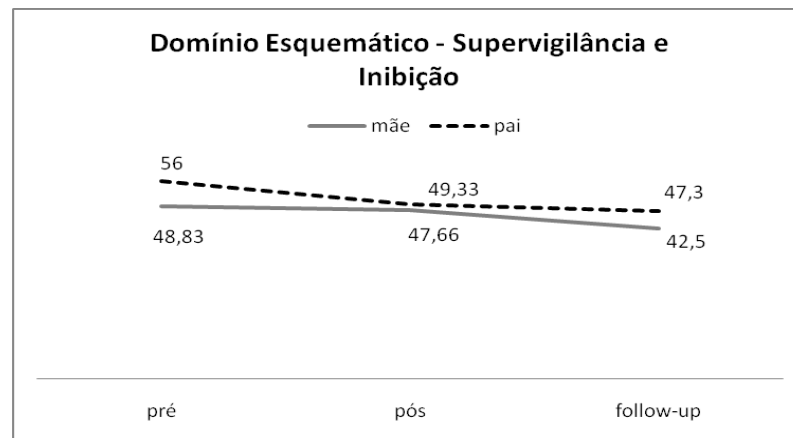
3.5 Mudanças estatísticas nos Esquemas Iniciais Desadaptativos e Domínios Esquemáticos

Foram realizadas ANOVAs de medidas repetidas com dois fatores intra-sujeitos de tempo (pré, pós e *follow-up*) e família (mãe e pai), tendo cada um dos 18 Esquemas Iniciais Desadaptativos. Não foram encontradas diferenças significativas para o efeito do tempo, da família e da interação família e tempo para nenhum dos Esquemas Iniciais Desadaptativos.

As mesmas ANOVAs foram realizadas com os Domínios Esquemáticos e não foram encontradas diferenças significativas para o efeito do tempo, da família e da interação família e tempo, para os Domínios de *Desconexão e Rejeição*; *Autonomia e Desempenho Prejudicados*; *Limites Prejudicados*; e *Direcionamento para o Outro*.

Em relação ao Domínio de *Supervigilância e Inibição*, o efeito do tempo foi significativo ($F_{(2,5)} = 6,614$, $p < 0,047$, $\eta p^2 = 0,552$) (*Greenhouse-Geisser Correction*). Comparações *Pairwise* para tempo indicaram redução significativa deste domínio esquemático da pós-intervenção para o *follow-up* ($p=0,039$); a diferença entre pré-intervenção e *follow-up* não foi significativa ($p=0,065$); E, a diferença entre pré-intervenção e pós-intervenção também não foi significativa ($p=0,643$). (Figura 9).

Figura 9. Domínio Esquemático de *Supervigilância e Inibição* da mãe e do pai ao longo do tempo.



Os resultados sugerem que mesmo diante de uma amostra tão reduzida para este tipo de análise, e diante de um elevado número de itens, verificou-se uma diminuição neste domínio, sugerindo uma diminuição nos EIDs pertencentes a este Domínio de ambos os genitores. Os EIDs seriam: Negativismo/Pessimismo, Inibição emocional, Padrões Inflexíveis/Postura Crítica Exagerada, e Postura Punitiva. O tamanho de efeito dessa comparação foi considerado moderado ($\eta p^2 = 0,55$). Este resultado sugere que o efeito das diferenças encontradas representa 55% da variância. Os resultados também indicaram que não houve diferença significativa entre as percepções das mães e dos pais quanto a este Domínio ao longo do três momentos de avaliação.

DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi investigar as contribuições da *Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes* - TEPPE. Mais especificamente, buscou avaliar suas contribuições quanto a percepção dos pais acerca dos problemas de comportamento externalizantes do filho, das práticas educativas parentais e dos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e Domínios Esquemáticos (DEs). A expectativa inicial era que após a realização da TEPPE houvesse diminuição dos problemas de comportamento externalizantes das crianças e das práticas educativas parentais coercitivas dos pais. Além disso, era esperado que estas mudanças permanecessem após três meses, na avaliação de *follow-up*. Com relação aos EIDs e DEs, esperava-se que os pais os identificassem e os gerenciassem na relação com o filho, de forma a auxiliar no estabelecimento práticas educativas mais indutivas, sem esperar, com base na

literatura (Young et al., 2008), necessariamente uma redução, visto que tende ser necessário um número maior de sessões para alcançar tais modificações.

Frente aos objetivos, as variáveis investigadas - comportamentos externalizantes da criança, práticas educativas parentais e os EIDs e DEs dos pais - foram avaliadas no pré e pós-intervenção, e no *follow-up*. Duas abordagens estatísticas foram utilizadas para testar as contribuições da intervenção, uma de média grupal (ANOVAs) e outra intra-participante (RCI e Análises categóricas). Ambas as abordagens foram preconizadas como alternativa frente às limitações do tamanho da amostra, especialmente pela investigação das contribuições de uma nova intervenção. Apesar da abordagem de média grupal ser estatisticamente robusta, esta pode deixar a mudança individual inexplorada, o que pode ser particularmente importante na pesquisa de tratamentos, quando, por exemplo, melhorias em alguns indivíduos são contrabalanceadas pela deterioração dos sintomas em outros indivíduos. A abordagem intra-participante permitiu investigar mudanças individuais e explorar os recursos idiossincráticos que justificam uma determinada trajetória pessoal da pré para a pós-intervenção, bem como para o *follow-up* (Conboy, 2003).

Em relação à variável problema de comportamento externalizante, a análise de média grupal revelou que houve uma diminuição significativa destes comportamentos da avaliação de pré para a de pós-intervenção, de acordo com a percepção materna e paterna. Estas mudanças também se mantiveram na avaliação realizada três meses depois, o que sugere a permanência das mudanças conquistadas. Em concordância com estes resultados, na investigação intra-sujeito, especificamente quanto à análise da *Reliable Change Index* e análises categóricas, os resultados revelaram melhoria dos sintomas de externalização em quase todas as crianças, tanto pela percepção materna (n=5) quanto pela paterna (n=6) na avaliação de pós-intervenção. Estes resultados também se mantiveram na avaliação de *follow-up* (mãe n=5 e pai n=6). Tais resultados sugerem, de acordo com Özabacı (2011), que intervir nas cognições, emoções e comportamentos dos pais, tende a contribuir para uma melhoria significativa dos problemas de externalização apresentados pela criança e a permanência destes ganhos ao longo do tempo. Mais especificamente, Graaf (2013) salientou a importância dos pais identificarem e gerenciarem seus EIDs e MEs na relação com o filho, para que atendessem as necessidades emocionais mais satisfatoriamente do filho, contribuindo para a diminuição dos problemas de comportamentos externalizantes (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018). Neste sentido, estes resultados indicam que a TEPPE, ao intervir com os pais, contribuiu para a diminuição dos problemas de comportamento externalizantes da criança.

Apesar destes efeitos positivos, uma criança permaneceu com perfil clínico quanto aos problemas de externalização segundo a percepção materna na análise categórica intra-participante, tanto na avaliação de pós-intervenção quanto no *follow-up*. Com base na literatura, algumas explicações poderiam ser consideradas, como por exemplo: presença de EIDs parentais mais rígidos e inflexíveis, de modo a dificultar a ocorrência de mudanças na interação (Graaf, 2013); presença de práticas educativas parentais coercitivas (Dishion & Patterson, 2015); estresse conjugal, cuja incidência interfere na relação parental ou nos comportamentos infantis percebidos (Hauser-Cram, & Woodman, 2016); temperamento difícil da criança (Kochanska et al., 2015); fatores de risco contextuais (Schindler, 2015); expectativas elevadas da mãe quanto a melhora dos sintomas da criança (Kazdin, & Weisz, 2003); necessidade de um número maior de sessões ou da realização de outro tipo de intervenção (Ise et al., 2015).

Apesar deste último resultado, a maioria das análises identificou uma melhoria dos sintomas de externalização. Ao contrário do que refere a literatura (David, 2014) acerca dos tamanhos de efeito pequenos e moderados encontrados por outras intervenções destinadas para pais de crianças com externalização, o presente estudo obteve tamanho de efeito considerado forte ($\eta p^2 = 0,89$) quanto os problemas de comportamento de externalizantes da criança. Neste sentido, este resultado sugere a ocorrência de mudanças relevantes quanto aos comportamentos de externalização da criança, na direção esperada.

Quanto à variável prática educativa parental, a análise de média grupal mostrou uma significativa diminuição das práticas educativas parentais coercitivas, um aumento significativo das práticas educativas indutivas, e nenhuma mudança significativa nas práticas educativas de não interferência. Estas mudanças permaneceram na avaliação realizada três meses depois, o que sugere a manutenção destas práticas. Estes resultados sugerem que houve um aumento de práticas educativas parentais indutivas, como por exemplo, negociações, explicações, comandos verbais não coercitivos, e atitudes que auxiliavam ou guiavam o filho para determinada tarefa. Assim como, sugere que os pais diminuíram a incidência de punições físicas e verbais, castigos, privações de privilégio, ameaças e coações físicas. Estes resultados em conjunto com os resultados da diminuição dos problemas de comportamento externalizantes das crianças, corroboram com a literatura que destaca que mudanças nas práticas educativas parentais, em particular a diminuição das práticas educativas coercitivas e o aumento das práticas educativas indutivas, estão associadas à diminuição dos problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares (Aunola, & Nurmi, 2005; Brotman et al., 2005; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Deković, 2010; Supplee, Unikel, & Shaw,

2007; Tao, Zhou, & Wang, 2010). Corroborando estes achados, os tamanhos de efeito foram fortes para as práticas educativas coercitivas ($\eta p^2 = 0,61$) e para as indutivas ($\eta p^2 = 0,60$), indicando mudanças importante.

A respeito das variáveis EIDs e DMs, a análise de média grupal não evidenciou diferenças significativas nos EIDs e na grande maioria dos Domínios Esquemáticos, conforme a expectativa inicial. Entretanto, houve uma mudança significativa da pós-intervenção para o *follow-up* no Domínio de Supervigilância e Inibição. Conforme a definição deste Domínio, isto indicou uma diminuição dos EIDs de Negativismo/Pessimismo, Inibição Emocional, Padrões Inflexíveis/Postura Crítica Exagerada, e Postura Punitiva. Este resultado, juntamente com o resultado do tamanho de efeito moderado ($\eta p^2 = 0,55$) indica a ocorrência de mudanças, na direção esperada. Estes resultados, apesar de não esperados, evidenciam as potencialidades da TEPPE quanto às mudanças nos conteúdos emocionais e cognitivos dos pais. Neste sentido, pode-se pensar que as mudanças nas práticas educativas podem estar relacionadas, além do gerenciamento dos EIDs e MEs, também às mudanças destes EIDs.

Especificamente acerca destas mudanças, pode-se pensar, com base na literatura (Graaf, & Loose, 2013) que a diminuição da ativação emocional destes EIDs, pode ter contribuído para a diminuição das práticas educativas parentais coercitivas e aumento das práticas educativas parentais indutivas. Particularmente, pode-se pensar que a diminuição da intensidade do EID de Inibição Emocional pode ter contribuído para o aumento de trocas de mais afetivas com o filho. Além disto, a diminuição do EID de Postura Punitiva pode ter influenciado na diminuição de punições físicas e verbais. Ainda, a diminuição do EID de Padrões Inflexíveis e Postura Crítica/Exagerada pode ter auxiliado os pais a serem menos críticos, exigentes e possivelmente mais compreensivos quanto às limitações do filho. E por último, a diminuição do EID de Negativismo e Pessimismo pode ter contribuído para os pais se sentirem mais esperançosos quanto às mudanças dos comportamentos do filho e investirem mais nestas mudanças. Tais relações corroboram com as mudanças quanto à diminuição das práticas educativas coercitivas e aumento das práticas indutivas.

Cabe referir quanto às mudanças nos EIDs, que haveria uma tendência para mudança nas emoções negativas associadas aos EIDs, e não necessariamente nos EIDs (Young et al., 2008). Dessa forma, pode-se pensar apesar que a TEPPE contribuiu para a menor ativação dos EIDs destes pais, pertencentes ao Domínio de Supervigilância e Inibição, contribuindo para a presença de práticas educativas mais adequadas. Aqui cabe referir uma limitação do presente estudo, visto que por meio do método utilizado, não se investigou se os EIDs de fato foram identificados e gerenciados pelos pais na relação com o filho. Entretanto, com base nas

supervisões clínicas se percebeu que estes pais tenderam a identificar e gerenciar os próprios EIDs na relação com os filhos, desta forma, pode-se pensar que isto tendeu a auxiliá-los a utilizar práticas educativas que correspondiam ao atendimento das necessidades emocionais da criança, de modo a contribuir para a diminuição da presença de problemas de comportamento externalizantes (Rijo et al., 2007).

Com base na concepção teórica da TCFE para pais (Loose, 2011), pode-se pensar, com base nos resultados e na inter-relação das variáveis investigadas, que os pais tenderam a atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do seu filho na relação parental, por meio do aumento das práticas educativas indutivas e diminuição das práticas educativas coercitivas, influenciando na diminuição dos sintomas de externalizantes da criança. Neste sentido, cabe ressaltar, que segundo Rijo et al. (2007), seria imprescindível considerar a inter-relação das variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais nas intervenções para a conquista de mudanças significativas.

Desta forma, é possível pensar com base em todas as análises realizadas que a TEPPE atendeu parcialmente as expectativas iniciais, de modo que contribuiu para algumas mudanças parentais quanto às suas cognições e emoções, para as práticas educativas parentais e para os comportamentos de externalização da criança. A compreensão destes achados é amparada nos pressupostos da TCFE para pais (Graaf, & Loose, 2013), bem como nos autores que sugerem que pais que gerenciam mais satisfatoriamente suas emoções e cognições na relação com o filho, tendem a apresentar práticas educativas parentais mais satisfatórias na relação com o filho, as quais influenciam na menor incidência dos problemas de comportamento externalizantes (Gavita et al., 2012; Battagliese et al., 2015; David, 2014).

Por fim, algumas limitações do presente estudo precisam ser assinaladas. Considerando que os resultados foram baseados com poucos participantes, é necessário cautela antes de se estender os achados para outros casos, mais ainda em se falar em generalizações, mesmo que os achados estão na direção das hipóteses do estudo e do que a literatura aponta. Além disso, os critérios de inclusão e exclusão utilizados se constituem em uma limitação do estudo, já que os casos escolhidos não apresentavam fatores de risco que normalmente estão presentes nos pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes (Kochanska et al., 2015), como por exemplo, a baixa escolaridade, extensas dificuldades financeiras e vivências em bairros muito vulneráveis. Entretanto, diante da aplicação de uma nova intervenção, considerou-se importante eliminar possíveis variáveis intervenientes, de modo a priorizar um grupo de pais um pouco mais homogêneos, sensíveis

aos problemas de comportamento de seu filho/a, e com escolaridade razoável, o que permitiria que compreendessem com mais facilidade o que estaria sendo proposto na TEPPE.

Outra limitação do presente estudo foi a utilização de apenas medidas de auto-relato, com informações acerca do que os pais percebiam e não necessariamente do que ocorria. Dessa forma, seria importante acessar as variáveis não exclusivamente por medidas de auto-relato dos pais (ex. observação), visto que as percepções dos pais são influenciadas pela cultura, expectativas, crenças e modelos de como serem pais. Neste sentido, seria importante a participação de múltiplos avaliadores (pais, professores, observações) para obter melhores percepções dos comportamentos da criança. Apesar desta última sugestão, é importante salientar que acessar o auto-relato dos pais no presente estudo vai ao encontro da intervenção desenvolvida, visto que compreende-se que as percepções dos pais influenciam na forma como estes interagem com os seus filhos.

Além disso, pode-se pensar que nas avaliações de pós-intervenção e de *follow-up* os pais podem ter acreditado que os filhos melhoraram, especialmente depois de terem despedido tempo e esforços para participar de uma intervenção que se estendeu por vários meses. Além disto, as mães e os pais, de acordo com a literatura (Graaf, & Loose, 2013) podem ter influenciado um ao outro quanto à percepção de melhorias, o que pode ter influenciado nos resultados. Desta forma, a TEPPE não seria o único fator a influenciar nas mudanças identificadas. Outra limitação foi o fato de não terem sido realizadas medidas standardizadas, com o uso de, por exemplo, uma lista do que foi realizado em cada sessão para avaliar a intervenção. Entretanto, esta foi parcialmente atendida pela realização de supervisões regulares, bem como a realização de todas as sessões pela mesma terapeuta, seguindo o mesmo protocolo. Além disso, sugere-se que estudos futuros acessem outras variáveis associados aos problemas de comportamentos externalizantes, por exemplo, o temperamento da criança (Karreman et al., 2010). Da mesma forma, sugere-se investigar mecanismos de mudança, especialmente os aspectos emocionais e cognitivos dos pais a fim de investigar quais aspectos da intervenção que mais contribuíram para as mudanças alcançadas.

Apesar destas eventuais limitações, com base nos resultados do presente estudo, pode-se dizer que a TEPPE configura-se como uma importante contribuição para pais de crianças pré-escolares com os problemas de comportamentos externalizantes. Isto é particularmente relevante, visto que estas crianças tendem a desenvolver trajetórias de muitos desajustes ao longo da vida escolar, da adolescência e da vida adulta (Lansford et al., 2010). A cascata de desajustes tende a provocar dificuldades tanto para o sujeito quanto para a sociedade (Tremblay, 2010). Dessa forma, apesar dos resultados do presente estudo merecerem uma

interpretação cuidadosa, estes revelaram tendências consistentes nas diferentes abordagens utilizadas para analisá-los, o que é uma boa evidência sobre as contribuições da TEPPE para a melhoria dos sintomas de comportamentos externalizantes nas crianças pré-escolares.

CAPÍTULO IV

Estudo II: Interação pais-criança com problemas de comportamento externalizantes: contribuições da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes – TEPPE

Conforme visto no Capítulo I, a literatura tem destacado que a interação pais-crianças tende a apresentar algumas características específicas quando a criança pré-escolar apresenta problemas de comportamento externalizantes. Estas interações tendem a ser permeadas, por exemplo, por punições verbais e físicas dos pais, disciplina rígida, ameaças, pouca afetividade, rejeição, comportamentos inconsistentes, assim como, por distanciamento afetivo e falta de envolvimento (Dallaire & Wilson, 2010; Kawabata et al., 2011; Olson et al., 2011). Estes comportamentos parentais tenderiam a gerar sentimentos de medo, ansiedade, tristeza e raiva nas crianças pequenas que reduziriam a possibilidade desenvolver autocontrole e emitirem comportamentos mais assertivos (Hoffman, 1975). Além disso, estas relações tenderiam a não atender necessidades emocionais básicas da criança, como por exemplo, vínculo seguro e limites realistas (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Frente a este contexto de interações parentais associados aos problemas de comportamento na infância, a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (TCFE) tem sido proposta como uma intervenção que lida com os componentes emocionais, cognitivos e comportamentais das interações, como já exposto anteriormente. Dessa forma, o objetivo do presente estudo, foi investigar as contribuições da ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes - (TEPPE)*’ para a interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes.

A expectativa inicial era que à medida que os pais identificassem e gerenciassem seus Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e seus Modos Esquemáticos (MEs), especialmente aqueles presentes na interação com o filho, eles pudessem modificar suas práticas educativas parentais, e influenciar na redução dos comportamentos de externalização das crianças. Com base neste pressuposto esperava-se que a TEPPE levaria a mudanças nas práticas educativas parentais e nos comportamentos da criança da pré-avaliação para a pós-avaliação, e estas se manteriam na avaliação de *follow-up*.

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo os seis casos descritos no Capítulo II, incluindo a mãe, o pai e a criança. O Anexo C apresenta a caracterização de cada família, bem como de cada participante, e contribuiu para a compreensão clínica da interação entre mãe-criança e pai-criança, bem como da família.

2.2 Delineamento e Procedimento

Foi utilizado um delineamento de estudo de caso múltiplo (Stake, 2006) visando investigar as contribuições da TEPPE para a interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes.

Os procedimentos de coleta de dados foram descritos no Capítulo II.

2.3 Instrumentos

Para fins do presente estudo, relaciona-se a seguir, os instrumentos descritos no Capítulo II, cujos dados foram utilizados no presente estudo. Detalhes das codificações dos instrumentos foram também apresentados no referido capítulo.

- *Observação da interação pais-criança* (Bortolini & Piccinini, 2015): sessão de observação da interação dos pais com a criança utilizada para investigar a interação das díades.

- *Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos* (Bortolini & Piccinini, 2016): utilizada para compreensão clínica da inter-relação entre as vivências de cada um dos genitores com seus cuidadores principais, os EIDs e MEs de cada pai e mãe, as práticas educativas parentais, as necessidades emocionais, os MEs do filho, e problemas de comportamento do filho.

- *Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos* (Roediger, 2011): utilizada para a compreensão dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais de cada um dos pais

2.4 Análise de Dados

A fim de investigar as contribuições TEPPE para a interação pais-criança, em particular considerando as práticas educativas parentais e os comportamentos da criança derivados da *Observação da interação pais-criança* foi realizada uma Análise Temática

(Braun & Clarke, 2006) para investigar os comportamentos dos pais e da criança presentes na interação. Detalhes sobre a análise temática, pressupostos e procedimentos foram explicitados no Capítulo II.

Quanto à análise das práticas educativas dos pais e comportamentos das crianças, para fins deste estudo, compreende-se de forma mais ampla as práticas educativas parentais relacionadas ao desenvolvimento dos problemas de externalização (Alvarenga, 2004; Dallaire & Wilson, 2010; Kawabata et al., 2011; Olson et al., 2011). Dessa forma, foi utilizada a estrutura de categorias proposta por Alvarenga, Marin e Piccinini (2003), bem como algumas categorias baseadas nas análises iniciais dos próprios dados, que contemplaram a compreensão teórica do presente estudo. As categorias utilizadas para as práticas educativas parentais foram: *Orientação*, *Suporte emocional*, *Envolvimento positivo*, *Comportamento assertivo*, *Comportamento inadequado*, *Comportamento coercitivo*, *Intrusividade*, *Permissividade*, *Não engajamento*, *Comportamento demandante*. Destas, as categorias Não engajamento e Comportamento demandante foram acrescentadas em relação à proposta de Alvarenga et al. (2003).

Já as categorias utilizadas para a análise dos comportamentos da criança foram: *Obediência*, *Envolvimento positivo*, *Afeto positivo*, *Inadequação*, *Desobediência passiva*, *Negativismo*, *Retraimento e Ignora*. Destas, as categorias Afeto positivo, Ignora e Retraimento foram acrescentadas em relação à proposta de Alvarenga et al. (2003). A descrição de cada categoria encontra-se no Anexo L.

A fim de explorar os resultados das famílias conjuntamente acerca de cada categoria de prática educativa e de cada categoria dos comportamentos da criança, na pré e pós-intervenção, e no *follow-up*, foram realizadas análises estatísticas. Além disso, tendo em vista a baixa frequência de algumas categorias, estas foram aglutinadas, com base na literatura (Dishion & Patterson, 2015; Dallaire & Wilson, 2010; Olson et al., 2011) em *Práticas educativas facilitadoras* (*Orientação*, *Suporte emocional*, *Envolvimento positivo*, *Comportamento assertivo*) e *Práticas educativas não facilitadora* (*Comportamento inadequado*, *Comportamento coercitivo*, *Intrusividade*, *Permissividade*, *Não engajamento*). Além disto, também seguindo a literatura (Alvarenga, 2004; Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003) os comportamentos da criança foram aglutinados em *Comportamentos indicadores de ajustamento social* (*Obediência*, *Assertividade*, *Envolvimento positivo*, *Afeto positivo*) e *Comportamentos indicadores de externalização* (*Inadequação*, *Desobediência passiva*, *Negativismo*, *Ignora*, *Retraimento*). O *Wilcoxon Signed*

Ranks Test foi utilizado para investigar diferenças nas médias nas avaliações entre pré e pós-intervenção, e entre pré e *follow-up*.

RESULTADOS

3. 1 Resultados particulares de cada família

Apresenta-se a seguir, separadamente, cada um dos seis casos investigados acerca das práticas educativas parentais e dos comportamentos da criança nas sessões de observação da interação (mãe-criança e pai-criança) na pré, pós-intervenção e *follow-up*. Inicialmente são apresentados os resultados das práticas educativas maternas e os comportamentos da criança na interação com a mãe, e depois as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança na interação com o pai, durante as sessões de observação filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentados os resultados referentes à pós-avaliação e ao *follow-up*. Ao final de cada caso apresenta-se uma síntese longitudinal e uma compreensão dos principais achados.

3.1.1 Família 1

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança na pré-intervenção, foram categorizados 68 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Não engajamento** (29,4%), retratado pela descrição da interação mãe e filho quando estavam brincando de corrida de carrinhos: “*O filho olha para a mãe e pergunta: ‘Mãe, não vai pegar [o carrinho]?’ ao que ela, deitada, responde [em tom desanimado e desconectado]: ‘O que?’*, o filho fala uma segunda vez: ‘*Pega o carrinho*’, e a mãe permanece olhando para o chão deitada”. Uma segunda categoria encontrada com muita frequência foi **Comportamento inadequado** (27,9%), exemplificada em um momento de escolha da brincadeira: “*O filho pergunta: ‘por que tu quer [brincar com um jogo de pecinhas]?’*. A mãe responde [em tom baixo e manhoso]: ‘*Porque eu acho legal*’. O filho diz: ‘*Mas eu quero jogar sozinho, de corrida*’... A mãe olha para o chão [em tom de indiferença e birra] diz: ‘*Então tá*’”.

A terceira categoria mais frequente foi **Intrusividade** (16,1%), exemplificada em uma descrição de escolha da brincadeira: “*O filho diz: ‘eu quero brincar...’ e a mãe interrompe, olhando para a caixa de brinquedos, mas sem movimentar-se: ‘Eu quero aquele lá dos*

*bichinhos ó que eu tinha te mostrado de papel (...) aquele que eu te mostrei'... O filho não atende o pedido da mãe e se direciona para o caminhão que havia deixado da brincadeira anterior. A mãe segue insistindo: 'Aquele amarela ali...'". Outra categoria presente foi **Envolvimento positivo** (10,3%), retratada pela descrição da interação em uma brincadeira de corrida: "Filho se posiciona do lado da mãe e em seguida a mãe diz [animada] 'No três hein' incentivando o filho a iniciar a corrida".*

Outras duas categorias com baixas frequências foram **Comportamento coercitivo** (4,4%) e **Orientação** (4,4%). A seguinte descrição exemplifica a categoria Comportamento coercitivo no momento da guarda de brinquedos: "O filho pergunta pela segunda vez: 'Eu vou brincar com o pai aqui mãe?' e a mãe responde [em tom impaciente e ríspido]: 'Não sei, guarda as coisas aí'". Quanto à categoria Orientação pode ser exemplificada por uma descrição que a díade brincava de corrida de motos: "A mãe sinaliza para o filho 'Olha, tu tá passando na frente, as rodas tem que ser junto, aqui, assim ó' mostrando as rodinhas juntas".

Outras três categorias também apareceram com baixa frequência, **Permissividade** (2,9%), **Comportamento assertivo** (2,9%) e **Suporte emocional** (1,4%). A seguinte descrição exemplifica a categoria Permissividade, quando a mãe faz uma solicitação para o filho: "A mãe pede para o filho guardar um brinquedo em um saquinho e o filho diz: 'Eu não vou guardar. Guarda tu' [em tom de desafio] e pega o caminhão para continua a sua brincadeira. A mãe não responde e olha para o chão". Já um exemplo de descrição da categoria de Comportamento assertivo seria sobre a guarda dos brinquedos: "A mãe fala: 'agora, guarda os brinquedos na caixa'". E por último, em exemplo da categoria de Suporte emocional seria a seguinte descrição: "A mãe pergunta [em tom calmo e doce]: 'Gostou de brincar, filho? Eu acho que tu vai brincar com o pai aqui também'".

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 53 comportamentos. As categorias mais frequentes foram **Envolvimento positivo** (35,8%) e **Assertividade** (32,0%). O Envolvimento positivo pode ser exemplificado na brincadeira com carrinhos com a mãe: "A criança fala [animada]: 'Corrida de moto, mas esses aqui ficam no caminhão, ai uns ficam em cima, entendeu mãe?'". Quanto à categoria Assertividade, destaca-se a escolha de brincadeira: "A mãe pega a caixa do joguinho que queria e começa a lê-la rapidamente: 'Um leão foi acordado por um rato que passou em seu nariz, muito ágil o leão...' e o filho interrompe dizendo: 'Calma mamãe, vamos ver aqui mãe...' e vai em direção a caixa de brinquedos".

A terceira categoria mais frequente foi **Inadequação** (20,7%), exemplificada pela seguinte descrição: “*A mãe arruma o tatame que desencanaixou e o filho vira de costas para ela, de frente para os brinquedos, e fala [em tom bastante manhoso]: ‘Ah não mãe, os bonecos estão caindo’.* Ela responde: ‘Qual?’, o filho aponta para um dos brinquedos [...] e diz [em tom de contrariedade]: ‘Eu vou guardar’ e começa a guardar os brinquedos”.

Outras duas categorias menos frequentes foram **Negativismo** (5,6%) e **Desobediência passiva** (3,7%). Um exemplo de descrição de Negativismo seria quando mãe solicita a guarda de brinquedos: “*O filho diz: ‘Tu pegou! Não vou guardar’ diz [em tom de desafio]”.* Já Desobediência passiva seria exemplificada quando a mãe solicita algo para o filho: “*O filho não atende ao pedido da mãe, e se direciona para o caminhão que havia deixado da brincadeira anterior”.* E uma última categoria foi de Afeto positivo (1,8%), exemplificada pela descrição em uma brincadeira de corrida de carrinhos: “*O filho vence a corrida de carrinhos e olha sorrindo, dando gargalhadas, para a mãe e pergunta ‘Eu ganhei?’”.*

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 58 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (32,7%), que pode ser exemplificada pela descrição da interação entre pai e filho em um momento de brincadeira de carrinhos no chão e explorando a caixa de brinquedos: “*O pai olha para a caixa de brinquedos e fala [com interesse]: ‘Tem avião também?’... ‘Bah, olha, esse é legal’ e pega o avião, colocando-o no chão...E em seguida diz [em tom de brincadeira]: ‘Eu vou pousar aqui’... ‘Com licença filho, você está na minha pista’.* Com uma frequência também elevada esteve a categoria **Não engajamento** (31,0%) que pode ser exemplificada pela seguinte descrição na qual a criança está chamando o pai para a interação: “*‘Olha pai, agora ele [o caminhão] está indo sozinho’ e empurra o carrinho em direção ao pai, o pai olha rapidamente e direciona o olhar para a janela com expressão séria. O filho diz ‘pega uns carrinhos lá’, o pai não responde, permanecendo sentado e com olhar sério”.*

Outras duas categorias com frequências semelhantes foram **Comportamento assertivo** (13,7%) e **Orientação** (12,0%). A descrição de Comportamento assertivo pode ser retratada no momento de guardar os brinquedos: “*Vamos guardar os brinquedos mano? Abre a caixa e vai colocando”.* Já um exemplo de Orientação pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “*‘Não, olha só, ou é jogar direitinho ou não, se não tu vai estragar o brinquedo’... ‘Se não, não vai ter pra outras crianças brincarem daí’”.*

Outras três categorias que apresentaram frequências menores foram **Comportamento coercitivo** (5,1%) e **Intrusividade** (3,4%). A categoria comportamentos coercitivos pode ser exemplificada pela descrição na brincadeira com varetas: “*O pai diz [em tom ríspido e impaciente] ‘Não, não é assim’ e o filho diz ‘Mas eu quero fazer desse jeito’, e pai diz [em tom ríspido impaciente]: ‘Tá, nós vamos jogar ou não?’*, e a criança fala ao pai: *‘A gente não vai jogar de verdade’, e pai [em tom ríspido]: ‘Que que tu quer fazer então? Porque assim se não for jogar de verdade tem que guardar a vareta’*”. Em relação à categoria Intrusividade, a seguinte descrição pode ser exemplificada durante a brincadeira de carrinhos: “*Filho repete pela segunda vez: ‘Pai, pede o que que elas tão fazendo’ e o pai desvia o assunto: ‘Nós não vamos ficar nem com a ambulância, se der um acidente?’*. E por último, a categoria com menos frequência foi **Comportamento inadequado** (1,7%), que pode ser retratada na descrição do momento que o filho solicitou que o pai saísse do tatame e sentasse na cadeira e que depois retornasse: “*O filho chama o pai para o tatame, o pai Ignora, e depois de uma segunda chamada do filho, o pai [incomodado] levanta-se e diz: ‘Tu falou que era pra mim sair da área’ e abre os braços [demonstrando chateação] e vai em direção ao filho [claramente aborrecido]*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 56 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (64,2%), que pode ser retratado pela descrição em na brincadeira de varetas: “*O filho se posiciona ao lado do pai e diz: ‘Eu já sei uma coisa, o que eu vou querer fazer’ e mostra [animado] como quer fazer para o pai com as varetas*”. Já a categoria **Assertividade** (14,2%) pode ser exemplificada na brincadeira de colocar combustível no carrinho: “*O pai estava parecendo distante e o filho diz [em tom: ‘Tá pai, me ajuda’]*”.

Outras duas categorias que tiveram frequências próximas foram **Obediência** (10,7%) e **Inadequação** (8,9%). Um exemplo de descrição que caracteriza Obediência seria no momento de guardar os brinquedos: “*Vamos guardar os brinquedos mano?’ e o filho prontamente diz: ‘Vamos’ e começa a guardar os brinquedos na caixa*. Já a Inadequação pode ser exemplificada na descrição de início de nova brincadeira: “*O filho diz [em tom de ordem]: ‘Vou brincar sozinho... sai daí papai’ e faz sinal para o pai levantar do lugar que estava*”. E uma última categoria foi **Afeto positivo** (1,7%), um exemplo de descrição seria: “*O filho arruma a tampa da caixa de brinquedos que caiu ao pegar as varetas e de uma maneira bastante desajeitada, de joelhos, vai em direção ao pai, com algumas varetas na mão sorrindo’ [parecendo alegre]*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-intervenção

A Tabela 8 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-intervenção da Família 1.

Tabela 8. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na pré-intervenção da Família 1.

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas Maternas		
Orientação	4,4% (3)	12,0% (7)
Suporte emocional	1,4% (1)	0% (0)
Envolvimento positivo	10,3% (7)	32,7% (19)
Comportamento assertivo	2,9% (2)	13,7% (8)
Comportamento inadequado	27,9% (19)	1,7% (1)
Comportamento coercitivo	4,4% (3)	5,1% (3)
Intrusividade	16,1% (11)	3,4% (2)
Permissividade	2,9% (2)	0% (0)
Não engajamento	29,4% (20)	31,0% (18)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	68	58
Comportamentos da criança		
Obediência	0% (0)	10,7% (6)
Assertividade	32,0% (17)	14,2% (8)
Envolvimento positivo	35,8% (19)	64,2% (36)
Afeto positivo	1,8% (1)	1,7% (1)
Inadequação	20,7% (11)	8,9% (5)
Desobediência passiva	3,7% (2)	0% (0)
Negativismo	5,6% (3)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	53	56

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Comportamentos inadequados (Mãe: 27,9% e Pai: 1,7%) e Intrusividade (Mãe: 16,1% e Pai: 3,4%). Já o pai, mais do que a mãe, destacou-se por apresentar maior frequência de Envolvimento positivo (Pai: 32,7% e Mãe: 10,3%), Comportamento assertivo (Pai: 13,7% e Mãe: 2,9%) e Orientação (Pai: 12,0% e Mãe: 4,4%). Também chama atenção que tanto a mãe como o pai apresentaram uma frequência mais alta de Não engajamento (Mãe: 29,4% e Pai: 31,0%). Outra semelhança entre eles foi a baixa frequência nos demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, destacou-se a maior frequência com a mãe do que com o pai, na categoria Inadequação (Mãe: 20,7% e Pai: 8,9%, respectivamente) e Assertividade (Mãe: 32,0% e Pai: 14,2%) na interação com a mãe, comparado ao pai. Embora com baixa frequência, apareceram Desobediência passiva e Negativismo com a mãe e

ausência destes comportamentos com o pai. Já com o pai, a criança apresentou mais Envolvimento positivo e Obediência, sendo este último ausente na interação com a mãe. Tanto com a mãe como com o pai, ela apresentou baixa frequência nos demais comportamentos.

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 77 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (46,7%), retratado em um momento com os bonecos da família terapêutica: *“A mãe e o filho colocaram todos os bonecos em um caminhão e chegaram à praia, a mãe diz: ‘O vovô já tá descendo’ e pega o boneco e faz que ele está descendo da caçamba, a criança vai ajudando a descer o bebê, o vovô”*.

Outras três categorias apareceram com menor frequência, **Orientação** (15,5%), **Comportamento assertivo** (14,2%) e **Intrusividade** (14,2%). A categoria Orientação pode ser exemplificada em uma descrição quando o filho está brincando no chão e não no tatame: *“Mãe fala: ‘filho, fica em cima do tapete, não fica no chão, é gelado, tu pode ficar doente’”*. A categoria Comportamento assertivo pode ser ilustrada pela descrição de um momento de guardar brinquedos: *“Mãe diz [em tom firme] enquanto o filho quer continuar a brincar: ‘Depois tu desenha com o pai, o pai vem brincar contigo, só que temos que guardar os brinquedos agora’”*. Já a categoria Intrusividade pode ser retratada pela descrição de uma brincadeira de desenhar: *“Filho diz ‘O mãe, tu me ajuda a fazer a lancha?’, ela fala ‘Mas já tem essa, porque tu quer desenhar outra? Eu não sei desenhar outra lancha, não precisa’”*.

Outras três categorias menos frequentes foram **Não engajamento** (6,4%), **Suporte emocional** (3,9%) e **Comportamento coercitivo** (1,3%). A categoria de Não engajamento pode ser exemplificada pela descrição de brincadeira de praia: *“O filho pega o caminhão fala: ‘Vamo estacionar então o caminhão?’, a mãe não responde e continua olhando pros seus bonecos e arrumando eles no tatame, o filho vai para longe com o caminhão”*. Já um exemplo de Suporte emocional pode ser exemplificado com a seguinte descrição: *“A mãe pergunta ‘Tu não quer mais brincar disso? Está cansado?’”*. E a categoria Comportamento coercitivo foi exemplificada pela seguinte descrição do momento de guarda dos brinquedos: *“O filho diz ‘ela acabou de filmar?’ a mãe diz [em tom bravo] ‘Não, ela tá filmando pra ver se tu guarda às coisas’”*.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 68 comportamentos. As categorias mais frequentes foram **Envolvimento positivo** e (41,1%) e **Assertividade** (30,8%). A categoria de Envolvimento positivo pode ser exemplificada pela seguinte descrição em um momento de brincadeira com a família terapêutica: *“O filho vai com o boneco bebê engatinhando dizendo: ‘Ele tá indo direto lá pa água, e ele não sabe nadar, ele vai precisar de ajuda’*. Quanto à categoria Assertividade, esta pode ser retratada em uma descrição em um momento de desenho: *“O filho fala: ‘O filho fala: ‘Eu vou desenhar a paia...me ajuda a desenhar o coqueiro mãe? Eu quero um coqueiro na nossa praia’”*.

Outras duas categorias com frequências menores foram **Inadequação** (11,7%) e **Obediência** (7,3%). A categoria Inadequação pode ser exemplificada na descrição sobre a guarda dos brinquedos: *“A mãe olha pro filho e diz: ‘Deu, vamos guardar então’, o filho pega os bonecos da família terapêutica e aperta todos os bonecos contra o giz”*. Já a categoria Obediência, pode ser também retratada na descrição de guarda dos brinquedos: *“A mãe diz: ‘pega lá e põe aqui dentro do saquinho’, o filho vai onde a mãe indicou e pega todos os bonecos juntos e vai colocando no saquinho que a mãe tá segurando”*.

Outras duas categorias menos frequentes foram **Desobediência passiva** (5,8%) e **Afeto positivo** (2,9%). Em relação à categoria Desobediência passiva um exemplo de descrição seria no momento da guarda de brinquedos: *“A mãe fala: ‘Agora vamos guardar os brinquedos’, a criança pega a bolinha e diz: ‘Vou ver se eu consigo fazer um gol’, ele joga a bolinha na caixa de brinquedos e a bola cai pra fora, ‘Tô tentando fazer...’”*. Já um exemplo de descrição de Afeto positivo seria na brincadeira com os bonecos da família terapêutica: *“A mãe fala sorrindo ‘O nenê não sabe dirige...’ o filho fala rindo bastante ‘daí ele vai bater né mãe”*.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 65 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (60%), um exemplo de descrição seria no momento de escolha de brinquedos: *“O pai fala sorrindo ‘Olha, tem, o rex’, olhando pro filho e fazendo cosquinhas e dizendo: ‘Tu, não é o rex?’”*. Já **Comportamento assertivo** (26,1%) pode ser exemplificado pela descrição da interação em uma brincadeira com uma amoeba: *“O filho vai colocar a amoeba dentro de um brinquedo*

(corneta) e o pai fala *‘Vai estragar assim filho, não faz’, o filho coloca pertinho a amoeba da entrada da buzina e o pai fala ‘Não é pra fazer....deu mano’ [em tom de voz mais firme]’.*

Outra categoria presente foi **Orientação** (7,6%), um exemplo de descrição desta categoria seria novamente em um momento de brincadeira com uma amoeba: *“O pai diz: ‘Cuidado pra não ficar em cima da amoeba, pode grudar em ti’.* Outras três categorias menos frequentes foram **Não engajamento** (3,0%), **Comportamento coercitivo** (1,5%) e **Permissividade** (1,5%). Não engajamento pode ser exemplificado na descrição de uma conversa entre pai e filho: *“O filho pergunta: ‘Mas como é que ela [amoeba] foi feita?’ e o pai responde olhando para os lados [em tom baixo]: ‘Não sei...’.* Em relação à categoria Comportamento coercitivo, uma descrição seria de um momento de fazer formas com a amoeba: *“O filho diz: ‘Eu falei pra tu, a gente não pode saber’, o pai diz [em tom repreensivo]: ‘Mas nem tu sabe o que é isso aí cara’.*”

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 56 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (48,3%), um exemplo de descrição seria em uma situação de brincadeira com uma amoeba: *“O filho diz: ‘Vamo dividir em dois pedaços, um pa ti e um pa mim’ quebra um pedaço pro pai, enquanto ele fica com um pedaço, e o filho diz: ‘A gente tem que fazer uma coisa, e quem ficar melhor vai vencer o prêmio’ (...) o filho sorrindo vai fazendo a sua forma com a amoeba’.* A segunda categoria mais frequente foi **Inadequação** (19,3%), que pode ser retratada pela seguinte descrição: *“O pai diz: ‘Tua calça tá caindo, arruma ela’, o filho se abaixa na frente do pai e diz [em tom de ordem]: ‘Então arruma’.*”

Outra categoria frequente foi **Assertividade** (11,2%), um exemplo de descrição seria em um momento de conversa sobre comprar uma amoeba: *“O filho diz: ‘Eu queria uma amoeba’, o pai diz: ‘vamos comprar uma para ti sim’, e o filho segue ‘Querida uma vermelha, pai, tá pai?’.*” Outras duas categorias com porcentagens iguais foram **Obediência** (6,4%) e **Afeto positivo** (6,4%). Um exemplo de descrição da categoria Obediência seria em uma situação de brincadeira com uma amoeba: *“O pai diz: ‘Não é pra estragar, tá legal?’ e o filho responde: ‘Tá bom’ e para de bater na amoeba contra o tatame’.* Um exemplo de Afeto positivo seria a seguinte descrição sobre a escolha da brincadeira: *“O pai fica fazendo cosquinha no filho ele fica dando gargalhadas e o pai pergunta: ‘O que vamos brincar?’, o filho diz: ‘ah, vou escolher’ e abraça o pai colocando a cabeça na barriga do pai sorriso e o pai pergunta [em tom carinhoso]: ‘Tá legal?’ e filho diz sorrindo: ‘sim’.*”

Outras três categorias com frequências menores foram *Desobediência passiva* (3,2%) e *Negativismo* (4,8%). A categoria Desobediência passiva pode ser exemplificada pela descrição de um momento da guarda de brinquedos: “O pai diz: ‘Vamo, guardar os brinquedos’ e o filho diz brincando: ‘Foi o sapo que grudou na sapa’ deitando-se no chão”. Já a categoria Negativismo pode ser retratada pela descrição de uma brincadeira com uma amoeba também: “O pai diz: ‘Não faz assim [colocar a amoeba na corneta]’, e o filho vai colocando a amoeba dentro da corneta, e o pai fala: ‘Vai estragar assim filho, não faz’, o filho coloca pertinho a amoeba da entrada da buzina”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-intervenção

A Tabela 9 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-intervenção da Família 1.

Tabela 9. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 1

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	15,5% (12)	7,6% (5)
Suporte emocional	3,9% (3)	0% (0)
Envolvimento positivo	46,7% (36)	60% (39)
Comportamento assertivo	14,2% (11)	26,1% (17)
Comportamento inadequado	0% (0)	0% (0)
Comportamento coercitivo	1,3% (1)	1,5% (1)
Intrusividade	11,6% (9)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	1,5% (1)
Não engajamento	6,4% (5)	3,0% (2)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	77	65
Comportamentos da criança		
Obediência	7,3% (5)	6,4% (4)
Assertividade	30,8% (21)	11,2% (7)
Envolvimento positivo	41,1% (28)	48,3% (30)
Afeto positivo	2,9% (2)	6,4% (4)
Inadequação	11,7% (8)	19,3% (12)
Desobediência passiva	5,8% (4)	4,8% (3)
Negativismo	0% (0)	3,2% (2)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	68	62

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe mais do que o pai apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 15,5% e Pai: 7,6%) e Intrusividade (Mãe: 11,6% e Pai: 0%). Já o pai destacou-se por apresentar maior frequência de Envolvimento

positivo (Pai: 60% e Mãe: 46,7%) e Comportamento assertivo (Pai: 26,1% e Mãe: 14,2%). Ambos os pais apresentaram baixa frequência para os demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, destacou-se a maior frequência de Assertividade na interação com a mãe, do que com o pai (Mãe: 30,8% e Pai: 11,2%). Inadequação da criança apareceu um pouco mais com o pai do que com a mãe (Pai: 19,3% e Mãe: 11,7%). Com ambos os pais apareceu frequência elevada de Envolvimento positivo e baixa frequência para os demais comportamentos.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 62 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (45,1%), que pode ser exemplificado pela descrição da interação mãe-criança desenhando: “*A mãe diz: ‘Tu falou em gato antes né, então eu vou desenhar um gatinho’ (...)* ‘*Ele está pedindo colo com as mãozinhas, tem olhos azuis e tem manchinhas’ (...)* ‘*parece que está com catapora*’”. Outra categoria frequente foi **Orientação** (17,7%), que pode ser exemplificada pela seguinte descrição em uma situação de desenho: “*A mãe fala: ‘Filho, não tem mais folha, se tu quiser desenhar ainda temos que desenhar aqui atrás da folha, aqui ó’*” e mostra para o filho o verso da folha”.

Outras duas categorias com frequência menor foram **Suporte emocional** (9,6%) e **Comportamento assertivo** (9,9%). Um exemplo de descrição da categoria de Suporte emocional pode ser exemplificado em um momento de conversa: “*O filho coloca o rosto apoiado na mão e diz ‘Ai que chato, né, mãe’, e a mãe pergunta ‘O que filho?’ [em tom carinhoso e olhar atento] e toca a perna do filho, ele fala: ‘Não sei o que te falar, mas porque tu tinha que fazer isso’ e abaixa a cabeça, ela pergunta ‘O que eu fiz filho? Fala para a mãe’ [em tom carinhoso e atento]*”. Já um exemplo de Comportamento assertivo seria exemplificado na guarda de brinquedos: “*A mãe diz: ‘Vamos guardar os brinquedos agora’ (...)* ‘*não é de brincar agora, depois tu vai brincar com o pai*’”.

Outras três categorias que apresentaram baixa frequência foram **Comportamento inadequado** (6,4%), **Não engajamento** (6,4%) e **Intrusividade** (4,8%). A categoria Comportamento inadequado pode ser exemplificada na descrição de um momento de conversa: “*O filho diz ‘eu não sabia, como eu se machuquei?’ e a mãe diz ‘se tu não sabe...’*”. Já um exemplo de descrição de Não engajamento pode ser exemplificado em uma

descrição de conversa: “*O filho pega um carrinho e mostra pra mãe e diz: ‘O mano ia gostar desse né mãe?’ a mãe não diz nada e continua olhando para as peças*”. Um exemplo de descrição de Intrusividade pode ser exemplificado em um momento de escolha de brincadeira: “*O filho pede para mãe: ‘Espera um pouquinho, mãe, espera, eu só vou, é que...’ explorando a caixa de brinquedos, a mãe continua mexendo nas peças do joguinho de modo a organizar para iniciar a jogar*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 62 comportamentos. A categoria frequente foi **Envolvimento positivo** (56,4%), a qual pode ser retratada na descrição de um momento de desenho: “*O filho diz: ‘E boca vermelha né?’ (...) e fala: ‘Ah e o peto pás manchinhas’, (...) pega o giz de cera e explica para a mãe: ‘Ia ficar legal assim..’ e faz movimentos para explicar para a mãe o que ele acha legal: ‘Faz aqui mamãe’ (...) e depois desenha algumas manchinhas no gato*”. Outra categoria frequente foi **Assertividade** (32,2%), que pode ser exemplificada pela seguinte descrição de um momento de desenho: “*O filho diz ‘Eu não gostei muito dessa aqui, entendeu?’ e aponta para o local, e diz ‘Esse aqui tá meio pequeno’*”.

Outras duas categorias com baixa frequência foram **Afeto positivo** (4,8%) e **Inadequação** (3,2%). A categoria Afeto positivo pode ser exemplificada pela descrição de um momento de brincadeira com comidinhas: “*A mãe diz: ‘eu vou pegar duas [maças] porque eu sou bem gulosa’ e o filho sorri bastante, gargalhando e falando: ‘Tu é muito gulosa mamãe’*”. Já um exemplo de descrição da categoria de Inadequação seria em um momento de desenho: “*A mãe pergunta para o filho: ‘O que mais [vamos desenhar]?’ , o filho joga forte o giz no tatame indo em direção à caixa de brinquedos*”. Outras duas categorias menos frequentes foram **Obediência** (1,6%) e **Desobediência passiva** (1,6%). Uma descrição que caracteriza a categoria Obediência seria na guarda de brinquedos: “*A mãe fala: ‘Filho, guarda os brinquedos’, e o filho diz: ‘Tá bom’ e vai guardando os brinquedos*”. Já a categoria Desobediência passiva pode ser exemplificada pela descrição de um momento de guarda de brinquedos: “*A mãe diz: ‘Vai botando aqui dentro, guarda o giz de cera branco’, o filho pega um carrinho e começa a brincar com ele pelo tatame*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 91 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (62,6%),

um exemplo de descrição seria em um momento de interação pai e filho brincando de ilha: “O pai diz: ‘*Todo mundo pra ilha? Ninguém vai ficar no barco? Quem é que tá pilotando o barco?*’, (...) e o filho diz: ‘*Vamo ver*’ e o pai fala: ‘*Vamo ter que pilotar o barco*’, o filho pega um bonequinho e pergunta: ‘*Esse?*’, e o pai responde: ‘*Sim*’, o filho se aproxima da caixa de brinquedos e o pai beija a cabeça do filho e fica olhando [carinhosamente] para ele”. Uma segunda categoria frequente foi **Comportamento assertivo** (21,9%), um exemplo de descrição seria um momento de brincadeira com carrinhos: “O filho pega um carro e joga do ar no tatame, o pai diz [em tom firme]: ‘*Não, assim tu vai estragar*’”.

Outra categoria com menor frequência foi **Orientação** (8,7%), um exemplo de descrição seria em uma brincadeira com Hulk: “O filho fala: ‘*Hulk esmaga*’ esmagando um outro bonequinho e o pai diz: ‘*Esse Hulk é muito violento, temos que falar para ele se acalmar*’ (...) ‘*Ele quase quebrou o carrinho*’”. Outras quatro categorias com baixas frequências foram **Suporte emocional** (3,2%), **Comportamento coercitivo** (2,2%) e **Comportamento inadequado** (1,10%). Um exemplo de descrição da categoria de Suporte emocional seria: “O pai pergunta tocando o rosto do filho: ‘*Por que teu rosto tá vermelho?*’ e fica acariciando o rosto do filho”. Já um exemplo de descrição da categoria Comportamento coercitivo seria no momento da guarda de brinquedos: “O pai diz [em tom impaciente e irritado] ‘*Tá, vamo, vamo*’”. Já um exemplo de descrição da categoria de Comportamento inadequado seria: “‘*Foi um (nome da criança) que quebrou da vida*’”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos último 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 75 comportamentos paternos. Dentre eles, a categoria mais frequente foi **Envolvimento positivo** (45,3%), um exemplo de descrição seria no momento de brincadeira com carrinhos e praia: “O filho pega o pato que estava em cima do tatame e faz um barulho com a boca imitando um pato ‘*qué qué qué*’, logo após ele vai deitando a cabeça no tatame colocando o pato dentro do barquinho e diz: ‘*uxxx, uxxx, quem vai pilotar é o pato*’ e vai andando com o pato e o carrinho”. A segunda categoria mais presente foi **Assertividade** (20%), um exemplo de descrição seria no momento da guarda dos brinquedos: “O filho diz: ‘*Me ajuda a guardar pai aquele?*’ apontando para um brinquedo próximo ao pai”.

Outras duas categorias mais presentes foram **Inadequação** (13,3%) e **Afeto positivo** (10,9%). A categoria Inadequação pode ser exemplificada no momento de brincadeira de praia “O pai fala: ‘*Se tu fizer um buraco dentro da água, vai afundar*’ mostrando para o filho como ele poderia deixar o prato (virado para baixo) para ser a ilha, o filho baixa a cabeça, cruza os braços, e fala [em tom bastante manhoso]: ‘*ahhhhh..mas eu que lia assim*’”. Já um

exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser exemplificado em um momento de brincadeira com bonecos: “O filho fala para o pai falar com voz de menina já que o boneco era a Mônica e o pai pergunta: ‘A voz de menina que eu tenho que falar?’, e o filho fala: ‘é’, o pai olha pro filho e ri e pergunta: ‘Como é que é voz de menina?’, o pai fala com uma voz mais aguda imitando uma menina ‘Ele está se afogando’, os dois riem bastante”. Outra categoria menos presente foi **Desobediência passiva** (6,6%), que pode ser exemplificada pela descrição da guarda de brinquedos: “O pai diz: ‘Vamos guardar’ e o filho pega o boneco e faz o barulho do Hulk brincando no chão”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 10 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 1.

Tabela 10. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 1

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	17,7% (11)	8,7% (8)
Suporte emocional	9,6% (6)	3,2% (3)
Envolvimento positivo	45,1% (28)	62,6% (57)
Comportamento assertivo	9,6% (6)	21,9% (20)
Comportamento inadequado	6,4% (4)	1,1% (1)
Comportamento coercitivo	0% (0)	2,2% (2)
Intrusividade	4,8% (3)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	6,4% (4)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	62	91
Comportamentos da criança		
Obediência	1,6% (1)	4% (3)
Assertividade	32,2% (20)	20% (15)
Envolvimento positivo	56,4% (35)	45,3% (34)
Afeto positivo	4,8% (3)	10,6% (8)
Inadequação	3,2% (2)	13,3% (10)
Desobediência passiva	1,6% (1)	6,6% (5)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	62	75

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe comparada ao pai, apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 17,7% e Pai: 8,7%). Já, Suporte emocional (Mãe: 9,6% e Pai: 3,2%) e Comportamento inadequado (Mãe: 6,4% e Pai: 1,1%) apareceram um pouco mais na mãe, do que no pai, mas ambos com baixa frequência. O pai, apresentou

maior frequência de Comportamento assertivo (Mãe: 21,9% e Pai: 9,6%) e Envolvimento positivo (Pai: 45,1% e Mãe: 2,6%). Ambos os pais apresentaram baixa frequência nos demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, na interação com a mãe, destacou-se uma maior frequência de Assertividade (Mãe: 32,2% e Pai: 20%), Já, com o pai apareceu uma maior frequência de Inadequação (Pai: 13,3% e Mãe: 3,2%) e Afeto positivo (Pai: 10,6% e Mãe: 4,8%). Com ambos os pais apareceu frequência elevada de Envolvimento positivo (Mãe: 56,4% e Pai: 45,3%) e baixa frequência para os demais comportamentos.

Síntese longitudinal (pré, pós e follow-up) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 11 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção da expectativa inicial, algumas práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, como, por exemplo, Envolvimento positivo (10,3%, 46,7% e 45,1%, respectivamente) e Orientação (4,4%, 15,5% e 17,7%), e um pouco menos Suporte emocional (1,4%, 3,9% e 9,6%) e Comportamento assertivo (2,9%, 14,2% e 9,6%), sendo que este último diminuiu no *follow-up*.

Também na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Comportamento inadequado (27,9%, 0% e 6,4%) e Não engajamento (29,4%, 6,4% e 6,4%). Comparada a estas, a Intrusividade (16,1%, 11,6% e 4,8%) apresentou uma redução modesta nas frequências. Nos demais comportamentos a mãe apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com a mãe, conforme o esperado, o comportamento de Envolvimento positivo aumentou entre o pré, pós e *follow-up* (35,8%, 41,1% e 56,4%). Também conforme o esperado, o comportamento da criança de Inadequação (20,7%, 11,7% e 3,2%) diminuiu ao longo das avaliações. A Assertividade era esperado que aumentasse, porém permaneceu com frequências semelhantes (32%, 30,8% e 32,2%). Nos demais comportamentos a criança apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Com relação às práticas educativas paternas também houve aumentos conforme o esperado, como por exemplo, no Envolvimento positivo (32,7%, 60% e 62,6%) e, um aumento um pouco menor da categoria de Comportamento assertivo (13,7%, 26,1% e 21,9%).

Uma exceção foi Orientação, que era esperado que aumentasse, mas diminuiu um pouco ao longo das avaliações (12,0%, 7,6% e 8,7%).

Também na direção esperada, Não engajamento (31,0%, 3,0% e 0%) do pai diminuiu ao longo das avaliações. Já os comportamentos coercitivos, comportamentos inadequados e Intrusividade, apesar de diminuírem, na direção do esperado, eles já apareciam com baixa frequência em todas nas três avaliações. Nos demais comportamentos o pai apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança, alguns tiveram aumento modesto ao longo das avaliações, conforme o esperado, como os de Assertividade (14,2%, 11,2% e 20%) e Afeto positivo (1,7%, 6,4% e 10,6%). Já, contrário ao esperado, Envolvimento positivo (64,2%, 48,3% e 45,3%) diminuiu, e de forma menos expressiva a Obediência (10,7%, 6,4% e 4%) também diminuiu ao longo das avaliações. Também contrário ao esperado, aumentou um pouco os comportamentos de Inadequação (8,9%, 19,3% e 13,3%), e com menor frequência houve um aumento da Desobediência passiva (0%, 4,8% e 6,6%). Nos demais comportamentos a criança apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Tabela 11– Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 1

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas Educativas						
Orientação	4,4% (3)	15,5%(12)	17,7% (11)	12,0% (7)	7,6% (5)	8,7% (8)
Suporte emocional	1,4% (1)	3,9% (3)	9,6% (6)	0% (0)	0% (0)	3,2% (3)
Envolvimento positivo	10,3% (7)	46,7%(36)	45,1% (28)	32,7% (19)	60% (39)	62,6% (57)
Comportamento assertivo	2,9% (2)	14,2%(11)	9,6% (6)	13,7% (8)	26,1% (17)	21,9% (20)
Comportamento inadequado	27,9% (19)	0% (0)	6,4% (4)	1,7% (1)	0% (0)	1,1% (1)
Comportamento coercitivo	4,4% (3)	1,3% (1)	0% (0)	5,1% (3)	1,5% (1)	2,2% (2)
Intrusividade	16,1% (11)	11,6% (9)	4,8% (3)	3,4% (2)	0% (0)	0% (0)
Permissividade	2,9% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	1,5% (1)	0% (0)
Não engajamento	29,4% (20)	6,4% (5)	6,4% (4)	31,0% (18)	3,0% (2)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	68	77	62	58	65	91
Comportamentos da criança						
Obediência	0% (0)	7,3% (5)	1,6% (1)	10,7% (6)	6,4% (4)	4% (3)
Assertividade	32,0% (17)	30,8% (21)	32,2% (20)	14,2% (8)	11,2% (7)	20% (15)
Envolvimento positivo	35,8% (19)	41,1% (28)	56,4% (35)	64,2% (36)	48,3% (30)	45,3% (34)
Afeto positivo	1,8% (1)	2,9% (2)	4,8% (3)	1,7% (1)	6,4% (4)	10,6% (8)
Inadequação	20,7% (11)	11,7% (8)	3,2% (2)	8,9% (5)	19,3% (12)	13,3% (10)
Desobediência passiva	3,7% (2)	5,8% (4)	1,6% (1)	0% (0)	4,8% (3)	6,6% (5)
Negativismo	5,6% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3,2% (2)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	53	68	62	56	62	75

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer a TEPPE contribuiu para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e de alguns comportamentos externalizantes da criança, conforme avaliações pré e pós-intervenção, e *follow-up*. Por exemplo, ambos os pais aumentaram a frequência de Envolvimento positivo e diminuíram a frequência de Não engajamento. Estes resultados vão ao encontro da literatura, que destaca que relações mais afetivas tendem a prevenir níveis mais altos de comportamentos externalizantes nas crianças (Boeldt et al., 2012; Dishion & Patterson, 2015). Neste sentido, segundo os pressupostos da TCFE, à medida que a criança se sentiria mais atendida na sua necessidade emocional de vinculação, esta não necessitaria utilizar do mau comportamento para buscar satisfazê-la (Loose & Galimzyanova, 2014; citado por Bizinoto, 2015).

Em particular, a mãe apresentou diminuição do Comportamento inadequado e aumento do comportamento de Orientação, os quais, de acordo com a literatura, contribuem para a redução dos comportamentos externalizantes da criança, particularmente pela diminuição de comportamentos ambíguos, confusos e pouco assertivos dos pais e aumento de condutas de orientação (Dishion & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016). Já o pai, apresentou um pouco mais de Comportamento assertivo nas últimas avaliações, indo na direção do que era esperado para a redução do comportamento de externalização, especialmente por possibilitar à criança a compreensão das implicações dos próprios atos (Cassoni, 2013).

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse na diminuição dos comportamentos externalizantes. Parece que esta expectativa foi mais presente na interação com a mãe, na qual houve uma diminuição importante do comportamento da criança de Inadequação e um aumento do Envolvimento positivo. Estes resultados sugerem a redução dos comportamentos indicadores de externalização (Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003) aumento de comportamentos associadas ao ajustamento social, em particular pelo aumento das trocas afetivas (Landry et al., 2001). Desta forma, parece que a criança foi atendida mais satisfatoriamente nas suas necessidades emocionais de vínculo seguro, especialmente pelo aumento das interações afetivas, assim como parece que foi mais bem atendida na necessidade de limites realistas, em particular pela diminuição da Inadequação (Rafaeli et al., 2011; Young, 2003).

Entretanto, parece que a TEPPE apresentou menos avanços para os comportamentos externalizantes da criança na interação com o pai. Ao contrário do esperado, os comportamentos de Inadequação na interação com o pai aumentaram e o Envolvimento positivo diminuiu, sugerindo a presença de indicadores associados aos comportamentos de

externalização (Dishion & Patterson, 2015; Landry et al., 2001). Por outro lado, o Afeto positivo e a Assertividade tiveram um pequeno aumento, o que sugere o aumento de indicadores de ajustamento social (Falcone, 2001; Denham, & Grout, 1993; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Os resultados na interação com o pai, ora parecem retrocessos, ora melhorias. Neste sentido, pode-se pensar que díade possivelmente estava vivenciando as modificações das práticas educativas do pai, assim como a criança poderia estar descobrindo os limites da interação com um pai mais afetivo.

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a identificar e gerenciar seus EIDs e MEs na relação com o filho, bem como a modificar suas práticas educativas no direção do atendimento das necessidades do filho. Em particular, parece que o filho estava vivenciando estas mudanças, e as expressando na interação com cada um dos pais de maneira um pouco mais habilidosa com a mãe, se comparado à interação com o pai.

3.1.2 Família 2

Práticas educativas parentais e comportamentos da criança nas sessões de observação da interação

Inicialmente serão apresentados as práticas educativas maternas e paternas, e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação mãe-criança e pai-criança, filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentadas as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação pai-criança, filmadas na pós-avaliação e no *follow-up*. Ao final de cada um dos três momentos, apresenta-se uma síntese, e ao final de cada um dos casos apresenta-se uma síntese longitudinal.

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 52 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi *Envolvimento positivo* (30,7%), um exemplo de descrição deste comportamento seria em um momento de contar histórias e desenhar a história em um quadro de giz: “A mãe, [entusiasmada], segue a história: ‘Uma

linda árvore, cheia de frutinhas, bem forte e quando o sol apareceu, ele disse assim: 'cadê minha amiga florzinha, onde ela foi' [em tom lúdico] e ela falou 'sou eu, sou eu, virei essa linda árvore, porque veio a chuva e me deu água, daí eu virei essa linda árvore (...)'". Um segundo comportamento bastante presente foi **Comportamento assertivo** (17,6%), um exemplo de descrição seria em uma situação de troca de brincadeira: *"A mãe diz: 'Agora tu deixa aqui o que tu vai brincar, filha' [em tom firme]"*.

Um terceiro comportamento também mais presente foi **Comportamento demandante** (11,5%), um exemplo seria na brincadeira com os bonecos da família terapêutica: *"A mãe diz: 'Mas era pra você estar cuidando dela [irmã menor], não a sua vovó" [em tom de voz crítico e repreensivo] e a menina diz: 'Mas eu já estava cansada de carregar ele, ele já tava muito pesado' e a mãe responde olhando para a filha: 'Mas quando é tua vez de cuidar é tua vez, tu não pode mandar pra outro lugar, tu fez errado, não era para fazer'" [tom de repreensão e crítica]*". Outro comportamento presente foi **Não engajamento** (9,6%), que pode ser exemplificado pela descrição de um momento de contar histórias: *"A menina diz: 'Então eu vou contar uma história de terror, ta mãe?' A mãe não responde e a menina logo segue: 'Eu vou contar uma história de terror que eu sou a aranha, ta mãe?', a mãe não responde e depois de um instante diz: 'Dá um pedaço [do biscoito que a filha está comendo]"*.

Outros quatro comportamentos com frequências menores foram **Orientação** (7,6%), **Suporte emocional** (7,6%), **Comportamento inadequado** (5,7%) e **Comportamento coercitivo** (5,7%). Um exemplo de descrição do comportamento de Orientação seria no momento de guardar brinquedos: *"A mãe olha pra filha e diz: 'Assim, ó, agora nós vamos guardar, tu vai brincar com o pai, depois vocês vão pra casa e depois da aula a mãe chega em casa'"*. Já um exemplo de descrição de Suporte emocional pode ser reportado no momento de contar histórias: *"A menina diz: 'História de terror não conta né mãe?' e a mãe diz: 'Não, a mãe não conta história de terror, eu sei que tu tem medo'"*. Em relação ao Comportamento inadequado, um exemplo de descrição pode ser na troca de brincadeira: *"A mãe está organizando as folhas, e a menina diz: 'Mãe, eu não quero desenhar' ao que a mãe responde: 'Eu to arrumando, que coisa' [em tom de voz de chateação]"*. E um exemplo de descrição de Comportamento coercitivo pode ser exemplificado no momento final de uma brincadeira: *"A menina tira o tênis e joga ele num canto, a mãe diz: 'como tu vai jogar assim, vai pegar agora' [em tom bravo]"*.

Outros dois comportamentos menos frequentes foram **Intrusividade** (1,9%) e **Permissividade** (1,9%). Um exemplo de Intrusividade seria a seguinte descrição em um momento de contar histórias: *"A filha começa a contar uma história: 'Essa é a história de*

uma chuva enorme, enorme’ a mãe observa atenta à história e o desenho da filha e pergunta interrompendo: ‘E o sol?’”. Já um exemplo de Permissividade seria: *“A menina chuta a parede de espelho duas vezes com certa força e a mãe não fala, depois que a menina chutou mais uma vez a mãe olhando para outro lado diz [em tom de voz baixo]: ‘Ó filha não é pra chutar...’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos último 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 52 comportamentos da criança. Dentre eles, a categoria mais frequente foi **Envolvimento positivo** (48,0%), um exemplo de descrição seria no momento de contar histórias: *“A filha conta [empolgada] a sua história: ‘A chuva não deixava o sol, o sol... e o sol morreu... o sol morreu’, a mãe segue observando atenta. A filha segue: ‘O sol morreu’ riscando com giz o quadro negro ‘e sabe o que ele virou?’*”. Outra categoria bastante presente foi **Assertividade** (34,6%), que pode ser exemplificada com a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: *“A menina diz: ‘Mas eu já estava cansada de carregar ele, ele já tava muito pesado’*”.

Outra categoria presente foi **Inadequação** (7,6%), um exemplo de descrição desta categoria seria exemplificado na troca de brincadeira: *“Quando as folhas caem [guardando as folhas de desenho] a menina diz: ‘Aaiinnnn’ [em tom bastante manhoso] e deixa as folhas caída e vai pegar o brinquedo que queria*”. Outras duas categorias de comportamentos que tiveram frequências menores foram **Afeto positivo** (3,8%) e **Obediência** (3,8%). Um exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser exemplificado pelo final de uma brincadeira: *“A mãe pergunta: ‘E tu vai me dar um beijo?’, a menina vai em direção à mãe e dá um beijo e um abraço [afetuoso]*”. Já um exemplo de descrição de Obediência pode ser retratado pelo momento de guarda dos brinquedos: *“A mãe solicitou para filha: ‘Vamos guardar os brinquedos agora’, e a filha começa a guardar os bonecos da família terapêutica no saquinho e em seguida coloca na caixa de brinquedos*”. E um comportamento que apareceu pouco foi **Desobediência passiva** (1,9%), um exemplo de descrição seria em um momento de desenho: *“A mãe fala: ‘Filha, não apaga com isso o quadro’ e a filha segue apagando rapidamente*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 81 comportamentos paternos. Dentre estes, três categorias de comportamentos foram mais

frequentes: **Comportamento assertivo** (24,6%), **Envolvimento positivo** (23,4%) e **Orientação** (23,4%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo seria no momento de guardar os brinquedos: “*O pai diz: ‘Filha, vamos guardar! Vamos botar eles aqui [na caixa de brinquedos], vamos fazer que nem uma bomba, tic tac, tic tac, tic tac’*”. Já um exemplo de descrição da categoria de Envolvimento positivo pode ser exemplificado durante a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “*O pai fala [em tom de diversão]: ‘Mas eu vou [com a avó na mão] cair em cima de uma coisa bem mais fofinha, aaaah, caí em cima da [nome da filha]’ e deita-se de lado, fazendo cosquinhas na filha com o boneco*”. E um exemplo de descrição da categoria Orientação pode ser exemplificado durante um jogo de encaixe: “*O pai pergunta [instigando]: ‘Aqui tem uma estrela?’ (...) e segue: ‘aonde que tem uma tartaruga?’ (...) e o pai diz: ‘acho que tem que tentar outra, olha direitinho o desenho aqui’*”.

Outras três categorias presentes foram **Permissividade** (11,1%), **Suporte emocional** (9,8%) e **Comportamento inadequado** (7,4%). Um exemplo de descrição da categoria de Permissividade pode ser retratado no momento de colocar os tênis: “*A menina diz: ‘Eu só vou colocar se tu fizer a bomba’, o pai diz: ‘Tá bom’, e ela fala: ‘Vamo, rápido’ [em tom imperativo] e o pai segue: ‘tic tac tic tac’ colocando os tênis para a filha*”. Já um exemplo de descrição da categoria de Suporte emocional pode ser exemplificada durante o jogo de quebra-cabeça: “*A menina diz ‘eu não sei montar direito’ e o pai [conforta]: ‘O pai te ajuda, não te preocupa’*”. E um exemplo de descrição da categoria Comportamento inadequado pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*A menina diz: ‘Não’ [em tom imperativo] diante da solicitação do pai de guardar os brinquedos, em seguida o pai olhando para a menina [em tom de voz baixo e brincando] fala: ‘Filha, vamos guardar os brinquedos agora’*”.

Tocante aos comportamentos da criança analisados nos último 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 80 comportamentos. O comportamento com maior frequência foi de **Inadequação** (26,2%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado no momento de colocar os tênis: “*A criança está deitada e coloca os pés para cima e diz: ‘Me puxa’ [em tom imperativo] (...) e fica provocando o pai mexendo os pés para cima e dizendo [em tom de voz irritante]: ‘Vem pegar, vem pegar, tão no céu, tão no céu’ (...) o pai tropeça e a menina ri bastante*”. Outros dois comportamentos frequentes foram **Envolvimento positivo** (22,5%) e **Assertividade** (18,7%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser retratado durante a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “*A menina diz: ‘Agora o vovô’ e o pai levanta o boneco vovô (...) e tenta pegar o boneco [se divertindo] e depois que consegue*

segue: 'E agora a mamãe vai lá para o alto' e tenta pegá-la rindo bastante". Já um exemplo de descrição de Assertividade pode ser exemplificado no momento de um jogo de quebra-cabeça: "A menina diz: 'Eu não sei montar direito' (...) e segue: 'Me ajuda papai?'".

Outra categoria mais presente foi **Afeto positivo** (15%), um exemplo de descrição seria: *"O pai faz cosquinhas na menina, e ela se deita e ri bastante, divertindo-se, em seguida ela abraça o pai"*. Outras três categorias com baixas frequências foram **Negativismo** (7,5%), **Obediência** (5%) e **Desobediência passiva** (5,0%). Um exemplo de descrição de Negativismo seria durante a guarda de brinquedos: *"O pai diz: 'Vamos guardar os brinquedos que outro dia a gente volta', a menina diz: 'Não!' [em tom imperativo] e segue tentando montar o quebra cabeça, o pai chama novamente a filha para guardar os brinquedos: 'Filha, agora vamos guardar', a menina diz [em tom de birra]: 'mas eu quero montar..' e segue montando"*. Quanto à categoria Obediência, um exemplo de descrição seria durante a guarda de brinquedos: *"O pai faz o som da bomba e a menina o obedece, guardando todos os brinquedos na caixa"*. E uma última categoria seria a Desobediência passiva, um exemplo de descrição seria também durante a guarda de brinquedos: *"O pai fala: 'Vamos guardar agora', a menina pega uma peça do quebra-cabeça e diz: 'essa aqui eu não sei como encaixa' tentando montar"*.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-intervenção

A Tabela 12 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-intervenção da Família 2.

Tabela 12. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 2

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	7,6% (4)	23,4% (19)
Suporte emocional	7,6% (4)	9,8% (8)
Envolvimento positivo	30,7% (16)	23,4% (19)
Comportamento assertivo	17,3% (9)	24,6% (20)
Comportamento inadequado	5,7% (3)	7,4% (6)
Comportamento coercitivo	5,7% (3)	0% (0)
Intrusividade	1,9% (1)	0% (0)
Permissividade	1,9% (1)	11,1% (9)
Não engajamento	9,6% (5)	0% (0)
Comportamento demandante	11,5% (6)	0% (0)
Total	52	81
Comportamentos da criança		
Obediência	3,8% (2)	5% (4)
Assertividade	34,6% (18)	18,7% (15)
Envolvimento positivo	48,0% (25)	22,5% (18)
Afeto positivo	3,8% (2)	15% (12)
Inadequação	7,6% (4)	26,2% (21)
Desobediência passiva	1,9% (1)	5,00% (4)
Negativismo	0% (0)	7,5% (6)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	52	80

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Comportamento demandante (Mãe: 11,5% e Pai: 0%), e um pouco mais de Não engajamento (Mãe: 9,6% e Pai: 0%). Já o pai, destacou-se por apresentar mais Permissividade (Pai: 11,1% e Mãe: 1,9%) e Orientação (Pai: 23,4% e Mãe: 7,6%). Tanto a mãe como o pai, apresentaram maior frequência de Envolvimento positivo (30,7% e 23,4%) e baixa frequência nos demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, destacou-se a maior frequência com a mãe do que com o pai, na categoria de Assertividade (Mãe: 34,6% e Pai: 18,7%) e Envolvimento positivo (Mãe: 48% e Pai: 22,5%). Já com o pai, a criança apresentou maior frequência de Inadequação (Pai: 26,3% e Mãe: 7,6%) e Afeto positivo (Pai: 15% e Mãe: 3,8%). Tanto com a mãe como com o pai, ela apresentou baixa frequência nos demais comportamentos.

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 52 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (78,1%), que pode ser exemplificado pela seguinte descrição em um momento de brincadeira com a família terapêutica: “A mãe diz [em tom lúdico]: ‘Vou lá ajudar o vô a tomar banho de mar’ levando o boneco avó para perto do boneco avô (...) a mãe fala: ‘Agora a mamãe vai toma banho com a filhinha’, a filha fica rindo e brincando de banho de mar com o boneco bebê e a boneca menina”. Um segundo comportamento mais presente foi **Comportamento assertivo** (10,9%), um exemplo de descrição seria: “A menina joga o boneco longe e a mãe diz ‘Vamo brinca direitinho, senão não dá, pega lá o vô [boneco que atirou]’ [em tom mais sério]”.

Comportamentos menos presentes foram **Comportamento inadequado** (6,2%), **Permissividade** (3,1%) e **Orientação** (1,5%). Um exemplo de Comportamento inadequado seria em uma descrição de brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “A filha joga o carrinho no chão, vira de costas pra mãe e cruza os braços [por ter perdido a corrida com o boneco dela], a mãe diz: ‘Th, não sabe brincar... o vô já chegou, o vô já chegou’”. Já um exemplo de descrição de Permissividade seria também em um momento de brincar com a família terapêutica: “A filha vira para a mãe e coloca a língua para fora e volta a ficar de costas e a mãe diz: ‘E na próxima corrida, quem vai chegar primeiro em casa?’”. E um exemplo de descrição de Orientação pode ser exemplificado por um momento de brincadeira com a família terapêutica: “A filha diz: ‘tchau, tchau, seu velho’ e a mãe diz: ‘Filha, não fala assim, tem que respeitar às pessoas idosas’”.

A respeito dos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 66 comportamentos maternos. Dentre eles, a categoria mais frequente foi **Envolvimento positivo** (37,8%), um exemplo de descrição seria em um momento de corrida de carrinho com os bonecos da família terapêutica: “A filha diz [animada]: ‘é até aqui ó, ele ganhou ó, agora a corrida da Mônica com o irmão, eles dois vão correr...’ e via pegando os bonecos os posicionando em cima dos carrinhos [sorrindo]”. Outra categoria mais frequente foi **Afeto positivo** (27,2%), um exemplo de descrição seria: “A mãe dá um beijo na filha as deitando no tatame, a mãe a abraça e beija enquanto a filha ri, dando gargalhadas, e se divertindo”.

Outra categoria presente foi **Inadequação** (19,7%), um exemplo de descrição seria em um momento que a criança perdeu a corrida de carrinhos: “*A criança diz gritando: ‘Eu nem quero mais brinca, com ninguém’ [em tom manhoso] e faz cara de choro e se vira de costas*”. Também esteve presente a categoria de **Assertividade** (7,5%), um exemplo de descrição seria em um momento de desenhar: “*A filha diz: ‘Mamãe, vamos brincar de outra coisa, não quero mais brincar disso’*”. Outras duas categorias com baixas frequências foram **Negativismo** (4,5%) e **Obediência** (3,0%). Um exemplo de descrição de Negativismo seria em um momento que a mãe solicita algo para a filha: “*A filha faz cara de emburrada [porque perdeu a corrida], (...) a mãe solicita que ela pegue o carrinho: ‘Pega o carrinho ali’, a filha larga o carro, vira de costas para a mãe e diz: ‘O carro vai ficar aí’*. E um exemplo de descrição da categoria Obediência seria na guarda de brinquedos: “*A mãe diz: ‘Agora deu, vamos guardar os brinquedos, pega ali a caixinha’ e a filha vai em direção à caixinha e a guarda na caixa de brinquedos*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 74 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Orientação** (40,5%), um exemplo de descrição seria durante um jogo de tabuleiro: “*O pai fala: ‘Aqui não tem mais carta filha, por isso que o jogo acabou’ (...) e segue: ‘para ver quem ganhou temos que contar’*”. Outra categoria de comportamento muito presente também foi **Envolvimento positivo** (32,4%), um exemplo de descrição seria durante um jogo de tabuleiro: “*O pai pergunta [animado]: ‘É a vez do pai?’ e fala [entusiasmado em tom de suspense]: ‘aiaiaiaiaia’ e vira a carta e diz: ‘É um três, puxa vida’, os dois riem*”.

Outro comportamento presente foi **Comportamento assertivo** (12,1%), um exemplo de descrição seria durante um jogo de tabuleiro: “*A filha está perdendo o jogo e vira de costas para o pai [birrenta] e o pai diz [em tom firme]: ‘Não faz assim filha, tu quer brincar de outra coisa a gente brinca’*”. Duas categorias de comportamento que apresentaram frequências menores foram **Suporte emocional** (6,7%) e **Comportamento inadequado** (5,4%). Um exemplo de Suporte emocional pode ser exemplificado durante um momento de jogo de tabuleiro: “*A filha está perdendo e cruza os braços e faz beijo [demonstra birra] e o pai fala [em tom acolhedor]: ‘Está brava filha, vem cá vamos tentar de novo? Eu te ajudo’*”. Já um exemplo de Comportamento inadequado pode ser retratado na guarda de brinquedos: “*O pai fala para guardar os brinquedos e a filha fala: ‘Eu vou fazer a minha ginástica’, o pai*

diz [em tom baixo e olhando para os brinquedos: ‘Não, tu vai me ajudar a guardar aqui ó, fecha aqui pro pai’ e vai guardando ele mesmo os brinquedos”. Outra categoria menos frequente foi **Permissividade** (2,7%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante um jogo de tabuleiro: “A filha faz som de manhã porque não era a vez dela: ‘ainnnn’ e o pai diz: ‘Vai é tu então’ [seria a vez dele]”.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 72 comportamentos. O comportamento com maior frequência foi **Inadequação** (37,5%), um exemplo de descrição pode ser retratado em um jogo de tabuleiro: “A filha pega duas cartas e olha pro pai e ele sinaliza com a cabeça que não deu, ela faz um som de choro e se vira de costas, cruza os braços cruzados fazendo que esta chorando”. Outra categoria mais frequente foi **Envolvimento positivo** (20,8%), que pode ser exemplificado pela descrição de um jogo de tabuleiro: “A filha mostra para o pai a carta que estava na sua mão dizendo [entusiasmada]: ‘Eu achei esse’ (...) e segue: ‘olha, o que eu achei’ (...) ‘Aqui, achei um cinco, eu achei um cinco, achei pai’ [em tom animado]”.

Outras duas categorias também mais frequentes foram **Assertividade** (15,2%) e **Afeto positivo** (13,8%). Um exemplo de descrição de Assertividade pode ser exemplificado durante um jogo de tabuleiro: “O pai não consegue uma boa carta e a diz: ‘Deixa eu ver pai’, e em seguida fala: ‘É só respirar fundo e daí acalma’”. Já Afeto positivo pode ser retratado pela seguinte descrição: “O pai fala [em tom de suspense]: ‘Vamos ver qual eu vou virar...um três filha, aiaiai’ a filha dá gargalhadas [se divertindo]”. Outras três categorias de comportamentos menos presentes foram **Desobediência passiva** (6,9%), **Negativismo** (2,7%) e **Obediência** (1,3%). Um exemplo de Desobediência passiva pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “O pai solicita que a filha guarde os brinquedos e ela diz: ‘Eu vou fazer a minha ginástica’ (...) o pai solicita novamente e a filha caminha em direção a porta e diz: ‘Acho que não tá na hora de embora, não’”. Já um exemplo de Negativismo pode ser retratado pela descrição de um momento de jogo de tabuleiro: “O pai diz: ‘Eu acho que acabou, vamos contar?’ a filha grita [brava]: ‘Nãooo’”. Um exemplo de descrição de Obediência seria durante a guarda de brinquedos: “O pai diz: ‘Filha guarda comigo os brinquedos’ ela começa a pegar as pecinhas do tabuleiro e guardar no saquinho”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-intervenção

A Tabela 13 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-intervenção da Família 2.

Tabela 13. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 2

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	1,5% (1)	40,5% (30)
Suporte emocional	0% (0)	6,7% (5)
Envolvimento positivo	78,1% (50)	32,4% (23)
Comportamento assertivo	10,9% (7)	12,1% (9)
Comportamento inadequado	6,2% (4)	5,4% (4)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	0% (0)	0% (0)
Permissividade	3,1% (2)	2,7% (2)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	64	74
Comportamentos da criança		
Obediência	3,0% (2)	1,3% (1)
Assertividade	7,5% (5)	15,2% (11)
Envolvimento positivo	37,8% (25)	20,8% (15)
Afeto positivo	27,2% (18)	13,8% (10)
Inadequação	19,7% (13)	37,5% (27)
Desobediência passiva	0% (0)	6,9% (5)
Negativismo	4,5% (3)	2,7% (2)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	66	72

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 78,1% e Pai: 32,4%). Já o pai destacou-se por apresentar maior frequência de Orientação (Pai: 40,5% e Mãe: 1,5%), e embora com menor frequência, apresentou um pouco mais de Suporte emocional (Pai: 6,7% e Mãe: 0%). Foi semelhante entre eles a frequência de Comportamento assertivo (Mãe: 10,9% e Pai: 12,1%), bem como uma menor frequência nos demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, comparado ao pai, com a mãe ela apresentou maior frequência de Afeto positivo (Mãe: 27,2% e Pai: 13,8%) e Envolvimento positivo (Mãe: 37,8% e Pai: 20,8%). Já com o pai, a criança apresentou maior frequência de Inadequação (Mãe: 19,7% e Pai: 37,5%). Tanto com a mãe quanto com o pai, a frequência foi baixa nos demais comportamentos.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, no *follow-up*, foram categorizados 52 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (58,6%),

um exemplo de descrição seria em um momento de jogo de tabuleiro: “*A mãe joga o dado, as duas esperam o resultado e a mãe diz [animada]: ‘Cinco! Até que enfim’, ela vai mexer a peça no tabuleiro, mas percebe que era a errada ‘Não, esse é teu’, a filha ri, (...) a mãe logo gira a roleta e diz: ‘Quinhentos! Meu deus, agora eu fiquei pobre... meu deus’, a menina ri*”. Outra categoria frequente foi **Orientação** (16,0%), um exemplo de descrição seria também durante um jogo de tabuleiro: “*A menina mexe a sua pecinha no tabuleiro e a mãe diz: ‘Pro outro lado, não para este. Tu ainda tá na minha frente..’ (...) ‘Ai azul é a tua cor daí, não precisa dar dinheiro’*”. Outro comportamento frequente foi **Comportamento assertivo** (11,4%), um exemplo de descrição seria em um momento de guarda de brinquedos: “*A menina Ignora a solicitação da mãe de guardar os brinquedos, a mãe fala [tom firme]: ‘Esse tu joga com o pai agora, olha pra mim’, a filha diz: ‘não’ e a mãe se abaixa na altura dos olhos da filha e diz: ‘Olha para mim, primeiro a gente tem que guardar, olha pra mim’*”.

Outros quatro comportamentos menos frequentes foram **Permissividade** (6,9%), **Intrusividade** (3,4%), **Comportamento inadequado** (2,3%) e **Suporte emocional** (1,1%). Um exemplo de descrição da categoria Permissividade pode ser exemplificado durante o jogo de tabuleiro: “*A filha faz fala em tom manhoso ‘ahhhh’ ao ver que a mãe estava na frente do jogo, a mãe fala: ‘Tá, não valeu’, a menina diz: ‘Eu tava aqui’, a mãe diz: ‘Tá, então gira de novo o...’*”. Já um exemplo de Intrusividade seria na seguinte descrição durante um jogo de tabuleiro: “*A filha mexe sua peça no tabuleiro contando: ‘um, dois, três’, a mãe tenta pegar a pecinha da mão da filha, a filha não deixa e a mãe vai apontando no tabuleiro e dizendo pela filha: ‘três, quatro’*”. Um exemplo de descrição de Comportamento inadequado também seria durante o jogo de tabuleiro: “*Ao receber a nota a filha fala brava: ‘eu não quero esse dinheiro!’ e estende a nota para mãe, a mãe pega a nota e fala: ‘mas vale dinheiro, eu vou ficar para mim esse dinheiro, não é mais teu’ [em tom infantilizado]*”. E uma última categoria presente foi Suporte emocional, um exemplo de descrição seria no final de uma brincadeira: “*A mãe saindo da sala diz: ‘A mãe vai tá lá fora te esperando, agora o pai vem aqui contigo, tá bem filha?’*”.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 84 comportamentos. Dentre eles, a categoria mais frequente foi **Assertividade** (33,3%), um exemplo de descrição seria em um jogo de tabuleiro: “*A menina diz para a mãe: ‘Eu não gosto dessa cor’ (...) ‘Tu tá indo na direção errada mãe, é para o outro lado’*”. Outras duas categorias mais presentes foram **Envolvimento positivo** (25%) e **Afeto positivo** (25%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo seria durante um jogo de

tabuleiro: “*A menina vai girar a roleta [animada] e diz: ‘Peraí, que eu vou rodar’, e diz [alegre]: ‘Dez’ e pega a sua pecinha e nada pelo tabuleiro contando [alegre]: ‘Um, dois...(...)’*”. Já um exemplo de descrição de Afeto positivo também pode ser em um jogo de tabuleiro: “*A mãe diz [envolvida com o jogo] jogando o dado: ‘Dois outra vez’, a filha dá gargalhadas*”.

Outra categoria presente foi **Inadequação** (11,9%), um exemplo de descrição seria durante um jogo de tabuleiro: “*A criança joga o dado e ao ver o resultado diz [bastante manhosa]: ‘Não! Eu perdi... agora eu perdi, não quero mais’*”. Outras três categorias com menos frequentes foram **Desobediência passiva** (2,3%), **Obediência** (1,1%) e **Negativismo** (1,1%). Um exemplo de descrição de Desobediência passiva seria durante a guarda de brinquedos: “*A mãe pede para filha: ‘Me alcança a tabela’ e a filha vai pegar outros jogos*”. Já quanto à categoria de Obediência, um exemplo de descrição seria no momento da guarda de brinquedos: “*A mãe fala: ‘Ó vamos guardar os brinquedos, nosso tempo, olha pra mim!’, a menina vai na direção de outro jogo, pega a caixa e pergunta: ‘Como é que se joga?’*”. E um exemplo de descrição de Negativismo seria também durante a guarda de brinquedos: “*A mãe fala: ‘Olha para mim, pega ali o boneco e guarda na caixa de brinquedos’, a filha diz: ‘Não’ e vai em direção a outro brinquedo*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, no *follow-up*, foram categorizados 94 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (37,2%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado em um momento de jogo de tabuleiro: “*O pai pega o dado, joga e diz sorrindo: ‘Vai ter que... vai ter que girar esses dados, assim ó, vai, vai vai... cinco!’ e move sua peça no tabuleiro dizendo [animado]: ‘Um, dois, três, quatro, cinco’*”. Outra categoria bastante presente foi **Orientação** (31,9%) que pode ser exemplificada pela descrição do início de outro jogo: “*O pai estava tentando entender o outro jogo e fala para filha: ‘Tem que esperar um pouco filha, o pai está lendo para ver como se joga’*”.

Outro comportamento mais presente foi **Comportamento assertivo** (15,9%), um exemplo de descrição seria na guarda de brinquedos: “*O pai solicita [em tom firme]: ‘Agora nós vamos guardar os brinquedos, pega aquelas pecinhas e coloca aqui na caixa’*”. Outros comportamentos menos presentes foram **Comportamento inadequado** (5,3%), **Permissividade** (3,2%), **Intrusividade** (2,1%) e **Suporte emocional** (1,0%). Um exemplo de descrição de Comportamento inadequado seria no momento de guardar um brinquedo para

começar outro: “*A filha continua sentada com os braços cruzados sem falar nada, o pai diz [em tom baixo e guardando]: ‘Não quer ajudar?’*”. Já um exemplo de descrição de Permissividade pode ser exemplificado durante um jogo de tabuleiro: “*A filha diz [gritando e irritada]: ‘Não quero contar!’ e o pai continua a contagem das casas: ‘Um, dois, três, quatro, cinco, aqui’, e a filha diz [gritando e irritada]: ‘Paraaaa’ e o pai segue jogando*. Um exemplo de descrição de Intrusividade pode ser retratado em um momento de jogo de tabuleiro: “*O pai pega a peça da mão da filha e a movimentada no tabuleiro e diz: ‘Um, dois’, a menina fica brava e grita: ‘Paraaaa’*”. E um exemplo de descrição de Suporte emocional pode ser retratado pelo início de outro jogo: “*O pai diz [em tom calmo]: ‘Por que tu tá emburrada filha?’*”.

Tocante aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 80 comportamentos. Três categorias de comportamentos apresentaram frequências maiores, **Assertividade** (25%), **Envolvimento positivo** (25%) e **Inadequação** (22,5%). Um exemplo de Assertividade pode ser exemplificado no momento de iniciar um novo jogo: “*A menina diz: ‘Vamos jogar outro pai?’*”. Já um exemplo de Envolvimento positivo pode ser retratado pela descrição em um momento de jogo de tabuleiro: “*A menina fala [feliz]: ‘Tirei sete’ e vai andando com a pecinha no tabuleiro animada e diz: ‘Eu to quase chegando’*”. E um exemplo de descrição de Inadequação pode ser exemplificado durante a escolha de novo jogo: “*O pai diz: ‘Esse o pai não sabe jogar’ e a menina resmunga: ‘Ah, eu quero jogar... mas tu não sabe’ e diz [birrenta]: ‘Eu vou jogar outro se tu não sabe’*”.

Outras três categorias que apareceram foram **Afeto positivo** (10%), **Negativismo** (8,7%) e **Obediência** (6,2%). Um exemplo de Afeto positivo pode ser exemplificado durante um jogo de tabuleiro: “*O pai diz [envolvido e animado]: ‘Ahhhh...um quatro’ e a filha ri bastante agitando o corpo [animada]*”. Já um exemplo de descrição de Negativismo pode ser retratado durante a guarda de brinquedos: “*O pai solicita a guarda e a filha fala: ‘Eu não vou guardar, não vou’*”. E um exemplo de descrição de Obediência pode ser exemplificado em um momento de troca de brincadeira: “*O pai solicita: ‘Guarda no saquinho’ e a filha diz: ‘Ta’ e vai pegando as pecinhas e colocando no saquinho do jogo e depois na caixa do jogo*”. Por fim, uma categoria de comportamento menos presente foi **Desobediência passiva** (2,5%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado pelo momento de guardar um jogo: “*O pai nota que tem uma peça fora do saquinho e avisa: ‘Ó, tem uma pecinha aqui fora, pode guardar aqui’, a filha não faz o que o pai solicitou e vai pegando outro jogo*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 14 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 2.

Tabela 14. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 2

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	16,0% (14)	31,9% (30)
Suporte emocional	1,1% (1)	1,0% (1)
Envolvimento positivo	58,6% (51)	37,2% (35)
Comportamento assertivo	11,4% (10)	15,9% (15)
Comportamento inadequado	2,3% (2)	5,3% (5)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	3,4% (3)	2,1% (2)
Permissividade	6,9% (6)	3,2% (3)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	87	91
Comportamentos da criança		
Obediência	1,1% (1)	6,2% (5)
Assertividade	33,3% (28)	25% (20)
Envolvimento positivo	25% (21)	25% (20)
Afeto positivo	25% (21)	10% (8)
Inadequação	11,9% (10)	22,5% (18)
Desobediência passiva	2,3% (2)	2,5% (2)
Negativismo	1,1% (1)	8,7% (7)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	84	80

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 58,6% e Pai: 37,2%). Já o pai, apresentou maior frequência de Orientação (Pai: 31,9% e Mãe: 16%). Tanto com a mãe quanto com o pai, foi semelhante a frequência de Comportamento assertivo (Mãe: 11,4% e Pai: 15,9%), bem como a menor frequência dos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação com a mãe houve maior frequência de Afeto positivo (Mãe: 25% e Pai: 10%). Já com o pai, comparado com a mãe, a criança apresentou maior frequência de Inadequação (Mãe: 11,9% e Pai: 22,5%) e de Negativismo (Mãe: 1,1% e Pai: 8,7%). Tanto com a mãe quanto com o pai foi semelhante a frequência da Assertividade (Mãe: 33,3% e Pai: 25%) e o Envolvimento positivo (Mãe: 25% e Pai: 25%), bem como a menor frequência dos demais comportamentos.

Síntese longitudinal (pré, pós e *follow-up*) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 15 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção da expectativa inicial, algumas práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Envolvimento positivo (30,7%, 78,1% e 58,6%, respectivamente), tendo reduzido um pouco no *follow-up*. A Orientação (7,6%, 1,5% e 16%) teve uma redução, apesar da menor frequência. Entretanto, indo na direção contrária ao esperado, a Permissividade, mesmo com baixa frequência, aumentou ao longo das avaliações (1,9%, 3,1% e 6,9%).

Também na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, houve a diminuição de Não engajamento (9,6%, 0% e 0%) e Comportamento demandante (11,5%, 0% e 0%), já com baixas frequências na avaliação inicial. Entretanto, na direção contrária ao esperado, Comportamento assertivo (17,3%, 10,9% e 11,4%) diminuiu, e Suporte emocional (7,6%, 0% e 1,1%), apesar das baixas frequências, também diminuiu. Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com a mãe, conforme o esperado, o comportamento de Afeto positivo (3,8%, 27,2% e 25%) aumentou entre o pré, pós e *follow-up*. Por outro lado, o Envolvimento positivo (48%, 37,8% e 25%), que também se esperava que aumentasse, diminuiu. Nesta mesma direção, comportamento de Assertividade, ao contrário do esperado, diminuiu na pós-intervenção, mas aumentou no *follow-up*, comparado a pré-intervenção (34,6%, 7,5% e 33,3%). Da mesma forma, ao contrário do esperado, o comportamento de Inadequação (7,6%, 19,7% e 11,9%) aumentou ao longo das avaliações, especialmente no pós. Já os demais comportamentos permaneceram com baixas frequências e houve ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Com relação às práticas educativas paternas, também houve aumento conforme o esperado em algumas práticas, como por exemplo, Orientação (23,4%, 40,5% e 31,9%) e Envolvimento positivo (23,4%, 32,4% e 37,2%). Uma exceção foi o Comportamento assertivo (24,6%, 12,1% e 15,9%), que era esperado que aumentasse, mas diminuiu ao longo das avaliações, assim como houve uma redução, apesar de baixa, de Suporte emocional (9,8%, 6,7% e 1%), indo ao contrário do esperado. Por outro lado, também na direção do esperado, apesar da baixa frequência, a Permissividade (11,2%, 2,7% e 3,2%) diminuiu entre o pré, pós e *follow-up*.

A respeito dos comportamentos da criança com o pai, conforme o esperado, houve o aumento ao longo das avaliações da Assertividade (18,7%, 15,2% e 25%). Por outro lado, era

esperado que Afeto positivo aumentasse, porém diminuiu um pouco ao longo das avaliações (15%, 13,8% e 10%). Assim como, era esperado que Negativismo (7,5%, 2,7% e 8,7%) e Desobediência passiva (5%, 6,9% e 2,5%) diminuíssem, porém permaneceram com frequências semelhantes. Já os demais comportamentos permaneceram com baixas frequências e houve ausência de mudanças expressivas entre as avaliações

Tabela 15 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 2

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas educativas						
Orientação	7,6% (4)	1,5% (1)	16,0% (14)	23,4% (19)	40,5% (30)	31,9% (30)
Suporte emocional	7,6% (4)	0% (0)	1,1% (1)	9,8% (8)	6,7% (5)	1,0% (1)
Envolvimento positivo	30,7% (16)	78,1% (50)	58,6% (51)	23,4% (19)	32,4% (23)	37,2% (35)
Comportamento assertivo	17,3% (9)	10,9% (7)	11,4% (10)	24,6% (20)	12,1% (9)	15,9% (15)
Comportamento inadequado	5,7% (3)	6,2% (4)	2,3% (2)	7,4% (6)	5,4% (4)	5,3% (5)
Comportamento coercitivo	5,7% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	1,9% (1)	0% (0)	3,4% (3)	0% (0)	0% (0)	2,1% (2)
Permissividade	1,9% (1)	3,1% (2)	6,9% (6)	11,1% (9)	2,7% (2)	3,2% (3)
Não engajamento	9,6% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	11,5% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	52	64	87	81	74	91
Comportamentos da criança						
Obediência	3,8% (2)	3,0% (2)	1,1% (1)	5% (4)	1,3% (1)	6,2% (5)
Assertividade	34,6% (18)	7,5% (5)	33,3% (28)	18,7% (15)	15,2% (11)	25% (20)
Envolvimento positivo	48,0% (25)	37,8% (25)	25% (21)	22,5% (18)	20,8% (15)	25% (20)
Afeto positivo	3,8% (2)	27,2% (18)	25% (21)	15% (12)	13,8% (10)	10% (8)
Inadequação	7,6% (4)	19,7% (13)	11,9% (10)	26,2% (21)	37,5% (27)	22,5% (18)
Desobediência passiva	1,9% (1)	0% (0)	2,3% (2)	5,00% (4)	6,9% (5)	2,5% (2)
Negativismo	0% (0)	4,5% (3)	1,1% (1)	7,5% (6)	2,7% (2)	8,7% (7)
Ignora	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	52	66	84	80	72	80

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer que nesta Família 2 a TEPPE contribuiu parcialmente para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e para alguns comportamentos da criança, conforme avaliações da pré e da pós-intervenção, e do *follow-up*. Por exemplo, em ambos os pais houve um aumento de Envolvimento positivo, o que de acordo com a literatura, tende a estar associado a trocas mais afetivas e à diminuição dos comportamentos de externalização da criança (Altschul et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011; Dishion & Patterson, 2015). Nesta mesma direção, a mãe apresentou redução modesta de Não engajamento, assim como reduziu os Comportamentos demandantes. Estes último, podem estar associados a comportamentos externalizantes da criança, especialmente pelas emoções intensas de ansiedade, medo e raiva que tendem a dificultar o autocontrole da criança (Hoffman, 1975; Power, 2004). Por sua vez, o pai reduziu um pouco os comportamentos de Permissividade, indicando diminuição de uma disciplina ‘tímida’ e de

reforço a comportamentos inadequados da filha. Segundo a literatura, tais mudanças auxiliam na diminuição dos comportamentos externalizantes (Burke et al., 2008; Supplee et al., 2007).

Por outro lado, em ambos os pais houve uma diminuição de Comportamento assertivo, indo na direção contrária ao esperado quanto à redução dos comportamentos de externalização, especialmente pelo emprego de práticas ambíguas, confusas e pouco assertivas (Cassoni, 2013; Elizur et al., 2017). Além disso, ambos os pais, apesar das baixas frequências, ainda apresentavam alguns comportamento associados à externalização, como por exemplo, Intrusividade, Comportamento inadequado e diminuição de Suporte emocional (Dishion & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Kawabata et al., 2011). Desta forma, parece que para estes pais foi mais difícil modificar algumas práticas educativas.

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse na diminuição dos comportamentos externalizantes. Parece que esta expectativa foi pouco atendida na maioria dos comportamentos da criança, seja porque as mudanças nas práticas educativas parentais não foram tão expressivas, seja porque o efeito das mudanças que ocorreram, pode não ter impactado na relação pai-mãe-criança. Algumas mudanças correram quanto ao aumento do Afeto positivo na interação com a mãe e da Assertividade na interação com o pai. Estas mudanças estão associadas a trocas mais afetivas e aumento de comportamentos mais socialmente habilidosos (Landry et al., 2001). Por outro lado, os demais comportamentos não foram na direção esperada ou permaneceram semelhantes ao longo das três avaliações. Por exemplo, ao contrário do esperado (Achenbach & Rescorla, 2007), os comportamentos de Inadequação na interação com ambos os pais aumentaram na pós-avaliação, apesar de diminuir um pouco no *follow-up*. Assim como, Envolvimento positivo diminuiu com a mãe, e permaneceu semelhante com o pai ao longo das avaliações. Estes resultados sugerem um baixo atendimento das necessidades emocionais de limites realistas e de vínculo seguro pelos pais, em particular pelo aumento do mau comportamento e pela diminuição das trocas afetivas (Paim & Rosa, 2016; Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Dessa forma, pode-se dizer que a TEPPE contribuiu pouco para os comportamentos externalizantes desta criança na interação com ambos os pais, o que sugere a necessidade de uma reflexão sobre o que pode ter acontecido. Desta forma, considerando as características desta família, com base na literatura salienta-se uma série de fatores intervenientes, como por exemplo, psicopatologia da mãe (Dishion, & Patterson, 2015), dificuldades financeiras (Schindler et al., 2015), brigadas conjugais diárias (Hauser-Cram, & Woodman, 2016), possivelmente um temperamento mais reativo da criança (Kochanska et al., 2015), falta de assiduidade nas sessões da TEPPE, exigindo que os atendimentos fossem prorrogados para

mais tempo do que o previsto (Ise et al., 2015), e EIDs e MEs muito inflexíveis (Young et al., 2008).

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), parece que foi possível gerenciar apenas alguns EIDs e MEs específicos na relação com o filho, possivelmente por estes serem muito rígidos e desta forma mais difíceis de serem gerenciados. Desta forma, a modificação das práticas educativas parentais foi mais difícil de ser realizada, e por conseguinte, as necessidades emocionais da criança foram menos satisfeitas. Neste sentido, a criança apresentou poucas mudanças quanto aos comportamentos de externalização.

3.1.3 Família 3

Práticas educativas parentais e comportamentos da criança nas sessões de observação da interação

Inicialmente serão apresentados as práticas educativas maternas e paternas, e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação mãe-criança e pai-criança, filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentadas as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação pai-criança, filmadas na pós-avaliação e no *follow-up*. Ao final de cada um dos três momentos, apresenta-se uma síntese, e ao final de cada um dos casos apresenta-se uma síntese longitudinal.

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 54 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (50%), que pode ser exemplificada pela descrição em um momento de brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “A mãe diz: ‘esse ai? O papai? E esse ai quem é? O [nome da criança]?’ diz a mãe olhando para o filho que dá uma leve risada (...) e segue [falando animada: ‘Um adolescente também...’]”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Não engajamento** (16,6%), que pode ser retratada pela seguinte descrição: “O menino diz: ‘Muitos soldados! Vamos fazer uma guerra de soldados?’, a mãe não responde e segue organizando

os soldados por cor, o filho olha um pouco ao redor, pega o caminhão na mão e engatinha até a caixa de brinquedos, dizendo: ‘Ta, vamos ver do que brincar’, depois de algum tempo que o filho afastou-se e está mexendo na caixa de brinquedos, a mãe que está organizando os soldados por cor, pergunta [em tom brando]: ‘tu não vai brincar com os soldados?’, o filho não responde.”

Outras duas categorias que também foram presentes foi **Orientação** (14,8%) e **Intrusividade** (12,9%). Um exemplo de descrição de Orientação pode ser retratado durante a guarda de brinquedos: “A mãe diz: ‘Não, não é solto que a gente coloca os soldadinhos, pega aqui o saquinho, senão fica tudo solto para as outras crianças brincarem depois’”. Já um exemplo de descrição de Intrusividade pode ser exemplificado durante a brincadeira com carrinhos e soldadinhos: “O filho fala animado: ‘Destruíram’ e segue [animado] pegando os soldadinhos ‘Agora vem mais e mais e mais, esse também, esse também, também..’ para continuar a brincadeira de passar por cima e a mãe diz: ‘Mas não tem que derrubar eles, vamos contar quantos tem? Vamos contar quantos rosa tem, quantos azul tem e quantos verdes tem’”.

Outras três categorias menos frequentes foram **Comportamento assertivo** (1,8%), **Comportamento inadequado** (1,8%) e **Permissividade** (1,8%). Um exemplo de Comportamento assertivo pode ser exemplificado na guarda dos brinquedos: “A mãe diz [em tom firme]: ‘Pega a vovó e coloca aqui’”. Um exemplo de descrição de Comportamento inadequado pode ser durante a brincadeira com carrinhos: “Filho fala: ‘Tá começa, tira o pé mãe, vai mais pra lá’ [em tom bravo] (...) e a mãe diz: ‘aaai, não fala assim’, [com tom de voz baixo/brando] fazendo um esforço para mover as pernas para o lado”. Já Permissividade poderia ser retratada pela seguinte descrição: “Quando a mãe está na metade do percurso, o filho diz: ‘O mãe!’ [em tom de voz alto e bravo] e tenta pegar o carrinho da mão da mãe, a mãe rapidamente solta o carrinho para o filho e sorri para ele”.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 53 comportamentos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (52,8%), um exemplo de descrição seria [brincando com a família terapêutica]: “O filho brinca de estar fazendo a comida com um dos bonecos e fica mexendo-se em uma panelinha [olhando atentamente] e diz: ‘O menino vai junto’ e alcança para a mãe segurar esse boneco, em seguida o filho junta os bonecos dizendo: ‘Eles tão indo’ e segue: ‘A menina ta vendo TV...’”.

Outras duas categorias mais frequentes foram **Obediência** (16,9%) e **Ignora** (13,9%). Um exemplo de descrição de Obediência poderia ser durante o momento da troca de

brincadeira: “*A mãe fala: ‘Guarda estes soldadinhos antes’, e o filho pega o saquinho e começa a guardar o que a mãe havia pedido*”. Já um exemplo de Ignora seria: “*A mãe pergunta: ‘Tu não vai brincar com os soldados?’ , o filho não responde, nem olha para a mãe e segue mexendo na caixa. A mãe observa o que o menino pegou alguns livros e pergunta: ‘Quer que eu leia pra ti?’ , o filho não fala nada.*”

Outras três categorias menos frequentes foram **Assertividade** (9,4%), **Inadequação** (5,6%) e **Negativismo** (1,8%). Um exemplo de descrição de Assertividade pode ser exemplificado na brincando com carrinhos: “*A mãe diz: entendeu? [sobre colocar os carrinhos de certa forma]’ e o filho diz: ‘Entendi, mas eu vou fazer do meu jeito’*”. Um exemplo de descrição de Inadequação também poderia ser retratado na brincadeira com carrinhos: “*O filho diz: ‘tá começa, tira o pé mãe, vai mais pra lá’ [em tom bravo] e faz um gesto com a cabeça, sinalizando para a mãe que ela deveria ir mais para o lado*”. E um exemplo de descrição de Negativismo pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*A mãe diz: ‘Guarda toda a família aqui, a vovó também... pega ali no chão... no chão’ e o filho diz: ‘eu não quero, não vou’*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 72 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Comportamento coercitivo** (20,8%), que pode ser exemplificado na descrição de um momento de pai e filho jogarem uma bolinha um no outro: “*O filho está deitado no chão com as duas mãos protegendo a cabeça, o pai segue jogando uma bolinha no filho: ‘Toma seu [nome do filho], toma seu [nome do filho]’, o filho deitado no chão se protege colocando a cabeça entre os braços gritando: ‘Para! Seu feioso’, ao que o pai responde: ‘olha..’ [em tom de repreensão] jogando a bolinha no rosto do filho que diz: ‘não...’ [em tom triste] ficando de barriga para baixo e escondendo a cabeça entre os braços e nas mãos o boneco da família terapêutica que seria ele, o pai joga novamente a bolinha perto do rosto do filho algumas vezes*”.

Outras três categorias mais frequentes foram **Orientação** (19,4%), **Não engajamento** (16,6%) e **Comportamento demandante** (16,6%). Um exemplo de descrição Orientação pode ser exemplificado no momento final da brincadeira: “*O filho diz: ‘eu quero ir para casa’ e o pai diz: ‘vamos para a creche e depois para casa, nessa ordem’ e o filho fala: ‘depois casa?’ e o pai responde: ‘e depois casa sim, a gente pode passar no shopping também, mas primeiro creche e depois a gente vai para casa’*”. Já um exemplo de Não engajamento pode

ser retratado pela seguinte descrição: “O filho, com um boneco na mão diz: ‘Caiu até a cabeça... papai é um homem tartaruga’, e eleva o boneco na altura do rosto do pai, o pai olha brevemente e olha para baixo, o filho e diz novamente: ‘Homem tartaruga’ o pai dá um leve sorriso olhando para o chão, o menino deita-se um pouco no chão e o pai observa”. E um exemplo de Comportamento demandante pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “Passa uma ambulância na rua com a sirene ligada, e o pai diz: ‘ó, a polícia ou a ambulância... que som é esse?’ [sério e questionando] o filho levanta o tronco para ouvir o som e diz: ‘Polícia’, e o pai fala: ‘Como é que tu sabe?’ [em tom crítico], e o filho fala: ‘Porque faz ió ió’, e o pai fala: ‘Hã?’ [em tom crítico] e o filho diz gaguejando: ‘sabe como faz a a a a a polícia... como faz a voz da sirene da polícia..’; (Assertividade) e o pai interrompe e pergunta: ‘como faz?’ [em tom crítico] e o filho fala [baixo]: ‘ió ió, é.. é isso’ e o pai volta a quicar a bola no chão com força e diz: ‘para mim não era polícia’ [em tom crítico]”.

Outras duas categorias presentes foram **Comportamento inadequado** (12,5%) e **Envolvimento positivo** (9,7%). Um exemplo de Comportamento inadequado pode ser retratado pela seguinte descrição: “O filho vai pegando os bonecos da família terapêutica e diz: ‘Seu [nome do pai] não!’ e não o pega e o pai diz: ‘Seu [próprio nome] sim!’ aproximando o boneco do filho, o filho fala ‘Nãoooo’ e joga longe o boneco que representa o pai, e o pai fica quicando uma bolinha com força olhando o filho por cima dos óculos. Ficam um tempo em silencio”. Já um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado durante a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “O pai pega um boneco e diz: ‘Olha, ta gordinho, não consegue ficar sentado: ó ó.. e essa ta fraquinha, não consegue ficar de pé’ e encena suas falas com os bonecos olhando para o filho rindo, o filho fica olhando e dá um leve sorriso”.

Outras duas categorias de comportamentos menos presentes foram **Intrusividade** (2,7%) e **Comportamento assertivo** (1,3%). Um exemplo de descrição de Intrusividade seria: “O pai coloca a bolinha no capuz do filho, que está deitado, o filho diz: ‘Não bota a bola’ [em tom mais chateado] tentando se desvencilhar, o pai segue passando a bola pelo pescoço do filho, que se contorce um pouco, o filho diz: ‘não bota’, e o pai fala: ‘vou botar sim’”. E um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser retratado pelo final da brincadeira: “O filho fala [gritando]: ‘Eu quero ir para casa’ e o pai fala [em tom firme]: ‘Sem gritar, não é para gritar’”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pré-avaliação, foram categorizados 76

comportamentos. Dentre eles, o mais frequente foi **Assertividade** (39,4%), que pode ser exemplificado pela descrição de um momento de conversa: “*O filho pergunta no início da brincadeira [em tom calmo]: ‘Daqui a gente vai para a creche?’*, e o pai diz: ‘*Aham*’, e o filho responde [em tom calmo]: ‘*Eu quero ir pra casa, eu gosto de ficar em casa*’”. Em seguida, o mais frequente foi **Inadequação** (31,5%), um exemplo de descrição seria: “*O filho pega a bolinha e joga no boneco da família terapêutica que representa o pai dizendo: ‘Toma papai, toma, toma, toma seu feioso’ batendo com força no boneco*”.

Uma categoria específica deste caso surgiu com base nos dados, que foi a categoria de **Retraimento**, a qual teve uma prevalência de 18,4%, um exemplo de descrição seria: “*O pai joga a bolinha quatro vezes no corpo do filho, o filho se encolhe deitado no chão enroladinho e protegendo o boneco da família terapêutica [que seria ele] entre as mãos perto do rosto*”. Outras duas categorias com frequências menores foram **Envolvimento positivo** (6,5%) e **Obediência** (3,9%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado no momento de iniciar a brincadeira: “*O filho joga duas bolinhas que recém pegou da caixa de brinquedos e diz sorrindo: ‘As bolinhas, ó... ta viva!’*, vendo que as bolinhas rolaram pelo chão”. Já um exemplo de descrição de Obediência pode ser exemplificado na guarda de brinquedos: “*O pai fala: ‘Guarda aqueles bonequinhos, eles estavam aonde?’ e o filho vai pegando os bonequinhos e os colocando no saquinho*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-intervenção

A Tabela 16 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-intervenção da Família 3.

Tabela 16. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 3

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	14,8% (8)	19,4% (14)
Suporte emocional	0% (0)	0% (0)
Envolvimento positivo	50% (27)	9,7% (7)
Comportamento assertivo	1,8% (1)	1,3% (1)
Comportamento inadequado	1,8% (1)	12,5% (9)
Comportamento coercitivo	0% (0)	20,8% (15)
Intrusividade	12,9% (7)	2,7% (2)
Permissividade	1,8% (1)	0% (0)
Não engajamento	16,6% (9)	16,6% (12)
Comportamento demandante	0% (0)	16,6% (12)
Total	54	72
Comportamentos da criança		
Obediência	16,9% (9)	3,9% (3)
Assertividade	9,4% (5)	39,4% (30)
Envolvimento positivo	52,8% (28)	6,5% (5)
Afeto positivo	0% (0)	0% (0)
Inadequação	5,6% (3)	31,5% (24)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	1,8% (1)	0% (0)
Ignora	13,2% (7)	0% (0)
Retraimento	0% (0)	18,4% (14)
Total	53	76

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 50% e Pai: 9,7%) e, um pouco mais de Intrusividade (Mãe: 12,9% e Pai: 2,7%). Já o pai, destacou-se por apresentar maior frequência de Comportamento demandante (Mãe: 0% e Pai: 16%), Comportamento coercitivo (Mãe: 0% e Pai: 20,8%) e Comportamento inadequado (Mãe: 1,8% e Pai: 12,5%). Ambos os pais apresentaram frequências semelhantes de Não engajamento (Mãe: 16,6% e Pai: 16,6%), além de baixas frequências para os demais comportamentos.

Em relação aos comportamentos da criança, comparado ao pai, na interação com a mãe, ela apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 52,8% e Pai: 7%), Ignorar (Mãe: 13,2% e Pai: 0%) e Obediência (Mãe: 16,9% e Pai: 3,9%). Já com o pai, a criança apresentou maior frequência de Inadequação (Mãe: 5,6% e Pai: 31,5%) e Assertividade (Mãe: 9,4% e Pai: 39,4%). Também chamou a atenção que na interação com o pai apareceu mais Retraimento na criança (Mãe: 0% e Pai: 18,4%).

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas (grávida) e comportamentos da criança

A respeito das práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 55 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Orientação** (52,8%) um exemplo de descrição poderia ser durante o jogo de varetas: “*O menino vai em direção as varetas e retira uma mexendo tudo, a mãe logo reage rindo para ele e diz: ‘Mas não é assim! Não pode mexer!’*, o menino sorri, e a mãe explica: *‘Tem que fazer assim ó, pegar os que tão solto... e esses daqui se faz assim ó... não pode mexer o outro...’*”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Envolvimento positivo** (45,45%), um exemplo de descrição poderia ser exemplificado durante o jogo de varetas: “*O filho vai fazer a jogada e a mãe comenta [em tom divertido]: ‘Iih, tá mexendo tudo’ (...)* O filho joga novamente e a mãe diz [elogiando]: *‘Isso! Isso... legal filho’*”. Outra categoria menos frequente foi **Suporte emocional** (1,8%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante um jogo de blocos para formar rostos: “*O menino começa a bater as pecinhas contra a mesa e a mãe observando pergunta: ‘Quer brincar de outra coisa?’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 44 comportamentos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (75%), um que poder ser exemplificado na descrição durante um jogo de blocos para formar rostos: “*O menino fala: ‘vou fazer três... vou fazer... sete cabeças desse... Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete’ (...)* O menino diz: *‘Esse é o Carlos’*, e continua montando: *‘Esse é o Rafael’ (...)*, e segue: *‘Pris... pri... pria...Priscila’*”. Outra categoria mais presente foi **Assertividade** (18,5%) que pode ser retratada na seguinte descrição: “*Enquanto os dois guardam as peças do jogo de blocos, o menino diz [em tom calmo]: ‘Só depois eles vão te chamar pra ir embora?’*, e a mãe diz [não compreendendo]: *‘ãhn?’*, e o menino repete: *‘Pra tu sair e papai vir aqui’*, e a mãe comenta: *‘Falta um pouquinho’*, e o filho diz: *‘Um pouquinho?’* e a mãe: *‘Sim, um pouquinho’*”.

Outras três categorias menos presentes foram **Inadequação** (2,2%), **Afeto positivo** (2,2%) e **Obediência** (2,2%). Um exemplo de descrição de Inadequação pode ser exemplificado no jogo de varetas: “*A mãe sinaliza: ‘Mexeu filho’*, e o menino fala alto e resmungando [com manhã]: *‘nãooo’*”. Já um exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser exemplificado durante um jogo de varetas: “*O menino mexe as varetas e a mãe diz [sorrindo]: ‘Mexeu tudo’* e o filho dá gargalhadas dizendo: *‘Mexeuuuu tudo’*. E um exemplo

de Obediência seria [guarda de brinquedos]: *“A mãe solicita que o filho guarde os brinquedos e o filho vai guardar”*.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 88 comportamentos paternos. Dentre eles, duas categorias de comportamentos foram as mais frequentes, **Envolvimento positivo** (48,8%) e **Orientação** (46,5%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado no jogo de varetas: *“O filho fala rindo: ‘Vai! Mexe em alguma’ e o pai responde rindo: ‘Eu não! Eu quero ganhar’, os dois estão atentos às varetas e às jogadas até que o pai mexe e dá um gritinho: ‘aaaah que coisa louca’, o menino diz [animado]: ‘Eu vou ganhar’ tirando uma vareta”*. Um exemplo de descrição de Orientação também pode ser exemplificado durante um jogo de varetas: *“O pai fala quando o filho tenta iniciar a jogar: ‘Sou eu que tô jogando! Uma vez cada um, depois que eu terminar é tu que joga’ (...) o filho fica brincando de bater na mesa com as mãos e o pai diz: ‘Filho, não pode bater. Se tu bater fica mais fácil de jogar pra mim’”*.

Outras duas categorias de comportamentos com frequências mais baixas foram **Comportamento inadequado** (3,4%) e **Comportamento assertivo** (1,1%). Um exemplo de descrição de Comportamento inadequado pode ser exemplificado no jogo varetas: *“O menino mexe as varetas e fala: ‘Aaaah, que chato! Muito chato, muito chato’, e segue: ‘Olha, tu tem menos que eu’ e o pai logo responde firmemente ‘Porque tu tá me roubando’ e ao conseguir pegar a vareta diz ‘Ó, hahah olha aqui, porque eu sou muito bom’”*. E um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser exemplificado também durante o jogo de varetas: *“O menino mexe na vareta e se irrita e grita: ‘Aaaaah’ e tenta jogar novamente e o pai fala: ‘ãhn, ãhn, bateu. Tem que aprender a jogar. Regras são regras’”*.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos último 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na pós-avaliação, foram categorizados 66 comportamentos. Dentre eles, os dois mais frequentes foram **Envolvimento positivo** (54,5%) e **Assertividade** (31,8%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser retratado durante o jogo de varetas: *“O filho diz: ‘Eu não encostei com o dedo por..., foi sem querer’”*. Já um exemplo de descrição de Assertividade seria [jogando varetas]: *“O filho pega uma vareta, sorri e diz: ‘peguei, é minha’, ele segue concentrado em tirar as varetas e quando mexe diz [rindo]: ‘Ahhh, mexi’”*.

Outra categoria presente foi *Afeto positivo* (7,5%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado também durante o jogo de varetas: “*O filho inicia a jogada e o pai diz [animado]: ‘Aqui ó... Devagarzinho...Isso’ e o menino ao conseguir comemora alto e rindo muito: ‘Tirei!!’*”. E outras duas categoria menos frequentes foram *Obediência* (3,0%) e *Inadequação* (3,0%). Um exemplo de descrição de Obediência pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*O pai pede: ‘Filho, vamos guardar agora’ e o filho diz: ‘tá’ e vai juntando as varetas*”. Já um exemplo de descrição de Inadequação pode ser retratado durante o jogo de varetas: “*O filho mexe as varetas e se irrita e grita: ‘Aaaah’ e tenta jogar novamente*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-intervenção

A Tabela 17 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-intervenção da Família 3.

Tabela 17. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 3

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	52,7% (29)	46,5% (41)
Suporte emocional	1,8% (1)	0% (0)
Envolvimento positivo	45,4% (25)	48,8% (43)
Comportamento assertivo	0% (0)	1,1% (1)
Comportamento inadequado	0% (0)	3,4% (3)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	0% (0)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	55	88
Comportamentos da criança		
Obediência	2,2% (1)	3,0% (2)
Assertividade	18,1% (8)	31,8% (21)
Envolvimento positivo	75% (33)	54,5% (36)
Afeto positivo	2,2% (1)	7,5% (5)
Inadequação	2,2% (1)	3,0% (2)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Retraimento	0% (0)	0% (0)
Total	44	66

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, os pais apresentaram muitas semelhanças, com elevada frequência de Orientação (Mãe: 52,7% e Pai: 46,5%) e

Envolvimento positivo (Mãe: 45,4% e Pai:48,8%) e uma baixa frequência ou ausência dos demais comportamentos em ambos os pais.

Quanto aos comportamentos da criança ela apresentou elevada frequência de Envolvimento positivo com ambos os pais, especialmente com a mãe (Mãe: 75% e Pai: 54,5%). Já com o pai, apareceu maior frequência da categoria Assertividade (Mãe: 18,1% e Pai: 31,8%). Os demais comportamentos tiveram baixas frequências ou foram ausentes.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

A respeito às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, no *follow-up*, foram categorizados 83 comportamentos maternos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (83,1%), o qual pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “*A mãe imitando um boneco diz: ‘O senhor poderia ligar a netflix pra mim?’*, o filho fala com o boneco dele [rindo]: ‘*Tá*’, e a mãe fala [rindo]: ‘*Tu nem perguntou o que eu ia ver? Vai botar o quê? Star Wars?*’”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Orientação** (13,2%), a qual pode ser retratada pela descrição do momento de guardar os brinquedos: “*O filho fica jogando os brinquedos na caixa de brinquedos e a mãe diz: ‘Tá, assim tu vai quebrar filho, coloca com cuidado na caixa’*”.

Outras duas categorias de comportamentos com frequências menores foram **Comportamento assertivo** (2,4%) e **Suporte emocional** (1,2%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*A mãe: ‘Agora, vamos guardar filho’*”. Já um exemplo de descrição de Suporte emocional pode ser retratado no momento de colocar os tênis: “*O filho tenta colocar o tênis, mas se atrapalha, a mãe pergunta [mais doce]: ‘Tá difícil? puxa atrás, aí tu consegue’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, no *follow-up*, foram categorizados 92 comportamentos. Dentre eles, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (57,6%), um exemplo de descrição que exemplificaria poderia ser durante a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “*O filho fala [sorrindo]: ‘Mas eu vou te contar um segredo que tem nesse bolo’, e a mãe diz: ‘O quê?’*, e o filho diz [sorrindo]: ‘*Limão sem açúcar*’”. Outra categoria presente foi **Afeto positivo** (26,0%), o qual pode ser retratado pela descrição da brincadeira com os bonecos da família terapêutica: “*O filho serve o suco e comida para a mãe e a mãe*

fala [em tom de surpresa e animada]: 'Tudo isso? Assim eu vou morrer comendo', o filho dá muitas gargalhadas e dá uma 'maça', e a mãe diz [animada]: 'mais maça', e o filho não consegue parar de rir''.

Outras duas categorias de comportamentos presentes foram **Assertividade** (10,8%) e **Obediência** (5,4%). Um exemplo de descrição de Assertividade pode ser exemplificada durante a brincadeira com os bonecos da família terapêutica: *"O filho diz: 'Me ajuda a achar o pepino mãe'".* Já um exemplo de Obediência pode ser retratado na descrição da guarda de brinquedos: *"A mãe pede: 'Filho, guarda os brinquedos' e o filho começa a guardar os brinquedos".*

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, no *follow-up*, foram categorizados 94 comportamentos paternos. Dentre eles, o mais presente foi **Envolvimento positivo** (61,7%) que pode ser exemplificado pela descrição durante um jogo com cartinhas: *"O pai diz [animado]: 'Ah o bebê eu não tenho' e diz [sorrindo]: 'Mas eu tenho abelhinha' e segue: 'Agora é o vaso de flor e bebê', o menino escolhe uma carta e diz feliz: 'Tu não tem circo, tu não tem circo' e o pai [sorrindo] diz: 'Bah, não tenho mesmo'".*

Outra categoria de comportamento mais presente foi **Orientação** (28,7%), um exemplo de descrição poderia ser também no jogo com cartinhas: *"O pai fala: 'Não, não pode. Só pode jogar nas pontas, ó', mostra o pai e o menino observa, e o pai continua relembrando a regra: 'Tem que seguir a seqüência'".* Outras duas categorias de comportamentos frequentes foram **Comportamento assertivo** (4,2%) e **Suporte emocional** (4,26%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo poderia ser durante o jogo com cartinhas: *"O filho diz: 'Posso jogar o palhaço?' e o pai fala: 'Não tem palhaço' e o filho fala: 'Aqui ó' e mostra e o pai diz: 'Mas não pode colocar aí', e o filho diz: 'Ah, por favor', e o pai diz: 'Não pode aí filho'".* Um exemplo de descrição de Suporte emocional pode ser exemplificado também durante o jogo com cartinhas: *"O menino compra uma carta que não serve e o pai comenta [empatizando]: 'Nem eu tenho rato também, sabia?', o menino compra mais peças que também não servem e o pai fala [em tom ameno, mostrando que tava difícil mesmo] novamente: 'Nem eu tenho rato', o menino segue comprando e o pai diz: 'Ih, não tem mais rato'".*

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, no *follow-up*, foram categorizados 83

comportamentos. Dentre eles, o mais presente **Envolvimento positivo** (59,0%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo com cartinhas: “*O filho fala cantarolando: ‘Não tem a casinha do totó’ enquanto o pai compra as cartinhas. ‘ah!’ - dizem ambos quando o pai encontra a carta de que precisava e ambos dizem [animados]: ‘ah’ e o filho [atento] pergunta: ‘Abelha, e?’ e o pai fala: ‘abelha ou casinha’, o menino pesca e fala [animado gritando]: ‘casinha’ e segue: ‘Eu posso jogar os dois, posso jogar a abelha e a casinha’*”. Outra categoria mais presente foi **Afeto positivo** (21,6%), um exemplo de descrição também poderia ser na descrição durante um jogo de cartinhas: “*O pai fala [em tom divertido]: ‘Bah, agora sou eu que vou comprar’ dando sequência ao jogo, o menino ri bastante, o pai compra mais de uma carta e o menino ri [contente]: ‘não tem também, como eu’*”.

Outra categoria de comportamento presente foi **Assertividade** (16,8%), um exemplo de descrição poderia ser exemplificado também no jogo de cartinhas: “*O pai diz: ‘Acabamos o jogo’ e o filho diz: ‘Ah, eu quero ir de novo’*”. E outra categoria de comportamento presente foi **Obediência** (2,4%), um exemplo de descrição seria: “*O pai fala: ‘Pega as tuas sete peças’ fazendo cócegas no menino que se levanta e mostra que tinha mais peças embaixo dos braços dele e o pai diz: ‘Bota aqui essas peças, tem que escolher’, e segue: ‘Tem que escolher, filho’ o menino aceita e começa a devolver as peças uma por uma*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 18 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 3.

Tabela 18. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 3

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	13,2% (11)	28,7% (27)
Suporte emocional	1,2% (1)	4,2% (4)
Envolvimento positivo	83,1% (69)	61,7% (58)
Comportamento assertivo	2,4% (2)	4,2% (4)
Comportamento inadequado	0% (0)	1,0% (1)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	0% (0)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	83	94
Comportamentos da criança		
Obediência	5,4% (5)	2,4% (2)
Assertividade	10,8% (10)	16,8% (14)
Envolvimento positivo	57,6% (53)	59,0% (49)
Afeto positivo	26,0% (24)	21,6% (18)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Retraimento	0% (0)	0% (0)
Total	92	83

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, ambos os genitores apresentaram alta frequência de Envolvimentos positivo, especialmente a mãe (Mãe: 83,1% e Pai: 61,7%). Já o pai, apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 13,2% e Pai: 28,7%). Os demais comportamentos tiveram baixas frequências ou foram ausentes.

Quanto aos comportamentos da criança, as frequências foram muito semelhantes na interação com ambos os pais. Tanto com a mãe quando com o pai, a criança apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 57,5% e Pai: 59%) e Afeto positivo (Mãe: 26% e Pai: 21,6%), sendo um pouco menos frequente a Assertividade (Mãe: 10,8% e Pai: 16,8%) e a Obediência (Mãe: 5,4% e Pai: 2,4%). Os outros comportamentos tiveram baixas frequências ou foram ausentes.

Síntese longitudinal (pré, pós e follow-up) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 19 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção da expectativa inicial, práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*,

como, por exemplo, Envolvimento positivo (50%, 45,4% e 83,1%, respectivamente). Especificamente quando a Orientação (14,8%, 52,7% e 13,2%), esta aumentou no pós, mas sofreu redução no *follow-up*. Também na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas diminuíram, apesar da baixa frequência, entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Intrusividade (12,9%, 0% e 0%) e Não engajamento (16,6%, 0% e 0%). Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências e houve ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

A respeito dos comportamentos da criança com a mãe, conforme o esperado, os comportamentos de Envolvimento positivo (52,8%, 75% e 57,6%), Afeto positivo (0%, 2,2% e 26%) e Assertividade (9,4%, 18,1% e 10,8%) aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, embora alguns voltaram a reduzir no *follow-up*. Também na direção do esperado, alguns comportamentos da criança diminuíram ao longo das três avaliações, por exemplo, Ignora (13,2%, 0% e 0%). Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências e houve ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Com relação às práticas educativas paternas também houve aumentos conforme o esperado entre pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Envolvimento positivo (9,7%, 48,8% e 61,7%) e Orientação (19,4%, 46,5% e 28,7%), embora com redução no *follow-up*. Também na direção do esperado, algumas práticas educativas paternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Comportamento demandante (26,6%, 0% e 0%), Comportamento coercitivo (20,8%, 0% e 0%), Não engajamento (16,6%, 0% e 0%) e Comportamento inadequado (12,5%, 3,4% e 1%). Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências e houve ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com o pai conforme o esperado houve aumento ao longo das avaliações do Envolvimento positivo (6,5%, 54,5% e 59%) e do Afeto positivo (0%, 7,5% e 21,6%). Também na direção do esperado, alguns comportamentos da criança diminuíram ao longo das três avaliações, por exemplo, os comportamentos de Inadequação (31,5%, 3% e 0%) e Retraimento (18,4%, 0% e 0%).

Tabela 19 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 3

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas educativas						
Orientação	14,8% (8)	52,7% (29)	13,2% (11)	19,4% (14)	46,5% (41)	28,7% (27)
Suporte emocional	0% (0)	1,8% (1)	1,2% (1)	0% (0)	0% (0)	4,2% (4)
Envolvimento positivo	50% (27)	45,4% (25)	83,1% (69)	9,7% (7)	48,8% (43)	61,7% (58)
Comportamento assertivo	1,8% (1)	0% (0)	2,4% (2)	1,3% (1)	1,1% (1)	4,2% (4)
Comportamento inadequado	1,8% (1)	0% (0)	0% (0)	12,5% (9)	3,4% (3)	1,0% (1)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)	0% (0)	20,8% (15)	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	12,9% (7)	0% (0)	0% (0)	2,7% (2)	0% (0)	0% (0)
Permissividade	1,8% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	16,6% (9)	0% (0)	0% (0)	16,6% (12)	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)	0% (0)	16,6% (12)	0% (0)	0% (0)
Total	54	55	83	72	88	94
Comportamentos da criança						
Obediência	16,9% (9)	2,2% (1)	5,4% (5)	3,9% (3)	3,0% (2)	2,4% (2)
Assertividade	9,4% (5)	18,1% (8)	10,8% (10)	39,4% (30)	31,8% (21)	16,8% (14)
Envolvimento positivo	52,8% (28)	75% (33)	57,6% (53)	6,5% (5)	54,5% (36)	59,0% (49)
Afeto positivo	0% (0)	2,2% (1)	26,0% (24)	0% (0)	7,5% (5)	21,6% (18)
Inadequação	5,6% (3)	2,2% (1)	0% (0)	31,5% (24)	3,0% (2)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Negativismo	1,8% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Ignora	13,2% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Retraimento	0% (0)	0% (0)	0% (0)	18,4% (14)	0% (0)	0% (0)
Total	53	44	92	76	66	83

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer a TEPPE contribuiu para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e de alguns comportamentos externalizantes da criança, conforme avaliações pré e pós-intervenção e *follow-up*. Por exemplo, ambos os pais aumentaram comportamentos de Envolvimento positivo e diminuíram Não engajamento, o que sugere pais mais envolvidos afetivamente com o filho, o que de acordo com a literatura, tende a contribuir para a autorregulação da criança e diminuição dos comportamentos externalizantes (Dishion & Patterson, 2015; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011).

Ambos os pais também diminuíram algumas práticas que segundo a literatura estão associadas aos comportamentos externalizante. Por exemplo, a mãe apresentou redução de Intrusividade, que está associada à diminuição dos comportamentos de externalização (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016), especialmente pela redução de comportamentos de controle exagerado, como por exemplo, perguntas, repreensões e checagens frequentes (Oliveira et al., 2000). E o pai reduziu os Comportamentos Coercitivos e Comportamentos demandantes (Landry, et al., 2001; Oliveira et al., 2000; Kawabata et al., 2011), que de acordo com a literatura, sugere a diminuição de reações punitivas contribuindo para a diminuição de sentimentos de medo, ansiedade e raiva (Hoffman, 1975). Estes comportamentos tendem estar associados a altos níveis de excitação negativa que interferem na capacidade de se

autorregular (Power, 2004). Considerando estes dados, parece que estes pais conseguiram gerenciar diversos dos seus EIDs e MEs presentes na relação com os filhos, assim como, modificaram várias de suas práticas educativas que não estavam associadas ao atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro e de limites realistas do filho, particularmente pelo aumento de trocas afetivas e pela diminuição do controle, da exigência e da rispidez (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003), conforme o esperado.

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse na diminuição dos comportamentos externalizantes. Parece que esta criança aumentou as trocas afetivas com ambos os cuidadores, especialmente pelo aumento de Envolvimento positivo e de Afeto positivo, o que sugere o melhor atendimento da necessidade emocional de vínculo seguro (Rafaeli et al., 2011; Young, 2003). Ao encontro destas mudanças, cabe referir a diminuição dos comportamentos de Ignora da criança na interação com a mãe, o que sugere que à medida que a mãe se conectava mais ao filho, este também possivelmente se conectava a ela. Em particular na interação com o pai, houve a diminuição de comportamentos de Inadequação, o que de acordo com a literatura, é um indicativo de diminuição de comportamentos de externalização (Achenbach, & Rescorla, 2007; Dishion & Patterson, 2015; Kazdin & Weisz, 2003). Além disso, houve redução dos comportamentos de Retraimento desta criança com o pai, o que faz pensar que a diminuição dos comportamentos coercitivos e demandantes do pai, possivelmente reduziu os sentimentos de medo e ansiedade que a criança sentia (Hoffman, 1975; Olson et al., 2011).

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a identificar e gerenciar seus EIDs e MEs na relação com o filho, bem como auxiliou na modificação de algumas práticas educativas relacionadas aos comportamentos de externalização, especialmente auxiliando estes pais no atendimento das necessidades emocionais do filho. Assim como, compreende-se que o filho apresentou mudanças importantes nos seus comportamentos, na direção esperada.

3.1.4 Família 4

Práticas educativas parentais e comportamentos da criança nas sessões de observação da interação

Inicialmente serão apresentados as práticas educativas maternas e paternas, e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação mãe-criança e pai-

criança, filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentadas as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação pai-criança, filmadas na pós-avaliação e no *follow-up*. Ao final de cada um dos três momentos, apresenta-se uma síntese, e ao final de cada um dos casos apresenta-se uma síntese longitudinal.

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 72 comportamentos maternos. Dentre estes, os mais frequentes foram **Envolvimento positivo** (25%) e **Comportamento coercitivo** (22,2%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado durante o jogo de quebra-cabeça: “*A mãe diz: ‘Hmmm, será que é esse?’ e tenta colocar a peça, mas não encaixa: ‘Hmm, não é’ (...) fala para o filho [animada]: ‘Tenta esse’ alcançando a peça para o filho e ao ver que na encaixa diz [sorrindo]: ‘Também não é...’*”. Um exemplo de descrição de Comportamento coercitivo pode ser retratado quando o filho se dispersa do jogo de quebra-cabeça: “*A mãe fala [irritada]: ‘Viu ó, eu consegui ai, viu como tu não tem paciência’*”. Outra categoria de comportamento bastante presente foi **Intrusividade** (18,0%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado no jogo de quebra-cabeça: “*O filho não consegue o encaixe de uma pecinha do quebra-cabeça e a mãe fala: ‘Não, mas a gente vai ter que conseguir, ah meu deus, acho que é esse aqui, deixa a eu ver’ e pega da mão do filho a peça que ele estava tentando*”.

Outras duas categorias presentes foram **Orientação** (9,7%) e **Comportamento assertivo** (9,7%). Um exemplo de descrição de Orientação pode ser retratado no momento do jogo de quebra-cabeça: “*O filho tenta colocar uma peça e a mãe diz: ‘Se tu tiver que forçar é porque a peça não ta no lugar certo, filho’*”. Já um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser exemplificado no momento da guarda de brinquedos: “*A mãe diz [em tom firme]: ‘Desmonta e guarda com calma, vamos guardar direito na caixa da tia’*”. Outras duas categorias de comportamento com baixas frequências foram **Suporte emocional** (6,9%) e **Comportamento inadequado** (5,5%). Um exemplo de Suporte emocional pode ser retratado no jogo de quebra-cabeça: “*O filho se dispersa e deita a cabeça no chão, a mãe diz: ‘Tu tá com sono filho? [passando a mão da cabeça dele] Tu quer brincar de outra coisa?’*”. Um exemplo de Comportamento inadequado também pode ser exemplificado durante o jogo de

quebra-cabeça: “*O filho diz: ‘Não dá’ e tenta desmanchar uma parte do quebra cabeça e a mãe diz: ‘Não, olha aqui, presta atenção, pra tudo na vida a gente tem que ter persistência, paciência e perseverança, a gente tem que conseguir’.*”

Outras duas categorias de comportamentos menos presentes foram **Permissividade** (1,3%) e **Não engajamento** (1,3%). Permissividade pode ser exemplificada pela descrição do momento de jogo de futebol: “*A mãe diz: ‘Não joga a bola ali naquele canto’, apontando, o filho joga exatamente ali, a mãe não fala nada e segue o jogo*”. Já um exemplo de Não engajamento pode ser retratado pela descrição do jogo de quebra-cabeça: “*O filho está girando no chão e não envolvido no jogo e a mãe segue tentando encaixar as peças e fala um pouco para si mesma, com uma peça na mão: ‘esse não é’*”

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 54 comportamentos. As categorias de comportamentos mais presentes foram **Envolvimento positivo** (37,0%) e **Assertividade** (31,4%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado no jogo de quebra-cabeça: “*O filho ao ver que a peça não encaixa, coloca-a de lado e diz: ‘não é’ (...). Ele pega uma peça que está mais longe e tenta encaixar dizendo: ‘esse aqui com esse aqui’, novamente não encaixa e ele fala: ‘Não deu’*”. Já um exemplo de descrição de Assertividade pode ser retratado pelo momento de troca de brincadeira: “*O filho diz: ‘Vamos guardar? Eu quero jogar bola’*”.

Outras duas categorias presentes foram **Obediência** (14,8%) e **Negativismo** (11,1%). Um exemplo de Obediência pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “*O filho levanta no meio da brincadeira de quebra-cabeça e vai em direção à porta e a abre, a mãe fala: ‘Fecha a porta filho’ e o filho a fecha*”. Já, um exemplo de Negativismo pode ser retratado pela seguinte descrição: “*O filho liga e desliga a luz, a mãe diz: ‘Não desliga’, o filho segue ligando e desligando olhando para a mãe, a mãe insiste: ‘Não é para fazer’, o filho segue desligando e ligando*”. Outra categoria presente foi **Desobediência passiva** (5,5%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo de quebra-cabeça: “*A mãe diz [em tom impaciente]: ‘Quebra-cabeça é isso, tu não precisa forçar, é só encaixar, onde tu forçar a peça é porque não é, é porque não é aquela peça e tem que tentar outra, entendeu?’*, o filho não olha para a mãe enquanto a mesma fala e segue tentando encaixar as peças com força.”

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 78 comportamentos paternos. Dentre estes, os mais frequentes foram **Comportamento assertivo** (35,8%) e **Comportamento inadequado** (25,6%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser descrito durante o jogo de futebol: *“Pai e filho estão jogando bola e o filho chuta para o lado do espelho e o pai diz [em tom firme]: ‘Filho, olha aqui, não joga no vidro pode quebrar’”*. Já um exemplo de Comportamento inadequado pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: *“O pai guarda a bola e o filho atira-se no chão [protestando], o pai diz: ‘Vamos brincar de outra coisa?’ o filho tenta pegar a bola novamente, e o pai: ‘não, não, vamos ver como foi na escola hoje, vem cá?’, o filho começa a gritar: ‘nãoooo!’ e o pai diz ‘vamos brincar de capoeira?’”*.

Outra categoria mais presente foi **Envolvimento positivo** (17,9%), um exemplo de descrição desta categoria pode ser retratada durante o jogo de futebol: *“O filho chuta para o pai a bola e o pai fala: ‘Isso!’ e segue narrando como comentarista de futebol: ‘Passou por um, passou por dois, olha a bola e o [nome do filho] passou pro papai e o papai devolveu pro [nome do filho] enquanto vão passando a bola um para o outro”*. Outras duas categorias menos presentes foram **Orientação** (6,4%) e **Suporte emocional** (6,4%). Um exemplo de Orientação pode ser exemplificado pela seguinte descrição: *“O pai observa que o nariz do filho está escorrendo e diz ‘vem pra cá que tu ta com um baita ranho no nariz, vem pra cá’ e se aproxima do filho com uma toalhinha o filho foge e o pai diz: ‘Filho, nós temos que assoar o teu nariz, assim fica escorrendo, temos que limpar para não ficar no teu rosto’”*. Já um exemplo de Suporte emocional pode ser retratado pela seguinte descrição: *“O pai ao observar o filho diz: ‘Tu quer fazer xixi? Tu ta com a mãozinha ai’”*.

Outras duas categorias que apareceram com baixas frequências foram **Comportamento coercitivo** (3,8%) e **Permissividade** (3,8%). Um exemplo de Comportamento coercitivo pode ser exemplificado pela seguinte descrição: *“O filho vai em direção à câmera, com o dedo para encostar nela e logo o pai fala [em tom ríspido]: ‘Não! Não! Tira a mão dai que isso não é teu’, o filho encosta o dedo novamente na câmera e o pai segue [em tom ríspido]: ‘Não faz assim, o que tu tá fazendo cara?’”*. Já um exemplo da categoria de Permissividade pode ser retratado pela descrição no jogo de futebol: *“O filho chuta a bola para cima novamente e o pai chama sua atenção [com voz firme]: ‘Não! O que que o pai disse?’, mas o filho segue chutando a bola pra cima e o pai ri, depois o filho joga para cima novamente quase batendo na luz e o pai ri”*.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 59 comportamentos. A categoria de comportamento mais presente foi **Desobediência passiva** (32,2%), que pode ser retratado durante a guarda de brinquedos: “*O pai convida: ‘Vem filho, vamos guardar’ e abre a caixa de brinquedos o filho pega a bola e diz: ‘mais uma vez’ brincando com a bola, o pai fala novamente: ‘vamos guardar agora’ o filho segue brincando com a bola*”. Duas outras categorias mais presentes foram **Assertividade** (20,3%) e **Envolvimento positivo** (18,6%). A categoria Assertividade pode ser exemplificada pela seguinte descrição: “*O pai diz: ‘vamos de capoeira aqui ó, mostra pro pai’ e o pai faz uns passos de capoeira e o filho diz: ‘mas eu não quero!’*”.

Outras duas categorias presentes foram **Negativismo** (6,7%) e **Obediência** (5,0%). Um exemplo de descrição de Negativismo pode ser retratado pelo momento da guarda de brinquedos: “*O pai fala: ‘Guarda aqui a bola’ e o filho grita: ‘Nãooooo’ pegando a bola e indo para o outro lado da sala*”. Já um exemplo de Obediência pode ser exemplificado durante o jogo de futebol: “*Filho chuta a bola para cima e o pai fala: ‘É pra chutar pra baixo meu filho’, e o filho fala: ‘Vou chutar para baixo, bem devagarzinho’ e vai com cuidado chutar a bola*”. E outra categoria que apareceu com menos frequência foi **Afeto positivo** (1,6%), que pode ser exemplificado na descrição do jogo de futebol: “*O filho diz rindo: ‘Gollllll!’ correndo feliz pela sala e pulando*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-intervenção

A Tabela 20 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-intervenção da Família 4.

Tabela 20. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 4

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	9,7% (7)	6,4% (5)
Suporte emocional	6,9% (5)	6,4% (5)
Envolvimento positivo	25% (18)	17,9% (14)
Comportamento assertivo	9,7% (7)	35,8% (28)
Comportamento inadequado	5,5% (4)	24,3% (19)
Comportamento coercitivo	22,2% (16)	3,8% (3)
Intrusividade	18,0% (13)	1,2% (1)
Permissividade	1,3% (1)	3,8% (3)
Não engajamento	1,3% (1)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	72	78
Comportamentos da criança		
Obediência	14,8% (8)	5,0% (3)
Assertividade	31,4% (17)	20,3% (12)
Envolvimento positivo	37,0% (20)	18,6% (11)
Afeto positivo	0% (0)	1,6% (1)
Inadequação	0% (0)	15,2% (9)
Desobediência passiva	3,7% (2)	27,1% (16)
Negativismo	11,1% (6)	6,7% (4)
Ignora	0% (0)	5,0% (3)
Total	54	59

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Comportamento coercitivo (Mãe: 22,2% e Pai: 3,8%) e Intrusividade (Mãe: 18% e Pai: 1,2%). Já o pai, destacou-se pela maior frequência de Comportamento inadequado (Pai: 24,3% e Mãe: 5,5%) e Comportamento assertivo (Pai: 35,8% e Mãe: 9,7%). Tanto a mãe quanto o pai apresentaram semelhanças nas frequências dos demais comportamentos.

Com relação aos comportamentos da criança, destacou-se a frequência um pouco maior com a mãe do que com o pai, na categoria de Negativismo (Mãe: 11,1% e Pai: 6,7%), Assertividade (Mãe: 31,4% e Pai: 20,4%), e Obediência (Mãe: 14,8% e Pai: 5%). Já com o pai, a criança apresentou maior frequência de Desobediência passiva (Pai: 27,1% e Mãe: 3,7%) e Inadequação (Pai: 15,2% e Mãe: 0%). Tanto com a mãe quanto com o pai, a criança apresentou baixa frequência nos demais comportamentos.

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram

categorizados 86 comportamentos. O comportamento com maior incidência foi de **Envolvimento positivo** (43,0%), um exemplo de descrição pode ser no momento que a criança toca um violão pequeno de brinquedo: *“O filho diz: ‘Então vou tocar a música, tá?’ , a mãe fica olhando atentamente e sorrindo: ‘Tá’, o filho se ajeita na cadeira e começa a tocar a mãe fica sorrindo ao ver ele tocar e diz sorrindo: ‘Ai que lindo, aí, muito legal’ e pergunta: ‘Com quem tu aprendeu?’ , ele responde: ‘Eu aprendi na [nome da escola]?’”*.

Outra categoria mais presente foi **Orientação** (34,8%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante uma conversa do filho e da mãe: *“O filho caminhando pela sala fala: ‘sabe que ontem o [nome do colega] quebo a panelinha da Ana?’ e a mãe fala: ‘É?’ e o filho diz: ‘Ficou de castigo... poque, poque não se compoto’, caminhando pra lá e pra cá, e segue: ‘não fez a atividade’ e a mãe diz: ‘senta aqui um pouquinho, olha para mim’ e diz: ‘isso mesmo, não pode pegar o que é do outro e quebrar, se a gente quebra as coisas dos outros o nosso amigo não gosta e aí não vai querer mais brincar com a gente’”*. Outra categoria foi **Comportamento assertivo** (17,4%), um exemplo de descrição pode ser retratado na troca de brincadeira: *“O filho tira uma caixa de jogo da memória de dentro da caixa de brinquedos e a mãe fala [em tom firme]: ‘Antes recolhe aqueles brinquedos ali’ apontando para os brinquedos do tatame”*. Outra categoria com frequência menor foi **Suporte emocional** (4,6%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo de futebol: *“A mãe pergunta: ‘Tu não tá com sede filho? Vamo tomar água’”*.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 66 comportamentos. O comportamento com maior frequência foi de **Assertividade** (59,0%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante uma conversa entre mãe e filho: *“O filho vai andando pela sala e falando: ‘sim, eles [os coleguinhas] cantam, e a gente quando, a gente, a gente tava, quando a gente tava cantando tem que se comportar, quando a gente... tem que ouvir, assim é legal’ (...) e segue: ‘sim, ficar quieto...boca fechada’ fazendo movimento com a mãozinha de boca fechada”*. Outra categoria mais presente foi **Envolvimento positivo** (28,79%), um exemplo de descrição pode ser retratada durante o jogo de futebol: *“O filho joga a bola embaixo da cadeira que é a goleira e diz: ‘goooool, de novo’ e sai correndo com os braços abertos comemorando”*.

Outra categoria que apareceu foi **Obediência** (10,6%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado no momento da guarda de brinquedos: *“A mãe fala: ‘Vamos guardar agora’, o filho vai juntando as peças na mão e coloca todas elas juntas no saquinho, e a mãe diz: ‘Pera aí que a mãe te ajuda, vamo guardar’, ele espera a mãe abrir mais o saquinho e*

coloca o que faltava no saquinho". E com menos frequência apareceu **Afeto positivo** (1,52%), um exemplo pode ser a seguinte descrição: *"A mãe pergunta: 'Quer água? Eu quero' e o filho vai pulando sorrindo até a mãe e diz: 'Eu também'"*.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 98 comportamentos paternos. Dentre estes, **Orientação** (40,8%) foi o mais frequente e pode ser exemplificado pela descrição de um momento durante o jogo de tabuleiro: *"O pai vendo que o filho não entendeu o jogo diz: 'É assim, deixa o pai te explicar, tá, vamos fazer de novo', o pai estende a mão para pegar a caixa de instruções e coloca do lado, o pai diz: 'Olha só, são sete peças para cada um'"*. Em seguida, **Envolvimento positivo** (25,5%) foi mais frequente, e pode ser exemplificado pela descrição de um momento no jogo de tabuleiro também: *"O pai fala: 'tá, assim, viu, que legal, é assim que tu tem que ir juntando as peças, bacana, né? E esse aqui eu coloco aonde? Aqui?'"*.

Outra categoria mais presente foi **Intrusividade** (18,3%), a qual pode ser exemplificada pela descrição durante um jogo de tabuleiro: *"O filho diz: 'deixa eu ver' vendo suas cartinhas e o pai diz interrompendo e mudando a disposição das cartas do filho: 'Não faz como carta filho, tu procura só os desenhos, meu filho, isso aqui não é carta, meu filho'".* E outros três comportamentos menos frequentes foram **Comportamento coercitivo** (5,1%), **Comportamento assertivo** (5,10%) e **Suporte emocional** (5,1%). Comportamento coercitivo pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo de tabuleiro: *"O pai diz [impaciente]: 'Não, o laguinho, o seis com laguinho, com esse desenho, cadê? A cor é roxa. Tu acabou de pegar na mão filho, aqui, olha onde é que tá meu filho?"*, o pai bate a mão na sua perna *fazendo barulho*". Já Comportamento assertivo pode ser exemplificado na descrição durante a guarda de brinquedos: *"O pai diz: 'Vamos guardar aqui filho? Olha, vamos guardar, guarda aqui, ajuda o pai'"*. E, Suporte emocional pode ser exemplificado na descrição durante o jogo de tabuleiro: *"O pai diz: 'Tu quer que eu ajude?'"*.

A respeito dos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 77 comportamentos. Dentre estes, **Assertividade** (72,7%) foi o mais frequente, e um exemplo de descrição pode ser exemplificado no final de uma brincadeira: *"O filho diz: 'O pai, onde é que tu vai?' e o pai responde 'Lugar nenhum, só vamos guardar os brinquedos', e o filho fala "eu gostei de brincar'"*. Outra categoria mais presente foi

Envolvimento positivo (23,3%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante o jogo de tabuleiro: “*O filho fala [animado]: ‘Olha, aqui o queijinho, ó, aqui...’ colocando a pecinha no tabuleiro*”. E uma última categoria presente foi **Obediência** (3,89%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*O pai diz: ‘filho, pega aquele carrinho e guarda na caixa’, o filho vai pegar o carrinho e o coloca na caixa de brinquedos*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-intervenção

A Tabela 21 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-intervenção da Família 4.

Tabela 21. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 4

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	34,8% (30)	40,8% (40)
Suporte emocional	4,6% (4)	5,1% (5)
Envolvimento positivo	43,0% (37)	25,5% (25)
Comportamento assertivo	17,4% (15)	5,1% (5)
Comportamento inadequado	0% (0)	0% (0)
Comportamento coercitivo	0% (0)	5,1% (5)
Intrusividade	0% (0)	18,3% (18)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	86	98
Comportamentos da criança		
Obediência	10,6% (7)	3,8% (3)
Assertividade	59,0% (39)	72,7% (56)
Envolvimento positivo	28,7% (19)	23,3% (18)
Afeto positivo	1,5% (1)	0% (0)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	66	77

Como pode ser visto quanto às práticas educativas, a mãe, comparado com o pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 43% e Pai: 25,5%) e Comportamento assertivo (Mãe: 17,4% e Pai: 5,1%). Já o pai, destacou-se pela maior frequência de Intrusividade (Pai: 18,3% e Mãe: 0%). Ambos os pais, apresentaram frequência alta de Orientação (Mãe: 38,8% e Pai: 40,8%) e a baixa, nos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança na interação com a mãe, ela apresentou um pouco mais de Obediência do que com o pai (Mãe: 10,6% e Pai: 4,8%). Já na interação com o pai, a criança apresentou maior frequência de Assertividade (Mãe: 59% e Pai: 72,7%). Ela apresentou certa frequência de Envolvimento positivo com ambos os genitores (Mãe: 28,7% e Pai: 23,3%), e baixas frequências nos demais comportamentos.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação do *follow-up*, foram categorizados 53 comportamentos. O comportamento com maior incidência foi de **Envolvimento positivo** (40%), um exemplo de descrição pode ser durante o jogo da memória: “A mãe fala sorrindo: ‘Não, aquilo não é um urso, é um burro [em tom de dúvida], é um burro filho?’ e ri”. Outra categoria presente foi **Orientação** (35,8%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado também no jogo da memória: “A mãe explica [em tom tranquilo]: ‘Olha só, o jogo, quando a gente joga alguma coisa é assim, um ganha e o outro perde, assim que é, nós dois não podemos ganhar, entendeu?’”

Outra categoria presente foi de **Comportamento assertivo** (13,2%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante a guarda de brinquedos: “A mãe diz: ‘Vamos guardar aqui filho? Bota aqui dentro’ da caixa”. Outras três categorias menos presentes foram **Suporte emocional** (3,6%), **Comportamento coercitivo** (3,7%), e **Intrusividade** (1,8%), um exemplo de descrição de Suporte emocional pode ser retratado durante a brincadeira com o jogo da memória: “A mãe diz: ‘Eu já abri duzentas vezes a mesma...e tu também, é que a gente não tá cansado né filho? Daí não tá raciocinando muito’”. Um exemplo de descrição de Comportamento coercitivo pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “O filho diz: ‘porque eu não acertei’ e a mãe fala [mais séria e ríspida]: ‘Mas como que não? São iguais filho, presta atenção, olha bem’”. E um exemplo de Intrusividade também pode ser retratado durante jogo da memória: “A mãe diz: ‘Não interessa se tu ganhou, é a minha vez de jogar’”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 39 comportamentos. O comportamento com maior incidência foi de **Assertividade** (71,7%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado no jogo da memória: “Filho diz: ‘Quase acertei, achei que ele tava ali’ e segue: ‘ai, eu não podia ganhar porque tu tá com, tu tá com

mais... ”. Outra categoria mais presente foi de **Envolvimento positivo** (25,6%), um exemplo de descrição também pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “*O filho vira a cartinha e fala sorrindo: ‘Um gatinho... um gatinho travesso’ vira outra cartinha e fala: ‘Um coelho pequeninho’*”. Outra descrição menos presente foi **Obediência** (2,5%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “*A mãe fala: ‘Espera eu jogar, não pode virar enquanto eu estou jogando’ e o filho retira a mão da cartinha e espera a mãe jogar*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

A respeito das práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 80 comportamentos paternos. Dentre estes, o mais o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (41,2%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante o jogo da memória: “*O pai começa a cantar: ‘Coelhinho da páscoa que trazes pra mim, um ovo, dois ovos, três ovos assim’ e quando vê o filho virando as cartinhas diz: ‘Olha que legal filho, acertou o cavalo e o cavalo’ sorrindo para o filho.*” Outros dois comportamentos mais presentes foram **Comportamento assertivo** (21,2%) e **Orientação** (20%). Um exemplo de Comportamento assertivo pode ser exemplificado pela descrição de um momento durante a guarda de brinquedos: “*O pai fala para o filho ‘Vamos guardar os brinquedos’ e o filho diz: ‘Mas a gente podia ficar jogando [bola]’ e o pai diz: ‘Agora vamos guarda e depois podemos jogar um pouquinho em casa’*”. Já um exemplo de descrição de Orientação pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “*O pai orienta ‘não, para baixo filho, daí a gente mistura’ e segue ‘vira, assim pra baixo, senão mistura’ e aponta às peças*”.

Outra categoria mais presente foi **Suporte emocional** (10%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado no momento de ir embora: “*O pai diz: ‘Tu tá cansado, né?’ (...) e segue: ‘Tu tá com sono’*”. Outra categoria menos frequente foi **Comportamento coercitivo** (7,5%), uma descrição pode ser exemplificada durante o jogo de memória: “*O pai diz: ‘Não, tu não prestou atenção, tu não prestou atenção, olha aqui, eu acabei de pegar filho’, o pai joga e fala baixinho pro filho ‘Tá, joga de novo’*”.

Tocante aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 49 comportamentos. Dentre estes, **Assertividade** (42,8%) pode ser exemplificada na descrição durante o jogo da memória: “*O pai diz: ‘Não, não é para pegar três’ e o filho: ‘descupas, eu achei que era para pegar três’*”. Outra categoria mais frequente foi **Envolvimento positivo**

(30,6%) um exemplo de descrição pode ser retratado no jogo da memória: “*O filho cantarola [feliz]: ‘iupi iupi iupi, achei a galinha aqui pai’*”. Outra categoria mais presente foi **Negativismo** (10,2%) uma descrição pode ser exemplificado no momento de ir embora: “*O pai fala: ‘Vem, vem botar o tênis, vem’ o filho está sentado e começa a bater às pernas chorando e ele diz [gritando]: ‘Não’*”. Outra categoria foi **Inadequação** (8,1%), que pode ser retratada pela descrição do momento de ir embora: “*O pai diz: ‘vamos filho’, e o filho chorando se deita jogando a cabeça para trás*”. E outra categoria presente foi **Obediência** (6,12%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante a guarda de brinquedos: “*O pai diz: ‘filho, guarda as pecinhas’ e o filho vai pegando uma pecinha de cada vez e vai colocando dentro da caixinha do jogo*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 22 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 4.

Tabela 22. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 4

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	35,8% (19)	20% (16)
Suporte emocional	3,6% (2)	10% (8)
Envolvimento positivo	40% (22)	41,2% (33)
Comportamento assertivo	13,2% (7)	21,2% (17)
Comportamento inadequado	0% (0)	0% (0)
Comportamento coercitivo	3,7% (2)	7,5% (6)
Intrusividade	1,8% (1)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	53	80
Comportamentos da criança		
Obediência	2,5% (1)	6,1% (3)
Assertividade	71,7% (28)	42,8% (21)
Envolvimento positivo	25,6% (10)	30,6% (15)
Afeto positivo	0% (0)	0% (0)
Inadequação	0% (0)	8,1% (4)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	10,2% (5)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	39	49

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparada ao pai, apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 35,8% e Pai: 20%). Já o pai destacou-se por

apresentar um pouco mais de Comportamento assertivo (Mãe: 21,1% e Pai: 13,2%), Suporte emocional (Pai: 10% e Mãe: 3,6%), e Comportamento coercitivo (Pai: 7,5% e Mãe: 3,7%). Por outro lado, a frequência de Envolvimento positivo foi mais elevada (Mãe: 40% e Pai: 41,2%) em ambos os pais. Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências.

Quanto aos comportamentos da criança na interação com a mãe, quando comparado ao pai, ela apresentou maior frequência de Assertividade (Mãe: 71,7% e Pai: 42,8%). Já, na interação com o pai, ela apresentou maior frequência de Negativismo (Pai: 10% e Mãe: 0%), Inadequação (Pai: 8,1% e Mãe 0%). Tanto com a mãe quanto com o pai apresentou frequência mais elevada de Envolvimento positivo (Pai: 30,6% e Mãe: 25,6%) e a baixa frequência nos demais comportamentos.

Síntese longitudinal (pré, pós e follow-up) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 23 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção da expectativa inicial, algumas práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, como, por exemplo, Envolvimento positivo (25%, 43% e 40%, respectivamente) e Orientação (9,7%, 24,8% e 35,8%). Em particular, o Comportamento assertivo (9,7%, 17,4% e 13,2%), aumentou um pouco no pós, o que era esperado, mas voltou a diminuir um pouco no *follow-up*.

Também na direção esperada, algumas práticas educativas maternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Intrusividade (18%, 0% e 1,8%) e Comportamento coercitivo (22,2%, 0% e 3,7%). Para os demais comportamentos a mãe apresentou baixas frequências e não houve diferenças expressivas entre as três avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com a mãe, conforme o esperado, o comportamento de Assertividade (31,4%, 59% e 72,7%) aumentou entre o pré, pós e *follow-up*. Também conforme o esperado, o comportamento de Negativismo (11,1%, 0% e 0%) diminuiu um pouco ao longo das avaliações. Já os comportamentos Envolvimento positivo (37%, 28,7% e 25,6%) e Obediência (14,8%, 10,6% e 2,5%), diminuíram nas três avaliações. Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências e não houve mudanças expressivas entre as avaliações.

Com relação às práticas educativas paternas houve aumentos conforme o esperado no Envolvimento positivo (17,9%, 25,5% e 41,2%) e na Orientação (6,4%, 40,8% e 20%), apesar deste último ter diminuído no *follow-up*. Por outro lado, também conforme o esperado, as práticas de Comportamento inadequado (23,4%, 0% e 0%) diminuíram. Uma exceção foi o

Comportamento coercitivo (3,8%, 5,1% e 7,5%), que mesmo que com baixa frequência, aumentou um pouco ao longo das três avaliações. Nos demais comportamentos o pai apresentou baixas frequências e não houve mudanças expressivas entre as avaliações.

Em relação aos comportamentos da criança na interação com o pai, alguns comportamentos aumentaram ao longo das avaliações, conforme o esperado, como por exemplo, o Envolvimento positivo (18,6%, 23,3% e 30,6%) e a Assertividade (20,3%, 72,7% e 42,8%), apesar deste último ter diminuído no *follow-up*. Também na direção do esperado houve diminuição de Desobediência passiva (27,1%, 0% e 0%). Em particular, a Inadequação teve uma diminuição no pós, mas um aumento no *follow-up* (15,2%, 0% e 8,1%). Uma exceção foi Negativismo (6,7%, 0% e 10%), que apesar das baixas frequências, reduziu um pouco no pós, mas aumentou novamente no *follow up* na direção contrária ao esperado. Os demais comportamentos tiveram baixas frequências e não houve mudanças expressivas entre as avaliações.

Tabela 23 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 4

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas Educativas						
Orientação	9,7% (7)	34,8% (30)	35,8% (19)	6,4% (5)	40,8% (40)	20% (16)
Suporte emocional	6,9% (5)	4,6% (4)	3,6% (2)	6,4% (5)	5,1% (5)	10% (8)
Envolvimento positivo	25% (18)	43,0% (37)	40% (22)	17,9% (14)	25,5% (25)	41,2% (33)
Comportamento assertivo	9,7% (7)	17,4% (15)	13,2% (7)	35,8% (28)	5,1% (5)	21,2% (17)
Comportamento inadequado	5,5% (4)	0% (0)	0 % (0)	24,3% (19)	0% (0)	0% (0)
Comportamento coercitivo	22,2% (16)	0% (0)	3,7% (2)	3,8% (3)	5,1% (5)	7,5% (6)
Intrusividade	18,0% (13)	0% (0)	1,8% (1)	1,2% (1)	18,3% (18)	0% (0)
Permissividade	1,3% (1)	0% (0)	0% (0)	3,8% (3)	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	1,3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	72	86	53	78	98	80
Comportamentos da criança						
Obediência	14,8% (8)	10,6% (7)	2,5% (1)	5,0% (3)	3,8% (3)	6,1% (3)
Assertividade	31,4% (17)	59,0% (39)	71,7% (28)	20,3% (12)	72,7% (56)	42,8% (21)
Envolvimento positivo	37,0% (20)	28,7% (19)	25,6% (10)	18,6% (11)	23,3% (18)	30,6% (15)
Afeto positivo	0% (0)	1,5% (1)	0% (0)	1,6% (1)	0% (0)	0% (0)
Inadequação	0% (0)	0% (0)	0% (0)	15,2% (9)	0% (0)	8,1% (4)
Desobediência passiva	3,7% (2)	0% (0)	0% (0)	27,1% (16)	0% (0)	0% (0)
Negativismo	11,1% (6)	0% (0)	0% (0)	6,7% (4)	0% (0)	10,2% (5)
Ignora	0% (0)	0% (0)	0% (0)	5,0% (3)	0% (0)	0% (0)
Total	54	66	39	59	77	49

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer que na Família 4 a TEPPE contribuiu parcialmente para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e para alguns comportamentos externalizantes da criança, conforme avaliações pré e pós-intervenção e *follow-up*. Por exemplo, ambos os pais aumentaram a frequência de Envolvimento positivo.

Este resultado está associado a trocas mais afetivas entre as díades e contribuí para a diminuição dos comportamentos de externalização (Altschul et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011). Em particular, a mãe apresentou um aumento de Comportamentos assertivos e Orientação, assim como apresentou redução de Intrusividade e Comportamento coercitivo. Com a literatura, estas mudanças também contribuem para a redução dos comportamentos externalizantes da criança (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011; Oliveira et al., 2000).

Quanto ao pai, apesar de apresentar diminuição dos Comportamentos inadequados, ele aumentou os comportamentos de Intrusividade na pós-avaliação, reduziu os Comportamentos assertivos ao longo das avaliações, e mesmo com baixa frequência, aumento os Comportamentos coercitivos. Estes comportamentos, segundo a literatura, estão bastante associados aos comportamentos de externalização da criança (Bailey et al., 2009; Dishion & Patterson, 2015; Kawabata et al., 2011). Estes dados sugerem menor satisfação das necessidades de autonomia da criança, especialmente pela Intrusividade, assim como menor satisfação de limites realistas, particularmente pela redução dos Comportamentos assertivos e o aumento dos Comportamentos coercitivos (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003). Desta forma, parece que para o pai, quando comparado à mãe, foi mais difícil modificar algumas práticas educativas parentais, bem como, pode-se pensar que foi mais difícil gerenciar alguns EIDs e MEs na relação com o filho.

Diante destes dados, parece que a TEPPE auxiliou um pouco mais a mãe do que o pai. Isto pode estar relacionado a inúmeros fatores, sendo um deles a presença do Modo Esquemático (Young, 2003) intitulado Protetor Desligado (associado a estratégias evitativas) neste pai. De acordo com Young (2003), quando este ME está presente, via de regra, é preciso mais tempo para que o processo terapêutico leve a mudanças expressivas, especialmente para diminuir esta ‘proteção’ emocional, a qual tende estar presente diante de vivências emocionais muito dolorosas/incômodas. Outro fator a ser considerado, seria o uso de drogas (ex.: maconha) diário por este pai, o que possivelmente dificultava ainda mais a conexão com seus conteúdos emocionais e com as necessidades emocionais do filho. De acordo com Rijo et al. (2007), o uso de maconha tende ser um mecanismo de evitação, como por exemplo, quando se está no Modo Protetor Desligado.

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse indiretamente na diminuição dos comportamentos externalizantes, ou seja, através da modificação das práticas educativas parentais. Parece que isto ocorreu parcialmente, visto que com a mãe houve diminuição na categoria de Negativismo e aumento da Assertividade, indo na direção do esperado para a

diminuição de comportamentos de externalização (Kazdin & Weisz, 2003; Patterson et al., 1992). Entretanto, contrário ao esperado, com a mãe também houve diminuição de Envolvimento positivo e Obediência, o oposto do esperado quanto aos indicadores de ajustamento social (Crockenberg & Litman, 1990; Denham, & Grout, 1993; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Já com o pai, conforme o esperado, houve diminuição da Desobediência passiva e aumento da Assertividade e do Envolvimento positivo, os quais são indicadores de ajustamento social (Hernandez et al., 2016; Olson et al., 2011). Entretanto, houve um pequeno aumento do Negativismo e Inadequação no *follow-up*, indo ao contrário do esperado, tendo em vista que estes comportamentos estão associados a indicadores de externalização (Achenbach, & Rescorla, 2007). Desta forma, apesar da criança apresentar algumas melhoras nos comportamentos com os pais, ainda permaneceram comportamentos indicativos de externalização e de baixo ajustamento social, os quais poderiam estar presentes pelas menores modificações dos comportamentos dos pais, bem como pelo menor atendimento das necessidades emocionais, em particular de vínculo seguro e limites realistas (Paim, & Rosa, 2016).

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), pode-se pensar que a TEPPE auxiliou mais a mãe do que o pai a identificar e gerenciar os EIDs e MEs na relação com o filho. Isto pode ter acontecido particularmente pelos EIDs e MEs muito rígidos e inflexíveis do pai. Consonante a estes dados, a mãe apresentou modificações mais expressivas quanto às práticas educativas parentais quando comparado ao pai. Neste sentido, pode-se pensar que atendimento das necessidades emocionais do filho estavam sendo parcialmente atendidas por ambos os cuidadores. Neste sentido, a TEPPE contribuiu parcialmente para as mudanças nos comportamentos do filho, o qual ainda apresentava comportamentos associados à externalização.

3.1.5 Família 5

Práticas educativas parentais e comportamentos da criança nas sessões de observação da interação

Inicialmente serão apresentados as práticas educativas maternas e paternas, e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação mãe-criança e pai-criança, filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentadas as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação pai-

criança, filmadas na pós-avaliação e no *follow-up*. Ao final de cada um dos três momentos, apresenta-se uma síntese, e ao final de cada um dos casos apresenta-se uma síntese longitudinal.

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 65 comportamentos maternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (49,2%), uma descrição pode ser exemplificada durante a brincadeira com bonecas de fantoche: “*A mãe diz, mexendo seu fantoche atrás da caixa: ‘Cadê todo mundo? Deixa eu ver todo mundo!’ [em tom lúdico] e a menina responde: ‘Não tem ninguém aqui’, a mãe segue [em tom lúdico] olhando para a filha: ‘Acho que tem gente que quer brincar comigo, que quer conversar comigo..’*”.

Outra categoria mais presente foi **Comportamento inadequado** (26,1%), uma descrição pode ser retratada também durante a brincadeira com bonecas de fantoche “*A menina diz: ‘Ah, então eu vou sair daqui, vou pra outro lugar’ e pega seus bonecos e vai para o canto da sala, a mãe segue falando: ‘Ah, viu como tu é.. não quer brincar, não quer conversar, vou pegar outros amiguinhos então’ [em tom de depreciação e ameaça], enquanto a mãe fala isso, a menina caminha pelo canto da sala, indo até o outro lado e a mãe faz o movimento de pegar a caixa de brinquedos, em busca de outros bonecos dizendo: ‘Vou pegar outros amiguinhos para conversar comigo, não quero mais tu’*”.

Outra categoria presente foi **Não engajamento** (10,7%), que pode ser exemplificada na seguinte descrição: “*A filha fala: ‘Fica com o teu [fantoche] mãe, pra gente brincar... você pega... levanta mãe daí’, a filha vai até o outro lado da sala enquanto a mãe fica ainda sentada olhando para o fantoche, e a filha fala novamente: ‘Vem mãe’, e a mãe arruma seu fantoche na mão e diz [em tom mais distante]: ‘Espera, deixa eu botar aqui a mão...’*”. Outra categoria presente foi **Orientação** (7,6%), e pode ser exemplificada pela descrição durante a guarda de brinquedos: “*A mãe fala: ‘Fecha a caixinha agora para o pai vir aqui brincar contigo’*”.

Outras duas categorias de comportamentos com frequências menores foram **Comportamento assertivo** (4,6%) e **Permissividade** (1,5%). Um exemplo de Comportamento assertivo pode ser exemplificado pela descrição durante a brincadeira com fantoches: “*A filha fica irritada e diz: ‘Então tá, você tá presa’ e tenta bater no fantoche que está com a mãe e a*

fala [em tom séria]: ‘Não bate assim’. E um exemplo de descrição de Permissividade pode ser retratada também durante a brincadeira com fantoches: “*A menina fala [irritada]: ‘Vem comigo’ e arranca o boneco da mão da mãe, e a mãe permanece parada*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 70 comportamentos. Dentre estes, o mais presente foi **Envolvimento positivo** (45,7%), uma descrição pode ser exemplificada durante a brincadeira com fantoches e esconde-esconde: “*A menina diz: ‘Vamos brincar de esconde-esconde?’*, e a mãe responde: ‘Vamos’, e a filha fala [animada]: ‘Ela [o fantoche] se esconde, e ela [outro fantoche] que conta’ e vai pegando dois bonecos na mão. A filha diz: ‘Conta até dez’ e a mãe começa: ‘Um.. dois..três.. quatro.. cinco.. seis.. sete.. oito.. nove.. dez’ enquanto a mãe conta a menina vai escondendo os bonecos [empolgada e rindo].”

Outras duas categorias de comportamento mais frequentes foram **Assertividade** (20%) e **Inadequação** (17,1%). Um exemplo de descrição de Assertividade pode ser exemplificado durante a brincadeira de pega-pega com fantoches: “*A menina e a mãe riem, até que a filha diz: ‘Tu não quer levantar, mãe?’*”. Outra categoria presente foi **Afeto positivo** (11,4%), um exemplo de descrição também poderia ser durante a brincadeira de pega-pega com fantoches: “*A mãe, por vezes consegue tocá-la, mas permite que a filha fuja. Após algumas fugas, a mãe provoca a filha, ficando parada, a filha vai até perto da mãe e corre pra longe novamente, divertindo-se e dando gargalhadas*”. E **Negativismo** (5,7%), também foi uma categoria presente, e pode ser exemplificada pela descrição durante a brincadeira de pega-pega com fantoches: “*A menina reclama: ‘Não vale assim...tu não podia ter feito isso’, a mãe ri achando graça e fala [em tom mais infantil]: ‘mas eu só vim dar uns beijinhos nela’, a filha fica irritada e tenta bater no fantoche que está com a mãe*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 85 comportamentos paternos. Dentre estes, a categoria mais presente foi **Comportamento inadequado** (34,8%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha diz: ‘Encostou sim, tu ta roubando’ e o pai segue pegando as varetas e diz: ‘Tu ta me roubando, não encostou’ [com tom infantilizado], a filha diz: ‘Encostou!’ e o pai diz [com tom chateado e infantilizado]: ‘Para filha, deixa de ser assim, não encostou... eu to tirando normal aqui ó’ e segue tirando as varetas*”. Outra categoria

presente foi **Orientação** (18,6%), que pode ser retratada pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha tenta pegar com uma vareta na mão uma vareta do jogo e o pai diz: ‘Assim não pode filha, lembra que falamos que é só com a preta? A preta ta aqui ó, é assim, essas duas’ apontando para a vareta preta*”.

Outras duas categorias de comportamentos mais frequentes foram **Não engajamento** (16,2%) e **Envolvimento positivo** (15,1%). Um exemplo de descrição de Não engajamento pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “*A filha fala [em tom manhoso] olhando para suas varetas e as do pai: ‘Ai, tu ta ganhando...’ e o pai segue jogando e fala pensando em voz alta: ‘e agora?’ , vendo que pegara todas as varetas mais fáceis e estaria mais difícil pegar sem mexer. Neste momento a filha fala: ‘A gente pode ir lá num lugar ler ler? [se referindo a conversa anterior de ir no trabalho do pai], o pai não responde e segue olhando para baixo para suas varetas, e ela segue conversando: ‘Depois quando eu for na psicóloga, nós vamos? A gente não vai fazer psicóloga?’ , o pai segue jogando as varetas e não responde*”. Já um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser exemplificado durante o jogo de varetas: “*O pai fala: ‘Ahh tu é esperta’ fazendo referência à forma que a filha jogou as varetas*”. Outra categoria mais presente foi **Comportamento coercitivo** (9,3%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha diz: ‘Encostou’ e o pai segue: ‘Não encostou nada’ [em tom contrariado e com desdém] (...). A filha diz: ‘Eu eu’ e o pai [em tom indignado] diz: ‘Como tu? Se tu encostou, é eu’ (...) O pai fala [em tom bravo e ríspido]: ‘Pega outro brinquedo, tu não sabe brincar’*”.

Outras duas categorias de comportamentos com baixas frequências foram **Comportamento assertivo** (2,3%) e **Intrusividade** (2,3%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*O pai diz: ‘Agora vamos guardar’*”. Já um exemplo de Intrusividade pode ser exemplificada pela descrição durante a troca de brincadeira: “*A menina diz: ‘Conta uma historia pai’ e o pai diz: ‘Vamos brincar com aquele de montar?’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 74 comportamentos. Dentre estes, o mais presente foi **Assertividade** (43,2%), que pode ser exemplificado pela descrição da troca de brincadeira: “*A filha se aproxima do pai e diz: ‘Eu já to cansada de jogar vareta’, e o pai diz: ‘Já?’ e a filha movimenta-se para perto da caixa de brinquedos dizendo e olhando para o pai: ‘Vamos brincar de bonecos?’*”. Outra categoria mais presente foi **Inadequação** (28,3%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha fala: ‘Mexeu’ [em tom alto] e o pai segue: ‘Mexeu nada’ [em tom de*

*desdém] e a filha fala [gritando]: ‘Mexeu pai, to dizendo’ mexendo o braço para cima e para baixo [em tom manhoso], o pai segue: ‘Mexeu nada...’ [parecendo impaciente] e a filha insiste falando: ‘Mexeu’ e ajuntando as varetas’’. Outra categoria presente foi **Envolvimento positivo** (21,6%), um exemplo de descrição pode ser exemplificada durante o jogo de varetas: “A filha vai pegando as varetas de forma rápida e animada: ‘essa, essa essa.. não não.. essa.. essa’”. E outra categoria presente foi **Obediência** (6,7%), que pode ser exemplificada na guarda de brinquedos: “O pai solicita: ‘Agora guarda’ e a filha vai pegando os brinquedos e colocando na caixinha”.*

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-avaliação

A Tabela 24 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-avaliação da Família 5.

Tabela 24. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-intervenção da família 5

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	7,6% (5)	18,6% (16)
Suporte emocional	0% (0)	0% (0)
Envolvimento positivo	49,2% (32)	15,1% (13)
Comportamento assertivo	4,6% (4)	2,3% (2)
Comportamento inadequado	26,1% (17)	34,8% (30)
Comportamento coercitivo	0% (0)	9,3% (8)
Intrusividade	0% (0)	2,3% (2)
Permissividade	1,5% (1)	0% (0)
Não engajamento	10,7% (7)	16,2% (14)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	65	85
Comportamentos da criança		
Obediência	0% (0)	6,7% (5)
Assertividade	20% (14)	43,2% (32)
Envolvimento positivo	45,7% (32)	21,6% (16)
Afeto positivo	11,4% (8)	0% (0)
Inadequação	17,1% (12)	28,3% (21)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	5,7% (4)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	70	74

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 49,2% e Pai: 15,1%). Já o pai destacou-se por apresentar um pouco mais de Orientação (Mãe: 7,6% e Pai: 18,6%), Comportamento coercitivo (Mãe: 0% e Pai: 9,3%) e Comportamento inadequado (Mãe:

26,1% e Pai: 34,8%). Tanto com a mãe quanto com o pai, apresentaram frequências semelhantes de Não engajamento (Mãe: 10,7% e Pai: 16,2%), bem como a baixa frequência dos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação com a mãe, a criança apresentou um pouco mais de Afeto positivo (Mãe: 11,4% e Pai: 0%) e Envolvimento positivo (Mãe: 45,7% e Pai: 21,6%). Já na interação com o pai, apresentou maior frequência de Inadequação (Pai: 28,3% e Mãe: 17,1%), Assertividade (Pai: 43,2% e Mãe: 20%), e um pouco mais de Obediência (Pai: 6,7% e Mãe: 0%). Quanto aos demais comportamentos, as frequências foram baixas tanto com a mãe quanto com o pai.

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 64 comportamentos maternos. Dentre estes, o mais presente foi **Envolvimento positivo** (79,6%), uma descrição pode ser exemplificada durante a brincadeira com bonecas: “A mãe diz: ‘É no ouvido, doutora, é no ouvido, doutora?’, a filha fala: ‘Vou ver se dói’, mãe diz: ‘Mas porque tá dói?’, a menina coloca o estetoscópio no coração da boneca ‘vou ver o coração’, a mãe sorrindo pergunta: ‘Tá escutando o coraçãozinho dela, doutora?’, a filha diz: ‘Sim, tá muito fraco, o caso é sério, ela vai ter que ficar aqui dois dias’, a mãe coloca a mão na cabeça falando: ‘Não acredito, dois dias, doutora? Mas eu vou ficar com ela, eu não vou conseguir me separar da minha nenezinha’”.

Outra descrição mais presente foi **Orientação** (12,5%), um exemplo de descrição seria pode ser durante a brincadeira com bonecas: “A filha pega outra boneca e joga um pouco longe, a mãe diz: ‘Coitadinha da minha nenê. Filha, não atira assim, não é legal’”. Outra categoria de comportamento que apareceu foi **Suporte emocional** (6,2%), que pode ser exemplificada pela descrição durante a brincadeira de médico com as bonecas: “A filha continua tentando abrir a caixa de medicamento, a mãe diz: ‘Tu quer que eu te ajude? Está difícil’”. Outra categoria de comportamento presente foi **Comportamento assertivo** (1,5%), m exemplo de descrição seria durante a guarda de brinquedos: “A mãe fala [em tom sério]: ‘Agora temos que guardar os brinquedos’”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 59 comportamentos. Dentre estes, o mais presente foi **Envolvimento positivo**

(76,2%), que pode ser exemplificado na descrição da brincadeira de médico com as bonecas: “*A filha diz: ‘sim, tá muito fraco, o caso é sério, ela vai ter que ficar aqui dois dias’ (...) ‘Ela vai ficar do ladinho da tua casa, a tua casa é ali...’, e continua: ‘O consultório é bem pertinho da tua casa’*”. Outra categoria mais presente foi **Assertividade** (16,9%), cuja descrição também pode ser retratada durante a brincadeira de médico com as bonecas: “*A mãe fala: ‘Agora olha essa outra aqui doutora’ e a filha fala: ‘eu nem olhei toda essa, espera’*”.

Outras duas categorias menos frequentes foram **Obediência** (5,0%) e **Afeto positivo** (1,6%). Um exemplo de descrição de Obediência pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*A mãe solicita ‘Filha, agora vamos guardar’ e a filha vai recolhendo os brinquedos*”. Já um exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser retratado durante a brincadeira com bonecas: “*A mãe diz [rindo]: ‘Olha a cara dela [boneca] de brava’ e a menina ri junto com a mãe, vendo a cara de brava da boneca*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 40 comportamentos paternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (56,1%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante o jogo com varetas: “*O pai se senta mais perto da filha e comenta [em tom carinhoso]: ‘Tu tá ganhando’. Depois ele joga as varetas no tatame e diz [em um tom decepcionado brincando]: ‘Não, ah’, (...) a filha joga e o pai vai olhando e pergunta [em tom de brincadeira]: ‘E agora?’ visto que estava bem difícil*”. Outra categoria mais presente foi **Orientação** (19,5%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha começa a bater os pés no tatame agitada e o pai fala: ‘Não faz assim, meu amor, assim mexe as varetas’*”.

Outra categoria mais presente foi **Comportamento assertivo** (14,6%), um exemplo de descrição pode ser retratado pela descrição durante o jogo de varetas: “*A filha pega as varetas e joga de cima e o pai diz [em tom sério]: ‘Não, desse jeito não pode tocar’*”. Outra categoria presente foi **Comportamento inadequado** (7,3%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo de varetas: “*A filha diz: ‘Mexeu’, e o pai diz [em tom infantilizado]: ‘Mexeu nada’, a filha insiste: ‘Tu mexeu’, e o pai diz [em tom infantilizado]: ‘Não mexeu nada’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados

42 comportamentos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (42,8%), que pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo de varetas: “*É a vez da filha jogar, ela joga as varetas para iniciar o jogo [sorrindo] e fala [em tom lúdico] ‘Pupupato’ e vai pegando as varetas [animada]*”. Outra categoria mais presente foi **Inadequação** (21,4%), que pode ser retratada pela descrição de um momento durante o jogo de varetas: “*A filha diz [em tom manhoso]: ‘Eu não mexiii’ olhando para o jogo, e o pai fala [em tom firme]: ‘Filha, mexeu’, a filha fala em voz mais alta: ‘Que mentiraaa’*”.

Outra categoria de comportamento presente foi **Assertividade** (16,6%), que pode ser exemplificada pela descrição de um momento de conversa durante o jogo de varetas: “*A filha diz: ‘Pai tu não é namorado da mãe ainda?’*”. Outras duas categorias mais presentes foram **Obediência** (11,0%) e **Afeto positivo** (7,1%). Um exemplo de descrição de Obediência pode ser retratado na guarda de brinquedos: “*O pai diz: ‘Vamos guardar filha?’, a filha vai engatinhando, recolhe os brinquedos e coloca na caixa, coloca o violão e o avião dentro da caixa e vai até do outro lado colocar o chinelo*”. E um exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser exemplificado durante o jogo de varetas: “*A filha fala [sorrindo]: ‘E agora?’ quando vai fazer a sua jogada, e o pai rindo diz [em tom de brincadeira]: ‘Ai ai ai, e agora?’*, e a filha fica rindo animada, mexendo o corpo feliz”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-avaliação

A Tabela 25 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-avaliação da Família 5.

Tabela 25. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 5

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	12,5% (8)	19,5% (8)
Suporte emocional	6,2% (4)	0% (0)
Envolvimento positivo	79,6% (51)	56,1% (23)
Comportamento assertivo	1,5% (1)	14,6% (6)
Comportamento inadequado	0% (0)	7,3% (3)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	0% (0)	0% (0)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	64	40
Comportamentos da criança		
Obediência	5,0% (3)	11,9% (5)
Assertividade	16,9% (10)	16,6% (7)
Envolvimento positivo	76,2% (45)	42,8% (18)
Afeto positivo	1,6% (1)	7,1% (3)
Inadequação	0% (0)	21,4% (9)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	59	42

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, quando comparado com o pai, apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 79,6% e Pai: 56,1%). Já o pai, destacou-se por apresentar maior frequência de Comportamento assertivo (Pai: 14,6% e Mãe: 1,5%) e um pouco mais de Comportamento inadequado (Pai: 7,3% e Mãe: 0%) e Orientação (Pai: 19,5% e Mãe: 12,5%). Quanto aos demais comportamentos, as frequências foram baixas.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação com a mãe, quando comparado ao pai, a criança apresentou maior frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 76,3% e Pai: 42,8%). Já na interação com o pai, comparado à mãe, apresentou maior frequência de Inadequação (Pai: 21,4 e Mãe: 0%). Tanto com a mãe quanto com o pai foi semelhante a frequência de Assertividade (Mãe: 16,9% e Pai: 16,6%) e a baixa frequência nos demais comportamentos.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 62

comportamentos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (79,0%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante a brincadeira de cócegas: “*A filha se deita no chão e a mãe faz cócegas, a mãe vai falando com a filha [em tom lúdico]: ‘Agora eu vou atacar ela, agora eu vou atacar ela, vou fazer cosquinha’, as duas ficam rindo, a mãe faz cócegas na barriga, nas costas e nas pernas da filha de uma maneira leve, a filha fica ofegante, a mãe vai passando os dedos de leve na filha, imitando uma aranha e diz: ‘Um bichinho vai subindo’*”.

Outra categoria presente foi **Orientação** (8,0%), que pode ser exemplificada durante a brincadeira de cócegas: “*A filha está em cima da mãe, se divertindo fazendo cócegas na mãe, ela se mexe muito e a mãe fala: ‘Cuida que tu vai cair, cuida, calma filha, assim tu vai te machucar’*”. Outras três categorias menos presentes foram **Comportamento assertivo** (3,2%), **Suporte emocional** (3,2%) e **Intrusividade** (3,2%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo pode ser exemplificado durante a brincadeira com um martelinho e uma serrinha: “*A mãe ao ver que a filha ficou vermelha no pescoço com a serrinha [estavam passando a serrinha no pescoço e o martelinho no joelho], a mãe fala [em tom firme]: ‘Não faz mais, está vermelho’, a filha pergunta: ‘Por que?’ e a mãe diz: ‘Não é para fazer, esta vermelho’*”. Já o comportamento de Suporte emocional pode ser retratado pela descrição durante a brincadeira com um martelinho e uma serrinha: “*A mãe fala: ‘Mas olha aqui, tu ficou marcadinha, ó que a mãe te brincou, viu, tu é muito clarinha, olha ali ó, temos que cuidar’*”. Um exemplo de Intrusividade pode ser exemplificado durante o início de uma nova brincadeira: “*A mãe diz: ‘Vamos brincar que tu era a vovozinha, aí eu vou chegar’, a filha diz: ‘Não’, a mãe continua: ‘Vou chegar com a cesta’, a filha fala: ‘Não’, e a mãe já está levantando e diz: ‘Vou’*”.

A respeito dos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 63 comportamentos. Dentre estes, o mais presente foi **Envolvimento positivo** (58,7%), que pode ser exemplificado pela descrição durante a brincadeira de lobo mau: “*A filha tenta fugir da mãe [lobo mau], e quando a mãe pega ela dando um abraço forte, a filha grita [animada]: ‘Ahhh’ (...), a filha se pendura nas costas da mãe e fala [rindo]: ‘Uhuh, tu tem que me pegar pra fazer cosquinha, mãe’*”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Afeto positivo** (30,1%), e um exemplo de descrição seria durante a brincadeira com cócegas: “*A filha diz: ‘Aqui na psicóloga não pode cócegas’, dando muitas gargalhas (...), a filha faz cócegas [animada] na mãe e a mãe diz: ‘Aqui na psicóloga não pode sessão de cosquinha, lembra?’, e a filha dá risadas muito altas [se divertindo]*”. Outra categoria

mais presente foi **Assertividade** (11,1%), que pode ser exemplificada pela descrição de um momento de troca de brincadeira: “*A filha diz: ‘Vamos brincar de cosquinha, mas vamos guardar [os brinquedos] primeiro’*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 79 comportamentos paternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (74,6%), uma descrição pode ser exemplificada durante o jogo de futebol: “*O pai se prepara e fala [em tom de brincadeira]: ‘Eu vou bater um pênalti’, a filha se abaixa se preparando para defender, o pai repete [animado]: ‘Eu vou bater um pênalti’, e narra: ‘O Juiz apitou’ e faz o som e o movimento da mão de um apito, o chuta e a filha defende com o joelho, e o pai fala [sorrindo]: ‘Ah, o goleiro pegou’*”.

Outra categoria presente foi **Orientação** (21,5%), que pode ser retratada pela descrição da brincadeira de jogo de vôlei: “*A filha joga e a bola vai perto da câmera e o pai fala: ‘Filha, cuida, se tu jogar assim forte quebra as coisas aqui, joga baixinho para mim’*”. Outras duas categorias baixas frequências foram **Intrusividade** (1,2%) e **Suporte emocional** (1,2%). Um exemplo de Intrusividade seria a seguinte descrição: “*A filha fala: ‘eu quero jogar basquete’, e o pai fala: ‘Não, vamos jogar vôlei, como a gente jogou aquele dia no vovô’*”. Já um exemplo de Suporte emocional seria pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “*O pai fala: ‘De que tu quer brincar, filha? O que tu tem vontade agora’*”.

Tocante aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 71 comportamentos. Dentre estes, o mais presente foi **Envolvimento positivo** (53,5%), que pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo de futebol: “*A filha levanta, coloca a bola pra frente, dá um passo com a bola, se prepara, dá um passo pro lado, dá [animada]: ‘Lá vou eu’, a filha tenta chutar e erra a bola e chuta o ar, e dá muitas risadas, ela se prepara novamente para chutar a bola, quando chuta o pai [goleiro] pega, e ela lamenta: ‘ahhh’, e segue*”. Outra categoria presente foi **Assertividade** (26,7%), sendo que um exemplo de descrição pode ser retratado durante a troca de brincadeira: “*A filha diz: ‘Cansei pai, vamos jogar outra coisa?’*”. Outra categoria presente foi **Afeto positivo** (16,9%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de futebol: “*A filha acaba de fazer um gol e está dançando feliz rindo*”. Já um exemplo de descrição de **Obediência** (2,8%), pode ser

exemplificado durante a guarda de brinquedos: “O pai fala: ‘Agora vamos guardar filha’ e a filha começa a pegar a bola e colocar na caixa”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 26 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 5.

Tabela 26. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 5

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	8,0% (5)	21,5% (17)
Suporte emocional	3,2% (2)	1,2% (1)
Envolvimento positivo	79,0% (51)	74,6% (60)
Comportamento assertivo	3,2% (2)	0% (0)
Comportamento inadequado	0% (0)	0% (0)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	3,2% (2)	1,2% (1)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	62	79
Comportamentos da criança		
Obediência	0% (0)	2,8% (2)
Assertividade	11,1% (7)	26,7% (19)
Envolvimento positivo	58,7% (37)	53,5% (38)
Afeto positivo	30,1% (19)	16,9% (12)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	63	71

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, o pai se destacou, por apresentar maior frequência de Orientação (Pai: 21,5% e Mãe: 8%). Tanto com a mãe quanto com o pai, apresentam frequências semelhantes de Envolvimento positivo (Mãe: 79% e Pai: 74,6%), e baixas frequências nos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação com a mãe, quando comparado ao pai, a criança apresentou maior frequência de Afeto positivo (Mãe: 30,1% e Pai: 16,9%). Já, na interação com o pai, quando comparado com a mãe, a criança apresentou maior frequência de Assertividade (Pai: 26,7% e Mãe: 11,1%). Tanto com a mãe, quanto com o pai, foi semelhante a frequência de Envolvimento positivo (Pai: 58,7% e Mãe: 53,5%). Os demais comportamentos apresentaram baixas frequências com ambos os pais.

Síntese longitudinal (pré, pós e follow-up) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 27 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção da expectativa inicial, algumas práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, como, por exemplo, Envolvimento positivo (49,2%, 79,6% e 79%, respectivamente). Quanto às categorias de Suporte emocional, Comportamento assertivo e Orientação, também era esperado que aumentassem, porém, permaneceram semelhantes e com baixas frequências.

Também na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Comportamento inadequado (26,1%, 0% e 0%), e apesar da menor frequência, Não engajamento (10,4%, 0% e 0%) também diminuiu ao longo das avaliações, correspondendo ao esperado. Nos demais comportamentos a mãe apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com a mãe, o comportamento de Envolvimento positivo (45,7%, 76,2% e 58,7%) aumentou conforme o esperado, apesar de ter diminuído no *follow-up*, e o Afeto positivo (11,4%, 1,6% e 30,1%) também aumentou conforme o esperado entre o pré, pós e *follow-up*. Também conforme o esperado, o comportamento da criança de Inadequação (17,1%, 0% e 0%) diminuiu ao longo das avaliações. Uma exceção foi a diminuição da Assertividade (20%, 16,9% e 11,1%), indo ao contrário do esperado.

Com relação às práticas educativas paternas também houve aumento conforme o esperado entre pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, o Envolvimento positivo (15,1%, 56,1% e 74,6%). Também conforme o esperado, a frequência de Comportamento inadequado (34,8%, 7,3% e 0%), Comportamento coercitivo (9,3%, 0% e 0%) e Não engajamento (16,2%, 0% e 0%) diminuíram ao longo das avaliações, sendo estas duas últimas categorias menos expressivas. Uma exceção foi Orientação (18,6%, 19,5% e 21,5%) e Suporte emocional (0%, 0% e 1,2%), que se esperava que tivessem aumentado, porém permaneceram semelhantes. Nos demais comportamentos o pai apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

A respeito dos comportamentos da criança, alguns aumentaram ao longo das avaliações conforme o esperado, como por exemplo, Envolvimento positivo (21,6%, 42,8% e 53,5%) e Afeto positivo (0%, 7,1% e 16,9%). Também conforme o esperado, os

comportamentos de Inadequação (28,3%, 21,4% e 0%) diminuíram. Ao contrário do esperado, a Assertividade diminuiu (43,2%, 16,6% e 26,7%). Os demais comportamentos tiveram frequências baixas. Nos demais comportamentos o pai apresentou baixas frequências e ausência de mudanças expressivas entre as avaliações.

Tabela 27 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 5

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas Educativas						
Orientação	7,6% (5)	12,5% (8)	8,0% (5)	18,6% (16)	19,5% (8)	21,5% (17)
Suporte emocional	0% (0)	6,2% (4)	3,2% (2)	0% (0)	0% (0)	1,2% (1)
Envolvimento positivo	49,2% (32)	79,6% (51)	79,0% (51)	15,1% (13)	56,1% (23)	74,6% (60)
Comportamento assertivo	4,6% (4)	1,5% (1)	3,2% (2)	2,3% (2)	14,6% (6)	0% (0)
Comportamento inadequado	26,1% (17)	0% (0)	0% (0)	34,8% (30)	7,3% (3)	0% (0)
Comportamento coercitivo	0% (0)	0% (0)	0% (0)	9,3% (8)	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	0% (0)	0% (0)	3,2% (2)	2,3% (2)	0% (0)	1,2% (1)
Permissividade	1,5% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	10,7% (7)	0% (0)	0% (0)	16,2% (14)	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	65	64	62	85	40	79
Comportamentos da criança						
Obediência	0% (0)	5,0% (3)	0% (0)	6,7% (5)	11,9% (5)	2,8% (2)
Assertividade	20% (14)	16,9% (10)	11,1% (7)	43,2% (32)	16,6% (7)	26,7% (19)
Envolvimento positivo	45,7% (32)	76,2% (45)	58,7% (37)	21,6% (16)	42,8% (18)	53,5% (38)
Afeto positivo	11,4% (8)	1,6% (1)	30,1% (19)	0% (0)	7,1% (3)	16,9% (12)
Inadequação	17,1% (12)	0% (0)	0% (0)	28,3% (21)	21,4% (9)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Negativismo	5,7% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	70	59	63	74	42	71

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer a TEPPE contribuiu para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e de alguns comportamentos externalizantes da criança, conforme avaliações pré e pós-intervenção e *follow-up*. Por exemplo, ambos os pais aumentaram a frequência de Envolvimento positivo e diminuíram a frequência de Não engajamento e Comportamento inadequado (muitos comportamentos birrentos, dificuldade em deixar as próprias vontades de lado e muitas chantagens com a filha). Estes resultados vão na direção do que a literatura sugere quanto à redução dos comportamentos externalizantes, especialmente porque tais mudanças indicam um aumento de trocas mais afetivas e diminuição de comportamentos ambíguos, confusos, pouco assertivos, os quais são fortemente associados aos comportamentos de externalização (Dishion & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016).

Ao encontro disto, estas mudanças sugerem o atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro, especialmente pela maior expressão de afeto, carinho, demonstração de interesse e intimidade na relação, assim como de limites realistas, particularmente pelo estabelecimento de limites mais adequados (Paim, & Rosa, 2016; Young, 2003). Ou seja, parece que à medida que os pais gerenciavam seus EIDs e MEs na relação com o filho, empregaram práticas educativas que favoreciam a diminuição da externalização (Graaf, 2013). Em particular, nestes pais ficou evidente o quanto eles lidaram com o atendimento das próprias necessidades emocionais, em particular de limites realistas, ou seja, lidaram com as próprias frustrações no papel de ser mãe e pai (Armour et al., 2013; citado por Bizinoto, 2015), e isto contribuiu para exercerem a paternidade e a maternidade de forma mais sensível às necessidades da filha.

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse indiretamente na diminuição de alguns comportamentos externalizantes, ou seja, através da modificação das práticas educativas parentais. Parece que esta expectativa foi presente na interação tanto com a mãe, quanto com o pai. Por exemplo, na interação com ambos, houve diminuição da Inadequação, sugerindo a diminuição de indicadores comportamentos de externalização (Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003), e aumento de Afeto positivo e Envolvimento positivo, sugerindo que a criança estava sendo mais bem atendida nas necessidades emocionais de vínculo seguro, especialmente pelos sentimentos de conexão e afeto, e de limites realistas, pela noção de responsabilidade consigo e com os outros (Rafaeli et al., 2011; Young, 2003). Estes são indicadores de ajustamento social (Achenbach & Rescorla, 2007; Boeldt et al., 2012; Landry et al., 2001).

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a identificar e gerenciar seus EIDs e MEs na relação com a filha, bem como auxiliou na modificação de algumas práticas educativas importantes relacionadas aos comportamentos de externalização. Tais mudanças possivelmente contribuíram para o atendimento das necessidades emocionais da filha, especialmente de vínculo seguro e limites realistas. Consonante a tais mudanças, quanto à filha, compreende-se que ocorreram mudanças na direção esperada quanto à diminuição dos comportamentos externalizantes.

3.1.6 Família 6

Práticas educativas parentais e comportamentos da criança nas sessões de observação da interação

Inicialmente serão apresentados as práticas educativas maternas e paternas, e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação mãe-criança e pai-criança, filmadas na pré-intervenção. Na sequência, são apresentadas as práticas educativas paternas e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação da interação pai-criança, filmadas na pós-avaliação e no *follow-up*. Ao final de cada um dos três momentos, apresenta-se uma síntese, e ao final de cada um dos casos apresenta-se uma síntese longitudinal.

Pré-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 92 comportamentos maternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (39,1%), que pode ser exemplificado pela descrição durante a brincadeira de castelinho: “*A mãe diz: ‘Filho, será que tu consegues derrubar ele [castelinho] só soprando?’ [sorrindo]. O menino enche os pulmões de ar, olha para a mãe e assopra no castelo, que cai. O menino se diverte rindo, a mãe ri também e diz: ‘Ahh, hahahaha tipo o lobo mau’*”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Orientação** (22,8%), um exemplo de descrição pode ser retratado durante a brincadeira com uma girafinha: “*O filho brinca com força com a girafinha e a mãe diz: ‘Filho, tá vendo que essa girafa tem que ter mais cuidado? Olha aqui, se tu aperta muito pode estragar’*”.

Outra categoria de comportamento foi **Intrusividade** (17,3%), que pode ser exemplificada pela descrição durante a brincadeira com uma bolinha: “*O filho joga a bolinha de uma forma e a mãe diz: ‘Não, vamos jogar assim’, e segue: ‘Pica assim ó’ e joga a bolinha mais para cima do que para frente, e fala: ‘Entendeu como é para fazer?’*, o menino joga para o lado da mãe, e a mãe diz: ‘*Não assim, tu tem que fazer assim como eu disse*’”. Outra categoria presente foi **Comportamento assertivo** (10,8%), que pode ser exemplificada pela descrição durante a troca de brincadeira: “*O filho diz: ‘Vamos brincar de outra coisa mãe?’*, a mãe diz: ‘*Sim, mas antes vamos guardar este*’ [em tom firme] e ele diz: ‘*Vamos com essa girafa*’ e a mãe diz: ‘*Vamos, mas antes tu vem me ajudar a guardar*’ [em tom firme]”.

Outras duas categorias de comportamentos com frequências menores foram **Suporte emocional** (5,4%) e **Comportamento coercitivo** (4,3%). Um exemplo de Suporte emocional pode ser exemplificado pela descrição durante uma conversa: “*A mãe ao perceber que o filho tocou o braço diz: ‘Teu braço ta doendo?’*, e o filho diz: ‘*Não*’ e a mãe diz: ‘*que bom né, não é bom ficar com dor no braço*’ e segue: ‘*Tu consegue levantar ele?*’”. Já um exemplo de Comportamento coercitivo pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira com uma bolinha: “*A mãe fala [em tom ríspido]: ‘Vai caminhando, não vai te arrastando cara’* quando vê o filho se arrastando no chão para pegar a bolinha e segue: ‘*Te liga né*’ [em tom mais repreensivo]”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 77 comportamentos. A categoria de comportamento mais presente foi **Assertividade** (50,6%), que pode ser exemplificada pela seguinte descrição: “*O menino diz: ‘Mãe vamos brincar de outra coisa?’*”. Outras duas categorias de comportamentos mais presentes foram **Afeto positivo** (22,0%) e **Envolvimento positivo** (18,1%). Um exemplo de Afeto positivo pode ser exemplificado pela descrição no momento da construção de um castelinho: “*O menino colocando uma pecinha diz: ‘Ufa!’ dando muitas gargalhadas [pelo castelo não ter caído]*”. Já um exemplo de Envolvimento positivo pode ser retratado pela descrição de um momento durante a construção de um castelinho: “*O menino pega uma pecinha e vai colocando entusiasmado e devagar no topo do castelinho e dizendo: ‘Aii, aii...’*”.

Outra categoria presente foi **Obediência** (5,1%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante a guarda de brinquedos: “*A mãe fala: ‘Ta, mas agora vem guardar’* e o menino começa a guardar as pecinhas no saquinho plástico””. Outras duas categorias com baixas frequências foram **Desobediência passiva** (2,6%) e **Negativismo** (1,3%) Um exemplo de Desobediência passiva pode ser exemplificado pela descrição durante a troca de brincadeira: “*A mãe diz: ‘Vem me ajudar a guardar’* e o menino diz: ‘*mãe olha*’ e fica brincando com a girafa”. E de Negativismo, um exemplo pode ser a descrição durante a guarda de brinquedos: “*A mãe diz: ‘Vamos guardar então a bolinha, guarda ali’* o filho pega a bolinha e a esconde nos braços e diz: ‘*Não*’.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Em relação às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 91 comportamentos paternos. Dentre estes, os mais frequentes foram

Envolvimento positivo (41,7%) e **Não engajamento** (23,0%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser retratado durante a brincadeira com uma amoeba: “*O pai olha para o filho, inicia uma música ‘amoebaaa, amoebaa’ e pergunta [sorrindo]: ‘como é a música da amoeba?’*”. Um exemplo de descrição de Não engajamento pode ser exemplificado também durante a brincadeira com uma amoeba: “*O filho diz: ‘Vou fazer uma cobra, olha [apelido do pai]’, o pai diz: ‘Ah?’ olhando para baixo (...) filho fala ‘Isso que é redondo, olha’ e o pai segue olhando para a sua amoeba e pergunta: ‘De que que brincaram na escola hoje?’ [em tom baixo]*”. Outra categoria de comportamento mais presente foi **Orientação** (14,2%), que pode ser retrata pela descrição durante a brincadeira com uma amoeba: “*O pai diz: ‘Filho, não coloca a amoeba perto do rosto, cuidado que gruda’*”.

Outras duas categorias de comportamentos menos frequentes foram **Intrusividade** (7,6%) e **Suporte emocional** (5,4%). Um exemplo de descrição de Intrusividade pode ser exemplificada durante a brincadeira com uma amoeba: “*Pai e filho estão fazendo docinhos de aniversário com as amebas para o aniversário da irmã do menino e o menino diz: ‘Acabou o aniversário dela’, e o pai diz: ‘Não, nem começou’, o menino diz: ‘Ela se atrasou e todos foram embora’, e o pai diz: ‘Vamos fazer mais docinho’, o filho diz: ‘não’, e o pai fala: ‘e um bolo’*”. Já um exemplo de Suporte emocional pode ser exemplificado pela descrição durante o momento de ir embora: “*O pai olhando para o filho que está tentando cortar a amoeba diz: ‘É difícil né... tu quer ajuda filho?’*”

Outras duas categorias menos presentes foram **Comportamento assertivo** (4,3%) e **Comportamento inadequado** (3,3%). Um exemplo de Comportamento assertivo pode ser exemplificado pela descrição durante a guarda de brinquedos: “*O pai fala [em tom firme]: ‘Vamos lá filho, vamos guardar os brinquedos’*”. Já Comportamento inadequado pode ser exemplificado pela seguinte descrição: “*O filho fala: ‘tu brinca com esse e eu brinco com a amoeba, ta bom?’ e o pai diz bocejando [em tom chateado]: ‘Bah, mas eu te convido pra brincar e tu não quer brincar comigo’*”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pré-intervenção, foram categorizados 82 comportamentos. As categorias de comportamentos mais presentes foram **Assertividade** (71,9%), que pode ser exemplificada na descrição de um momento de conversa entre pai e filho: “*O pai pergunta: ‘Por que tu não gosta de ajuda?’ e o filho responde: ‘Eu gosto de ajuda, mas não precisa agora’*”. Uma segunda categoria de comportamento mais presente foi **Envolvimento positivo** (20,7%), que pode ser retrata pela descrição durante a brincadeira com uma amoeba: “*O filho canta: ‘Amoeba, amoeba, a massinha colorida pra gente brincar’ (...)*

o menino segue: ‘parece uma batata’ e fica enrolando a massinha em cima da tampa com o pai (...). O menino abre a massinha e a coloca na frente do rosto, e chama o pai: ‘Olha, dá até pra fazer bolha’”.

Outras duas categorias menos frequentes foram **Obediência** (3,6%) e **Ignora** (3,6%). Um exemplo de Obediência pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira com uma amoeba: “O pai diz uma segunda vez: ‘Não coloca perto do rosto’ e o filho afasta a amoeba do rosto”. Já um exemplo de descrição de ingora seria: “O pai chacoalha o brinquedo olhando para o filho e diz: ‘ó, olha o barulho da cobra, olha só’ e põe o chocalho no chão mexendo-o como se fosse uma cobra e olhando para o filho e o filho não olha e segue brincando com a sua amoeba”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pré-avaliação

A Tabela 28 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pré-avaliação da Família 6.

Tabela 28. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré-avaliação da família 6

Categorias	Pré-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	22,8% (21)	14,2% (13)
Suporte emocional	5,4% (5)	5,4% (5)
Envolvimento positivo	39,1% (36)	41,7% (38)
Comportamento assertivo	10,8% (10)	4,3% (4)
Comportamento inadequado	0% (0)	3,3% (3)
Comportamento coercitivo	4,3% (4)	0% (0)
Intrusividade	17,3% (16)	7,6% (7)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	23,0% (21)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	92	91
Comportamentos da criança		
Obediência	5,1% (4)	3,6% (3)
Assertividade	50,6% (39)	71,9% (59)
Envolvimento positivo	18,1% (14)	19,5% (16)
Afeto positivo	22,0% (17)	1,2% (1)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	2,6% (1)	0% (0)
Negativismo	1,3% (1)	0% (0)
Ignora	0% (0)	3,6% (3)
Total	77	82

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, mais do que o pai, apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 22,8% e Pai: 14,2%), Intrusividade (Mãe:

17,3% e Pai: 7,6%) e Comportamento assertivo (Mãe: 10,8% e Pai: 4,3%). Já o pai, destacou-se por apresentar maior frequência de Não engajamento (Pai: 23% e Mãe: 0%). Foi semelhante tanto com a mãe quanto com o pai, a frequência de Envolvimento positivo (Mãe, 39,1% e Pai: 41,7%), e a baixa frequência nos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação com a mãe, quando comparado ao pai, a criança apresentou maior frequência de Afeto positivo (Mãe: 22,2% e Pai: 1,2%). Já na interação com o pai, mais do que com a mãe, apresentou maior frequência de Assertividade (Pai: 71,9% e Mãe: 50,6%). Tanto com a mãe quanto com o pai, foi semelhante a frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 18,1% e Pai: 19,5%) e a baixa frequência nos demais comportamentos.

Pós-avaliação

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 82 comportamentos maternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (48,7%), que pode ser exemplificado pela descrição do jogo da memória: “*A mãe desvira duas cartinhas e erra e fala [em tom de brincadeira e rindo]: ‘Aí, eu to com problema’, o filho vira e a mãe diz [em tom de brincadeira]: ‘ai não filho’, ele responde [sorrindo]: ‘ai sim’ (...). Quando é a vez da mãe ela fala [animada]: ‘onde é que tá esse cachorro’ e quando acha fala [festejando]: ‘rá’*”. Outra categoria mais presente foi **Orientação** (25,6%), que pode ser retratada pela descrição durante o jogo da memória: “*Ao ver o filho mudando uma pecinha de lugar a mãe fala [explicando]: ‘Tu não pode tirar do lugar filho, daí a gente não lembra’*”.

Outra categoria foi **Comportamento assertivo** (8,5%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo da memória: “*Ele vai virar uma carta na vez da mãe e a mãe diz [em tom sério]: ‘É a minha vez, deixa aí’, o filho esta tentando desvirar a cartinha ainda e a mãe fala [mais firme]: [nome do filho], assim não’*”. Outras duas categorias menos frequentes foram **Comportamento coercitivo** (6,1%) e **Intrusividade** (6,1%). Um exemplo de descrição de Comportamento coercitivo pode ser exemplificado durante a brincadeira de jogo da memória: “*O filho joga e troca novamente a pecinha de lugar e a mãe diz [em tom crítico e impaciente]: ‘Não pode trocar de lugar, cara’*”. Já um exemplo de Intrusividade pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “*O filho começa a contar as cartinhas para ver quem ganhou: ‘um, dois, um, um, dois, dois, três, três, quatro, quatro, cinco, cinco, seis, seis,*

sete, sete, oito, oito, nove, nove, dez, onze, doze, a mãe diz: *'ih, ih, já enrolou'*, o filho reconta *"um, um"*, a mãe diz mais alto: *'não'* e coloca a mão nas peças e começa a contar." Outras duas categorias menos presentes foram **Comportamento inadequado** (3,6%) e **Suporte emocional** (1,2%). O Comportamento inadequado pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo da memória: *"O filho diz: 'Tu não vai saber fazer' [o jogo da memória em formato de coração], ela responde: "CLARO que eu vou, vê então se eu não vou"*.

Em relação aos comportamentos da mãe analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 59 comportamentos. Dentre estes, o mais frequente foi **Assertividade** (55,9%), que pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo da memória: *"O filho diz para a mãe: 'Tu tá ganhando e eu to perdendo' (...) e segue: 'eu quero jogar de novo'"*. Outras duas categorias mais presentes foram **Afeto positivo** (20,3%) e **Envolvimento positivo** (18,6%). Um exemplo de descrição de Afeto positivo pode ser exemplificado durante o jogo da memória: *"O filho acerta e a mãe diz parabenizando: 'aeeee' e o filho sorri, bate palmas e pula feliz"*. Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo também pode ser retratado durante o jogo da memória: *"Ele joga e ao ver que a cartinha era um macaco imita o som: 'oooo' e olha para a mãe rindo e ela faz: 'hehehe' uma risada engraçada, o filho sorri e depois dá uma risada de bruxa: 'hahahaha'"*. E uma última categoria que apareceu foi **Obediência** (5,0%), a qual pode ser exemplificada pela descrição do jogo da memória: *"O filho faz a menção de pegar uma peça na vez da mãe e a mãe diz: 'Espera, não pega' e o filho espera a sua vez colocando as mãos entre as pernas"*.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

Tocante às práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 67 comportamentos paternos. A categoria de comportamento mais presente foi **Envolvimento positivo** (58,2%), que pode ser exemplificado pela descrição durante a brincadeira de jogar uma bolinha de um lado para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: *"O filho rola a bola e o pai fala [animado]: 'Uh', o filho: 'Bah, quase', o pai vai olhando e fala sorrindo: 'Eu quero só passar com a bolinha no meio [do castelo]', o filho fala [animado]: 'Não vai dá, não vai dá, não vai dá', o pai fala [sorrindo]: 'Só para dar um friozinho na barriga', e segue: 'Olha lá, uhh' quando consegue fazer a bolinha passar por baixo e entre às madeiras"*. Outra categoria mais presente foi **Orientação** (32,8%), que pode ser exemplificada também pela descrição durante a brincadeira de jogar uma bolinha de um lado

para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: “*O filho vai mais para frente novamente e joga a bolinha [como tinha combinado com o pai que não era para jogar] e o pai diz: ‘Não, não, assim não, assim tu tá roubando, não é legal, não é legal, filho, volta para trás e joga direitinho como a gente combinou’*”.

Outra categoria presente foi **Comportamento assertivo** (5,9%), um pode ser retratado pela descrição durante a guarda de brinquedos: “*O pai fala [em tom firme]: ‘Vamos filho, vamos guardar os brinquedos’, o filho vai cantando a música ‘guarda, guarda direitinho...’ o filho levanta e vai abrindo a porta para sair, o pai diz: ‘Filho, não, não, tem que guardar antes, volta aqui’*”. Outra categoria menos presente foi **Intrusividade** (1,4%), que pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira de jogar uma bolinha de um lado para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: “*O filho vai sentando e fala: ‘Eu queria jogar com as duas’, e o pai diz: ‘Não, com as duas fica estranho’*”.

Em relação aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de pós-intervenção, foram categorizados 64 comportamentos. A categoria de comportamentos mais presente foi **Assertividade** (48,4%), que pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira de jogar uma bolinha de um lado para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: “*O filho pede para o pai: ‘Você pode me dar a bolinha?’*, pai responde: “*Posso, só um minutinho’*”. Outras duas categorias de comportamento mais frequentes foram **Envolvimento positivo** (21,8%) e **Afeto positivo** (20,3%). Um exemplo de descrição de Envolvimento positivo também pode ser exemplificado pela brincadeira de jogar uma bolinha de um lado para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: “*“O filho quica a bolinha [animado] e tenta jogar para o pai quicando, mas a bola não vai tão para frente e os dois vão em direção a bolinha e o filho empurra a bolinha mais pro pai dizendo [rindo]: ‘Vou te empurrar’, e seguem cantando ‘Roda, roda...ela vai ela vem’*”.

Outra categoria presente foi **Obediência** (6,2%), que pode ser retratada pela descrição da brincadeira de jogar uma bolinha de um lado para o outro com um castelinho de madeirinho no centro: “*O filho vai jogar a bolinha como não era para jogar [conforme tinha combinado com o pai], o pai fala: ‘Não, assim não, assim não’, e o filho obedece rolando a bolinha e indo mais para trás*”. Outra categoria que esteve presente foi **Desobediência passiva** (3,1%), que pode ser retratada pela descrição da guarda de brinquedos: *O pai fala [em tom firme]: ‘Vamos filho, vamos guardar os brinquedos’, o filho vai cantando a música ‘guarda, guarda direitinho...’ e vai abrindo a porta, para sair*”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança na pós-avaliação

A Tabela 29 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, na pós-avaliação da Família 6.

Tabela 29. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pós-intervenção da família 6

Categorias	Pós-intervenção	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	25,6% (21)	32,8% (22)
Suporte emocional	1,2% (1)	0% (0)
Envolvimento positivo	48,7% (40)	58,2% (40)
Comportamento assertivo	8,5% (7)	5,9% (4)
Comportamento inadequado	3,6% (3)	0% (0)
Comportamento coercitivo	6,1% (5)	0% (0)
Intrusividade	6,1% (5)	1,4% (1)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	82	67
Comportamentos da criança		
Obediência	5,0% (3)	6,2% (4)
Assertividade	55,9% (33)	48,4% (31)
Envolvimento positivo	18,6% (11)	21,8% (14)
Afeto positivo	20,3% (12)	20,3% (13)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	3,1% (2)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	59	64

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, quando comparado ao pai, apresentou maior frequência, mesmo sendo de baixa frequência, Comportamento coercitivo (Mãe: 6,1% e Pai: 0%) e Intrusividade (Mãe: 6,1% e Pai: 1,4%). Já o pai, destacou-se por apresentar maior frequência de Orientação (Pai: 32,8% e Mãe: 25,6%). Foi semelhante tanto com a mãe quanto com o pai, a frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 48,7% e Pai: 58,2%), bem como as baixas frequências dos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação tanto com a mãe quanto com o pai, foi semelhante a frequência de Afeto positivo (Mãe: 20,3% e Pai: 20,3%), Envolvimento positivo (Mãe: 18,6% e Pai: 21,8%), Assertividade (Mãe: 55,9% e Pai: 48,4%) e Obediência (Mãe: 5% e Pai: 6,2%). Os demais comportamentos apresentaram baixa frequência.

Follow-up

Práticas educativas maternas e comportamentos da criança

Quanto às práticas educativas maternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 102 comportamentos maternos. Dentre estes, o mais frequente foi **Envolvimento positivo** (56,8%), que pode ser exemplificada pela descrição da brincadeira no telefone: “*A mãe fala no telefone: ‘Alô’ e o filho fala: ‘Oi’, a mãe continua: ‘Eu gostaria de chamar uma pizza’, o filho responde: ‘Tá bom, de quê?’*”, *a mãe diz: ‘Eu quero atum’, o filho responde: ‘Tá’ e vai desligando o telefone, a mãe o chama [rindo]: ‘Moço, moço, calma, eu quero atum, calabresa e queijo’, o filho sorri e fala: ‘Aham, aham’, a mãe pergunta: ‘Em quanto tempo o senhor me entrega?’*, *o filho responde: ‘Em cinco minutos’, a mãe fala [em tom de surpresa e rindo]: ‘Bah, mas rápido!’ e o filho dá gargalhadas”*.

Uma segunda categoria presente foi **Orientação** (29,4%), um exemplo de descrição pode ser exemplificado durante o jogo da memória: “*A mãe diz: ‘Tem que dar um espacinho filho pra gente poder mexer nelas, assim ó’, os dois continuam arrumando e quando filho arruma uma pecinha e a olha a mãe diz: ‘[nome do filho] assim não, daí tu vai saber e eu não, não pode, ó, vai botando as pecinhas direitinho’”*. Outra categoria presente foi **Comportamento assertivo** (7,8%), um exemplo pode ser retratado na descrição do momento de explorar a caixa de brinquedos: “*O filho joga as varetas e a mãe diz [em tom sério]: ‘Pra de ficar jogando essas coisas assim, então bota aqui dentro’”*.

Outras três categorias com baixas frequências foram **Intrusividade** (2,9%), **Suporte emocional** (1,9%) e **Comportamento coercitivo** (0,9%). Um exemplo de Intrusividade pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo da memória: “*O filho pergunta: ‘Cadê a galinha?’*, e *a mãe diz: ‘Deixa para lá, não precisa saber, tá tudo certo, vamos virar eles e misturar’”*. Já Suporte emocional pode ser exemplificado pela descrição do momento da guarda dos brinquedos: “*O filho fala: ‘Eu quero sair para beber água’, a mãe fala: ‘Ah, tá, rapidinho, a mãe te ajuda’ os dois vão guardando juntos”*. E Comportamento coercitivo pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira do momento de comer pizza: “*O filho pega uma faquinha de brinquedo e diz: ‘Deixa que eu corto [a pizza]’, e a mãe olha pro filho diz [em tom crítico]: ‘[nome do filho], é óbvio que não vai dar’”*.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação mãe-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 88 comportamentos. Dentre estes, duas categorias foram as mais frequentes, **Envolvimento positivo** (44,3%) e **Assertividade** (43,1%). Um exemplo de descrição de Envolvimento

positivo pode ser exemplificado durante a brincadeira com telefone: “*O filho sorrindo faz o barulho do telefone: ‘Prim, prim, prim’, a mãe atende e diz: ‘Alô’ e o filho fala: ‘Oi, aqui é da pizza’ (...)* o filho com o telefone na orelha faz o barulho do telefone saindo da linha [rindo]: ‘tu, tu, tu’ (...) o filho faz que a pizza chegou imitando o som da buzina: ‘Biii, biiii’”. Já um exemplo de Assertividade pode ser exemplificado pela descrição de um momento de mexer em um brinquedo: “*A mãe está mexendo em um brinquedo para descobrir como funciona e o filho diz: ‘Deixa eu tentar, mãe’ [interessado no brinquedo].*”

Outra categoria presente foi **Afeto positivo** (29,0%), que pode ser exemplificado pela descrição durante o jogo da memória: “*Ao ver que o filho está encontrando vários parzinhos a mãe diz [brincando e rindo]: ‘Filhooo’ e o filho começa a dar muitas gargalhadas se divertindo*”. E uma última categoria que apareceu foi **Obediência** (3,4%), que pode ser retratada pela descrição durante a guarda de brinquedos: “*O filho fala: ‘Eu já vou ir lá beber água’ e a mãe diz: ‘Não, a gente tá juntando os brinquedos, pode vim’, e o filho continua a guardar as pecinhas*”.

Práticas educativas paternas e comportamentos da criança

A respeito das práticas educativas paternas analisadas nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 87 comportamentos paternos. A categoria de comportamento mais presente foi **Envolvimento positivo** (62%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo de raquete: “*O pai se prepara pra jogar, fica [animado] ameaçando a jogada e diz: ‘Fecha aí, goleiro, fecha aí, fecha aí, vou fazer gol aí’, o pai joga (...) o pai sorri, e fala [sorrindo]: ‘2 a 1, vamos lá’*”. Outras duas categorias de comportamento mais frequentes foram **Comportamento assertivo** (14,9%) e **Orientação** (14,9%). Um exemplo de descrição de Comportamento assertivo seria pode ser retratado no momento da guarda de brinquedos: “*O filho diz: ‘Tá, vou abrir’ e se direciona para a porta, e o pai fala [em tom firme]: ‘Não, espera o pai’*”. Um exemplo de Orientação pode ser exemplificado pela descrição de um momento da guarda de brinquedos: “*O pai fala: ‘[nome do filho], primeiro tu tem que botar os brinquedos pequenos na caixa’, e continua: ‘as pecinhas pequenas, tá? Porque assim tem espaço para colocar certinho todos os brinquedos’*”.

Outras duas categorias de comportamentos menos frequentes foram **Intrusividade** (5,7%) e **Comportamento inadequado** (2,2%). Um exemplo de descrição de Intrusividade pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira com bonequinhos: “*O filho diz: ‘O*

tiozinho vai ficar na frente do leão, leão é magrinho, briga de leão contra...’, e o pai interrompe: ‘Não, esse não é leão’, o filho diz: ‘É leão sim’, o pai diz: ‘não é não, é um dinossauro’, o filho pega o brinquedo e mostra pro pai: ‘Não, olha a cara de leão’”. Já um exemplo de descrição Comportamento inadequado pode ser exemplificado pela descrição da brincadeira com bonecos: “O pai diz [em tom chateado]: ‘mas tu não vai colocar nada também’”.

Quanto aos comportamentos da criança analisados nos últimos 10 minutos da sessão de observação da interação pai-criança, na avaliação de *follow-up*, foram categorizados 94 comportamentos. As duas categorias de comportamentos mais presentes foram **Assertividade** (44,6%) e **Envolvimento positivo** (42,5%). Assertividade pode ser exemplificada pela descrição de um momento da guarda de brinquedos: “O filho pergunta: ‘Por que tem que ser as coisas pequenas primeiro? Não entendi’”. Já um exemplo de descrição de Envolvimento positivo pode ser retratado durante o jogo com raquetes: “O filho rebate na bolinha e os dois vão sorrindo com a brincadeira, o filho fala animado [como se narrando]: ‘E ele passa o gol e ele bate’, (...) os dois falam juntos: ‘Uh’ quando a bolinha sai do tatame”.

Outra categoria presente foi **Afeto positivo** (11,7%), que pode ser exemplificada pela descrição durante o jogo com raquetes: “O pai faz gol e fala [animado]: ‘3 a 1’, o filho fica sorrindo e levanta a bolinha pra jogar dando risadas, pai coloca a raquete mais em cima pra proteger a jogada do filho, o filho sorri e se mexe de forma animada e joga a bolinha (...) o filho fica na expectativa rindo e pulando”. E uma última categoria foi **Obediência** (1,0%), que pode ser retratada pela descrição durante a guarda de brinquedos: “O pai solicita: ‘Vamos guardar agora’ e o filho começa a pegar os brinquedos e colocar na caixa de brinquedos”.

Síntese da interação mãe-criança e pai-criança no *follow-up*

A Tabela 30 apresenta a porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança, no *follow-up* da Família 6.

Tabela 30. Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de *follow-up* da família 6

Categorias	Follow-up	
	Mãe % (F)	Pai % (F)
Práticas Educativas		
Orientação	29,4% (30)	14,9% (13)
Suporte emocional	1,9% (2)	0% (0)
Envolvimento positivo	56,8% (58)	62,0% (54)
Comportamento assertivo	7,8% (8)	14,9% (13)
Comportamento inadequado	0% (0)	2,2% (2)
Comportamento coercitivo	0,9% (1)	0% (0)
Intrusividade	2,9% (3)	5,7% (5)
Permissividade	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)
Total	102	87
Comportamentos da criança		
Obediência	3,4% (3)	1,0% (1)
Assertividade	43,1% (38)	44,6% (42)
Envolvimento positivo	44,3% (39)	42,5% (40)
Afeto positivo	9,0% (8)	11,7% (11)
Inadequação	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	0% (0)	0% (0)
Negativismo	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)
Total	88	94

Como pode ser visto, quanto às práticas educativas, a mãe, comparado ao pai, apresentou maior frequência de Orientação (Mãe: 29,4% e Pai: 14,9%). Já o pai, destacou-se por apresentar maior frequência de Comportamento assertivo (Pai: 14,9% e Mãe: 7,8%). Foi semelhante tanto com a mãe quanto com o pai, a frequência de Envolvimento positivo (Mãe: 56,8% e Pai: 62%), e as baixas frequências nos demais comportamentos.

Quanto aos comportamentos da criança, na interação tanto com a mãe quanto com o pai, foi semelhante a frequência de Afeto positivo (Mãe: 9% e Pai: 11,7%), Envolvimento positivo (Mãe: 44,3% e Pai: 42,5%), e Assertividade (Mãe: 43,1% e Pai: 44,6%), bem como a baixa frequência nos demais comportamentos.

Síntese longitudinal (pré, pós e follow-up) da interação mãe-criança e pai-criança

A Tabela 31 apresenta as práticas educativas maternas e os comportamentos da criança nas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Como pode ser visto, na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas aumentaram entre o pré, pós e *follow-up*, como, por exemplo, Envolvimento positivo (39,1%, 48,7% e 56,8%, respectivamente), um aumento menos expressivo a Orientação (22,8%, 25,6% e 29,4%). Uma exceção foi Comportamento assertivo (10,8%, 8,5% e 7,8%), que apesar da baixa frequência, diminuiu e

deveria ter aumentado. Outro comportamento que também deveria ter aumentado seria Suporte emocional, porém permaneceu semelhante nas três avaliações.

Também na direção do esperado, algumas práticas educativas maternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Intrusividade (17,3%, 6,1% e 2,9%). O Comportamento coercitivo, apesar das baixas frequências, também apresentou uma redução no *follow-up* (4,3%, 6,1% e 0,9%). Nos demais comportamentos a mãe apresentou baixas frequências e não houve mudanças expressivas entre as avaliações.

Quanto aos comportamentos da criança com a mãe, conforme o esperado, o comportamento de Envolvimento positivo (18,1%, 18,6% e 44,3%) aumentou entre pré, pós e *follow-up*. A Assertividade (50,6%, 55,9% e 43,1%) permaneceu com frequências semelhantes, sendo esperado que aumentasse ao longo das avaliações. Os demais comportamentos ficaram com baixas frequências, e o Afeto positivo diminuiu (22%, 20,3% e 9%), ao contrário do que era esperado.

Com relação às práticas educativas paternas também houve um aumento, conforme o esperado, entre pré, pós e *follow-up*, por exemplo, de Envolvimento positivo (41,7%, 58,2% e 62%), e com uma frequência um pouco menor, aumentou Comportamento assertivo (4,3%, 5,9% e 14,9%).

Também na direção do esperado, algumas práticas educativas paternas diminuíram entre o pré, pós e *follow-up*, como por exemplo, Não engajamento (23%, 0% e 0%). Já, Orientação (14,2%, 32,8% e 14,9%) foi semelhante na primeira e na última avaliação, sendo esperado que continuasse com maior frequência como visto na pós-avaliação. Os demais comportamentos permaneceram com frequências semelhantes e não houve mudanças expressivas entre as avaliações.

Tocante aos comportamentos da criança na interação com o pai, alguns aumentaram ao longo das avaliações, conforme o esperado, como Envolvimento positivo (19,5%, 21,8% e 42,5%) e Afeto positivo (1,2%, 20,3% e 11,7%), apesar deste último ter diminuído no *follow-up*. Já os comportamentos de Assertividade (71,9%, 48,4% e 44,6%) diminuíram, ao contrário do esperado. Os demais comportamentos permaneceram com baixas frequências nas e não houve mudanças expressivas entres as avaliações.

Tabela 31 – Porcentagem e frequência das práticas educativas maternas e paternas e dos comportamentos da criança na interação de pré, pós-intervenção e *follow-up* da família 6

Categorias	Mãe-criança			Pai-criança		
	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)	Pré % (F)	Pós % (F)	Follow-up % (F)
Práticas Educativas						
Orientação	22,8% (21)	25,6% (21)	29,4% (30)	14,2% (13)	32,8% (22)	14,9% (13)
Suporte emocional	5,4% (5)	1,2% (1)	1,9% (2)	5,4% (5)	0% (0)	0% (0)
Envolvimento positivo	39,1% (36)	48,7% (40)	56,8% (58)	41,7% (38)	58,2% (40)	62,0% (54)
Comportamento assertivo	10,8% (10)	8,5% (7)	7,8% (8)	4,3% (4)	5,9% (4)	14,9% (13)
Comportamento inadequado	0% (0)	3,6% (3)	0% (0)	3,3% (3)	0% (0)	2,2% (2)
Comportamento coercitivo	4,3% (4)	6,1% (5)	0,9% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Intrusividade	17,3% (16)	6,1% (5)	2,9% (3)	7,6% (7)	1,4% (1)	5,7% (5)
Permissividade	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Não engajamento	0% (0)	0% (0)	0% (0)	23,0% (21)	0% (0)	0% (0)
Comportamento demandante	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	92	82	102	91	67	87
Comportamentos da criança						
Obediência	5,1% (4)	5,0% (3)	3,4% (3)	3,6% (3)	6,2% (4)	1,0% (1)
Assertividade	50,6% (39)	55,9% (33)	43,1% (38)	71,9% (59)	48,4% (31)	44,6% (42)
Envolvimento positivo	18,1% (14)	18,6% (11)	44,3% (39)	19,5% (16)	21,8% (14)	42,5% (40)
Afeto positivo	22,0% (17)	20,3% (12)	9,0% (8)	1,2% (1)	20,3% (13)	11,7% (11)
Inadequação	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Desobediência passiva	2,6% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3,1% (2)	0% (0)
Negativismo	1,3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Ignora	0% (0)	0% (0)	0% (0)	3,6% (3)	0% (0)	0% (0)
Total	77	59	88	82	64	94

Olhando conjuntamente os dados, pode-se dizer a TEPPE contribuiu para a modificação de algumas práticas educativas dos pais e de alguns comportamentos externalizantes da criança, conforme avaliações pré e pós-intervenção e *follow-up*. Por exemplo, ambos os pais aumentaram a frequência de Envolvimento positivo, contribuindo para trocas mais afetivas, que tendem auxiliar na autoregulação e diminuição dos comportamentos externalizantes (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Patterson et al., 1992). Ao encontro destas relações, o pai diminuiu os comportamentos associados a Não engajamento, sugerindo o atendimento da necessidade emocional de vínculo seguro da criança (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003). Em particular, a mãe reduziu a Intrusividade, cuja redução está associada à diminuição dos comportamentos externalizantes, conforme visto anteriormente (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Oliveira et al., 2000), bem como sugere o atendimento da necessidade emocional de autonomia e competência (Paim & Rosa, 2016; Young et al., 2008). Desta forma, parece que a TEPPE para estes pais, contribuiu para que eles lidassem com seus EIDs e MEs presentes na relação com o filho, bem como para a mudanças das práticas educativas parentais.

Quanto à criança, esperava-se que a TEPPE influenciasse indiretamente na diminuição de alguns comportamentos externalizantes, ou seja, através da modificação das práticas

educativas parentais. Esta criança não apresentou muitos comportamentos indicativos de externalização em nenhuma avaliação, entretanto parece que a TEPPE contribuiu para a melhoria da interação tanto com a mãe, quanto com o pai, pelo aumento do Envolvimento positivo com ambos os cuidadores, o que sugere mais trocas afetivas, um indicador importante de ajustamento social (Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Ainda, esta melhoria também parece ser vista na interação com pai, diante do aumento do Afeto positivo, apesar deste ter diminuído na interação com a mãe.

Considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família (*Diagrama entre EIDs e MEs dos pais e filhos*) e clínica de cada um dos pais (*Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos*), pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a identificar e gerenciar seus EIDs e MEs na relação com o filho, bem como auxiliou na modificação de algumas práticas educativas relacionadas especialmente ao atendimento das necessidades emocionais do filho. Em relação à criança, pode-se pensar que a necessidade que mais estava deficitária era a de vínculo seguro, e conforme os resultados, pode-se pensar que esta necessidade foi sendo mais bem atendida ao longo do tempo.

3.2. Síntese geral de todos os casos das práticas educativas parentais e dos comportamentos da criança na pré e pós-intervenção e no *follow-up*.

A seguir, a fim de explorar os resultados das famílias conjuntamente acerca das práticas educativas parentais e dos comportamentos da criança na pré e pós-intervenção, e no *follow-up* foram realizadas análises estatísticas. A Tabela 32 apresenta as frequências e as porcentagens das práticas educativas parentais e dos comportamentos das crianças de todas as seis famílias, nos três momentos de avaliação. O *Wilcoxon Signed Ranks Test* foi utilizado para se investigar diferenças nas médias nas avaliações de pré e pós, e posteriormente de pré e *follow-up*.

A Tabela 33 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância das práticas educativas, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Tabela 33. Médias, desvio padrão e nível de significância das práticas educativas, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Categorias	Genitor	Avaliação	Média	DP	Z	p
Práticas educativas						
Orientação	Mãe	Pré	8,0	6,6		
	Mãe	Pós	16,8	11,7	-1,6	0,10
	Pai	Pré	12,3	5,3		
	Pai	Pós	24,3	15,5	-1,5	0,11
Suporte emocional	Mãe	Pré	2,5	2,4		
	Mãe	Pós	2,1	1,7	-0,2	0,83
	Pai	Pré	3,0	3,4		
	Pai	Pós	1,6	2,5	-1,3	0,18
Envolvimento positivo	Mãe	Pré	22,6	10,9		
	Mãe	Pós	39,8	9,7	-1,9	0,04
	Pai	Pré	18,3	10,6		
	Pai	Pós	32,2	9,4	-2,2	0,02
Comportamento assertivo	Mãe	Pré	5,5	3,7		
	Mãe	Pós	6,8	5,7	-0,1	0,91
	Pai	Pré	10,5	11,0		
	Pai	Pós	7,0	5,5	-0,7	0,46
Comportamento inadequado	Mãe	Pré	7,3	8,4		
	Mãe	Pós	1,1	1,8	-1,2	0,20
	Pai	Pré	11,3	11,1		
	Pai	Pós	1,6	1,8	-2,2	0,02
Comportamento coercitivo	Mãe	Pré	4,3	5,9		
	Mãe	Pós	1,0	2,0	-1,4	0,14
	Pai	Pré	4,8	5,7		
	Pai	Pós	1,0	2,0	-1,2	0,19
Intrusividade	Mãe	Pré	8	6,5		
	Mãe	Pós	2,3	3,8	-2,0	0,04
	Pai	Pré	2,3	2,4		
	Pai	Pós	3,1	7,2	-0,6	0,49
Permissividade	Mãe	Pré	1,0	0,6		
	Mãe	Pós	0,3	0,8	-1,4	0,15
	Pai	Pré	2,0	3,6		
	Pai	Pós	0,7	1,1	-1,0	0,28
Não engajamento	Mãe	Pré	7	7,2		
	Mãe	Pós	0,8	2	-2,0	0,04
	Pai	Pré	10,8	8,9		
	Pai	Pós	0,3	0,8	-1,8	0,06
Comportamento demandante	Mãe	Pré	1	2,4		
	Mãe	Pós	0	0	-1,0	0,31
	Pai	Pré	2,0	4,8		
	Pai	Pós	0	0	-1,0	0,31

Com relação às mães, entre o pré e a pós-avaliação, houve um aumento significativo nas práticas de Envolvimento positivo ($p < 0,04$), corroborando a expectativa inicial. Também

apoiando a expectativa inicial, houve uma redução significativa de Intrusividade ($p < 0,04$) e Não engajamento ($p < 0,04$). Embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos de Orientação ($p < 0,10$).

Com relação aos pais, entre o pré e a pós-avaliação, também houve um aumento significativo de Envolvimento positivo ($p < 0,04$), corroborando a expectativa. Além disto, houve uma diminuição significativa de Comportamento inadequado ($p < 0,02$), também apoiando a expectativa. Também houve um aumento marginalmente significativo de Não engajamento ($p < 0,06$), entre o pré e pós, na direção do que era esperado. Embora não significativo, houve aumento na direção esperada nos comportamentos de Orientação ($p < 0,11$).

A Tabela 34 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos das crianças com as mães e pais, no pré e pós.

Tabela 34- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Categorias	Genitor	Avaliação	Média	DP	z	p
Comportamentos da criança						
Obediência	Mãe	Pré	3,8	3,9		
	Mãe	Pós	3,5	2,1	-0,1	0,89
	Pai	Pré	4,8	1,9		
	Pai	Pós	3,8	2,1	-1,5	0,13
Assertividade	Mãe	Pré	18,3	11,2		
	Mãe	Pós	19,3	14,1	-0,2	0,83
	Pai	Pré	26,8	18,2		
	Pai	Pós	19,3	13,4	-1,3	0,17
Envolvimento positivo	Mãe	Pré	25,8	8,4		
	Mãe	Pós	26,8	11,7	-0,4	0,68
	Pai	Pré	13,8	5,9		
	Pai	Pós	18,1	9,7	-0,2	0,83
Afeto positivo	Mãe	Pré	4,6	6,7		
	Mãe	Pós	5,8	7,3	-0,3	0,75
	Pai	Pré	2,3	4,7		
	Pai	Pós	6,0	4,5	-1,7	0,07
Inadequação	Mãe	Pré	5,0	5,2		
	Mãe	Pós	3,6	5,5	-0,7	0,46
	Pai	Pré	11,8	11,3		
	Pai	Pós	8,3	10,4	-0,7	0,46
Desobediência passiva	Mãe	Pré	1,0	0,8		
	Mãe	Pós	0,6	1,6	-0,5	0,57
	Pai	Pré	1,0	1,6		
	Pai	Pós	1,6	2,0	-0,9	0,35
Negativismo	Mãe	Pré	2,5	2,2		
	Mãe	Pós	0,5	1,2	-1,4	0,14
	Pai	Pré	2,0	3,0		
	Pai	Pós	0,6	1,0	-1,0	0,28
Ignora	Mãe	Pré	1,1	2,8		
	Mãe	Pós	0	0	-1,0	0,31
	Pai	Pré	0,5	1,2		
	Pai	Pós	0	0	-1,0	0,31
Retraimento	Mãe	Pré	0	0		
	Mãe	Pós	0	0	0	1,00
	Pai	Pré	2,3	5,7		
	Pai	Pós	0	0	-1,0	0,31

Como pode ser visto, não foram reveladas diferenças significativas nas médias, contrariando a expectativa inicial. Contudo, na relação com o pai, houve um aumento marginalmente significativo de Afeto positivo ($p < 0,07$), entre o pré e pós, na direção do que era esperado.

A Tabela 35 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos das crianças com as mães e pais, no pré e *follow-up*.

Tabela 35- Médias, desvio padrão e nível de significância das práticas educativas, entre o pré e *follow-up*, para todas mães e pais.

Categorias	Genitor	Avaliação	Média	DP	z	p
Práticas educativas						
Orientação	Mãe	Pré	8,0	6,6		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	15,0	8,6	-2,0	0,04
	Pai	Pré	12,3	5,3		
	Pai	<i>Follow-up</i>	18,5	8,4	-2,0	0,04
Suporte emocional	Mãe	Pré	2,5	2,4		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	2,3	1,8	-0,31	0,75
	Pai	Pré	3,0	3,4		
	Pai	<i>Follow-up</i>	2,8	2,9	-0,1	0,91
Envolvimento positivo	Mãe	Pré	22,6	10,9		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	46,5	18,0	-2,2	0,02
	Pai	Pré	18,3	10,6		
	Pai	<i>Follow-up</i>	49,5	12,1	-2,2	0,02
Comportamento assertivo	Mãe	Pré	5,5	3,7		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	5,8	3,2	-0,1	0,89
	Pai	Pré	10,5	11,0		
	Pai	<i>Follow-up</i>	11,5	7,8	-0,3	0,75
Comportamento inadequado	Mãe	Pré	7,3	8,4		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	1,0	1,6	-2,0	0,04
	Pai	Pré	11,3	11,1		
	Pai	<i>Follow-up</i>	1,5	1,8	-2,0	0,04
Comportamento coercitivo	Mãe	Pré	4,3	5,9		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0,5	0,8	-1,8	0,05
	Pai	Pré	4,8	5,7		
	Pai	<i>Follow-up</i>	1,3	2,4	-1,0	0,27
Intrusividade	Mãe	Pré	8,0	6,5		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	2,0	1,2	-1,5	0,11
	Pai	Pré	2,3	2,4		
	Pai	<i>Follow-up</i>	1,3	1,9	-1,2	0,19
Permissividade	Mãe	Pré	1,0	0,6		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	1,0	2,4	-0,6	0,49
	Pai	Pré	2,0	3,6		
	Pai	<i>Follow-up</i>	0,5	1,2	-1,3	0,18
Não engajamento	Mãe	Pré	7,0	7,2		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0,6	1,6	-2,0	0,04
	Pai	Pré	10,8	8,9		
	Pai	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,8	0,06
Comportamento demandante	Mãe	Pré	1	2,4		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,0	0,31
	Pai	Pré	2,0	4,8		
	Pai	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,0	0,31

Com relação às mães, houve um aumento significativo nas práticas de Orientação ($p < 0,04$) e Envolvimento positivo ($p < 0,04$), conforme o esperado. Também apoiando a expectativa inicial, houve uma redução significativa das práticas de Comportamento inadequado ($p < 0,04$), Não engajamento ($p < 0,04$) e Comportamento Coercitivo ($p < 0,05$).

Com relação ao pai, entre o pré e o *follow-up*, houve um aumento significativo de Orientação ($p < 0,04$) e Envolvimento positivo ($p < 0,02$), corroborando a expectativa. Além

disto, houve uma diminuição significativa de Comportamento inadequado ($p < 0,04$), também apoiando a expectativa. Também houve uma diminuição marginalmente significativa de Não engajamento ($p < 0,06$) do pai, entre o pré e pós, na direção do que era esperado. Embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos de Intrusividade da mãe ($p < 0,11$).

A Tabela 36 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos das crianças com as mães e pais, no pré e *follow-up*.

Tabela 36- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e *follow-up*, para todas as mães e pais.

Categorias	Genitor	Avaliação	Média	DP	Z	p
Comportamentos da criança						
Obediência	Mãe	Pré	3,8	3,9		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	1,8	1,8	-1,5	0,13
	Pai	Pré	4,8	1,9		
	Pai	<i>Follow-up</i>	2,3	1,5	-1,8	0,05
Assertividade	Mãe	Pré	18,3	11,2		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	29,1	23,7	-1,1	0,24
	Pai	Pré	26,8	18,2		
	Pai	<i>Follow-up</i>	23,0	10,5	-0,9	0,34
Envolvimento positivo	Mãe	Pré	25,8	8,4		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	32,5	15	-0,7	0,46
	Pai	Pré	13,8	5,9		
	Pai	<i>Follow-up</i>	28,6	15,7	-1,5	0,11
Afeto positivo	Mãe	Pré	4,6	6,7		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	12,5	10,1	-1,4	0,13
	Pai	Pré	2,3	4,7		
	Pai	<i>Follow-up</i>	9,5	5,9	-1,7	0,08
Inadequação	Mãe	Pré	5,0	5,2		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	2,0	4,0	-1,0	0,27
	Pai	Pré	11,8	11,3		
	Pai	<i>Follow-up</i>	4,6	7,6	-1,0	0,27
Desobediência passiva	Mãe	Pré	1,0	0,8		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0,5	0,8	-1,1	0,25
	Pai	Pré	1,0	1,6		
	Pai	<i>Follow-up</i>	1,1	2,0	0	1
Negativismo	Mãe	Pré	2,5	2,2		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0,1	0,4	-1,8	0,07
	Pai	Pré	2,0	3,0		
	Pai	<i>Follow-up</i>	1,1	2,8	-0,4	0,65
Ignora	Mãe	Pré	1,1	2,8		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,0	0,31
	Pai	Pré	0,5	1,2		
	Pai	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,0	0,31
Retraimento	Mãe	Pré	0	0		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	0	0	0	1,00
	Pai	Pré	2,3	5,7		
	Pai	<i>Follow-up</i>	0	0	-1,0	0,31

Como pode ser visto, foram reveladas apenas diferenças significativas nas médias de Orientação ($p < 0,05$) em relação ao pai, sendo que nas demais categorias não foram reveladas diferenças significativas para as mães e para os pais. Em relação ao pai, houve um aumento marginalmente significativo de Afeto positivo ($p < 0,08$) positivo, na direção do que era esperado. E com a mãe, também na direção do esperado houve uma diminuição marginalmente significativa de Negativismo ($p < 0,07$). Embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos de Envolvimento positivo dos pais ($p < 0,11$).

Tendo em vista a baixa frequência de algumas categorias (ver Tabela 32), se aglutinaram categorias que teoricamente estão associadas a práticas educativas parentais mais ou menos facilitadoras da interação genitor-criança (Dishion & Patterson, 2015; Dallaire & Wilson, 2010; Kawabata et al., 2011; Olson et al., 2011). Assim sendo, as práticas educativas foram aglutinadas em *Práticas educativas facilitadoras* (Orientação, Suporte emocional, Envolvimento positivo, Comportamento assertivo) e *Práticas educativas não facilitadora* (Comportamento inadequado, Comportamento coercitivo, Intrusividade, Permissividade, Não engajamento). Além disto, também seguindo a literatura (Alvarenga, 2004; Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003) os comportamentos da criança foram aglutinados em *Comportamentos indicadores de ajustamento social* (Obediência, Assertividade, Envolvimento positivo, Afeto positivo) e *Comportamentos indicadores de externalização* (Inadequação, Desobediência passiva, Negativismo, Ignora, Retraimento).

A Tabela 37 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos das crianças com as mães e pais, no pré e pós.

Tabela 37- Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e pós, para todas as mães e pais.

Categorias	Genitor	Avaliação	Média	DP	Z	P
Práticas educativas parentais						
Práticas educativas facilitadoras	Mãe	Pré	37,5	19,3		
	Mãe	Pós	66,1	10,6	-1,9	0,04
	Pai	Pré	44,6	17,6		
	Pai	Pós	65,1	16,1	-2,2	0,02
Práticas educativas não facilitadoras	Mãe	Pré	28,6	14,3		
	Mãe	Pós	5,6	6,8	-2,2	0,02
	Pai	Pré	37,8	16,0		
	Pai	Pós	6,6	8,1	-2,2	0,02
Total	Mãe	Pré	67,1	14,4		
	Mãe	Pós	71,3	12,1	-1,0	0,29
	Pai	Pré	77,5	11,5		
	Pai	Pós	72,0	20,0	-0,4	0,67
Comportamentos da criança						
Comportamentos positivos da criança	Mãe	Pré	49,8	13,1		
	Mãe	Pós	57,5	7,8	-1,4	0,14
	Pai	Pré	49,3	17,4		
	Pai	Pós	53,0	17,3	-0,1	0,91
Comportamentos negativos da criança	Mãe	Pré	11,1	7,1		
	Mãe	Pós	4,8	7,2	-1,3	0,17
	Pai	Pré	21,8	14,8		
	Pai	Pós	10,3	13,0	-1,0	0,29
Total	Mãe	Pré	59,6	10,5		
	Mãe	Pós	60,3	8,8	-0,3	0,75
	Pai	Pré	71,1	10,9		
	Pai	Pós	63,8	12,0	-1,0	0,29

Com relação às mães, entre o pré e pós-avaliação, houve um aumento significativo nas práticas facilitadoras ($p < 0,04$) e uma diminuição nas práticas não facilitadoras ($p < 0,02$), conforme o esperado. Em relação aos pais, também conforme o esperado houve um aumento significativo das práticas facilitadoras ($p < 0,02$), e uma diminuição das práticas não facilitadoras ($p < 0,02$). Contudo, como pode ser visto, não foram reveladas diferenças significativas nos comportamentos das crianças, contrariando a expectativa inicial.

A Tabela 38 apresenta as médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos das crianças com as mães e pais, no pré e *follow-up*.

Tabela 38 - Médias, desvio padrão e nível de significância dos comportamentos da criança, no pré e *follow-up*, para todas as mães e pais.

Categorias	Pais	Avaliação	Média	DP	z	P
Práticas educativas						
Práticas educativas facilitadoras	Mãe	Pré	37,5	19,3		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	68,5	18,4	-2,2	0,02
	Pai	Pré	44,6	17,6		
	Pai	<i>Follow-up</i>	82,3	6,9	-2,2	0,02
Educativas não facilitadoras	Mãe	Pré	28,6	14,3		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	4,1	3,7	-2,2	0,02
	Pai	Pré	37,8	16,0		
	Pai	<i>Follow-up</i>	4,5	3,7	-2,2	0,02
Total	Mãe	Pré	67,1	14,4		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	74,8	18,7	-0,7	0,46
	Pai	Pré	77,5	11,5		
	Pai	<i>Follow-up</i>	67,0	6,2	-1,1	0,24
Comportamentos da criança						
Comportamentos positivos da criança	Mãe	Pré	49,8	13,1		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	68,6	19,6	-1,9	0,04
	Pai	Pré	49,3	17,4		
	Pai	<i>Follow-up</i>	75,3	15,1	-2,2	0,02
Comportamentos negativos da criança	Mãe	Pré	11,1	7,1		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	2,6	5,2	-1,6	0,09
	Pai	Pré	21,8	14,8		
	Pai	<i>Follow-up</i>	8,5	10,9	-1,5	0,11
Total	Mãe	Pré	59,6	10,5		
	Mãe	<i>Follow-up</i>	71,3	20,3	-1,1	0,24
	Pai	Pré	71,1	10,9		
	Pai	<i>Follow-up</i>	73,3	15,1	-0,9	0,34

Com relação às mães, entre o pré e pós-avaliação, conforme o esperado houve um aumento significativo das práticas facilitadoras ($p < 0,02$) e uma diminuição nas práticas não facilitadoras. ($p < 0,02$).

Em relação aos pais, também na direção da expectativa inicial, houve um aumento significativo nas práticas facilitadoras ($p < 0,02$) e uma diminuição das práticas não facilitadoras ($p < 0,02$). Em relação às crianças, conforme o esperado, houve um aumento significativo nos comportamentos positivos com as mães ($p < 0,04$) e com os pais ($p < 0,02$). Embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos negativos da criança com a mãe ($p < 0,09$) e com o pai ($p < 0,11$).

DISCUSSÃO

O presente estudo buscou investigar as contribuições da ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes - (TEPPE)*’ para a interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes, a partir da análise das práticas educativas parentais e dos comportamentos da criança durante a sessão de observação da interação das díades na pré-intervenção, pós-intervenção e no *follow-up*, três meses após o término da TEPPE. Este estudo estende os achados do Estudo I ao investigar as práticas educativas parentais e os comportamentos da criança durante as interações e não apenas através do relato dos pais.

A expectativa era que à medida que os pais identificassem e gerenciassem seus Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs) e seus Modos Esquemáticos (MEs), especialmente aqueles presentes na interação com o filho, tenderiam a modificar suas práticas educativas parentais, e influenciar na redução dos comportamentos de externalização das crianças. Amparado neste pressuposto, esperava-se que a TEPPE levaria a mudanças nas práticas educativas parentais e nos comportamentos da criança da pré-avaliação para a pós-avaliação, e estas se manteriam na avaliação de *follow-up*. Esta expectativa foi baseada tanto nos pressupostos teóricos de Patterson et al. (1992) e dos inúmeros autores que destacaram a importância das práticas educativas parentais na presença dos problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares (Aunola & Nurmi, 2005; Brotman et al., 2005; Karreman et al., 2010; Supplee et al., 2007; Tao et al., 2010), bem como nos pressupostos de Loose (2011) acerca da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais (TCFE). Estes últimos referiram a importância do trabalho de orientação aos pais, o qual tem como objetivo orientar os pais em relação aos seus EIDs e MEs, identificar a origem deles, propor um trabalho de gerenciamento desses padrões, de modo a atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do filho, influenciando na diminuição dos problemas de comportamento. Com base nestas concepções, conforme já salientado na introdução, foi desenvolvida a TEPPE.

Discussão dos dados a partir da Análise Temática

A Análise Temática (Braun & Clarke, 2006) foi utilizada para investigar as práticas educativas parentais e os comportamentos da criança, durante as sessões de observação nas avaliações do pré, pós-intervenção e *follow-up*. Os resultados revelaram que algumas famílias apresentaram mudanças mais expressivas (Famílias 1, 3, 5 e 6), do que outras (Famílias 2 e

4), ao longo das três avaliações. Assim como, os dados revelaram algumas diferenças entre as mães e os pais de cada família ao longo destas avaliações. Neste sentido, é plausível pensar, com base nos dados, que naquelas famílias com mudanças mais expressivas, a TEPPE tenha contribuído para mudanças nas práticas educativas parentais e nas mudanças dos comportamentos das crianças, como é destacado a seguir. Bem como, é plausível pensar considerando a compreensão da dinâmica familiar e a compreensão clínica de cada um dos genitores, que nestas famílias com mudanças mais expressivas, possa ter ocorrida a identificação e o gerenciamento dos EIDs e MEs e o melhor atendimento das necessidades emocionais da criança.

Por exemplo, em relação à Família 1, como já destacado na síntese do referido caso, parece que a TEPPE auxiliou ambos os pais no aumento do Envolvimento positivo com o filho, bem como na diminuição do Não engajamento, ou seja, aumentaram as trocas afetivas e a conectividade na relação. De acordo com a literatura, relações mais afetivas tendem a prevenir níveis mais altos de comportamentos externalizantes nas crianças (Boeldt et al., 2012; Patterson et al., 1989). Assim como, cabe salientar com base nos pressupostos da TCFE (Loose & Galimzyanova, 2014; citado por Bizinoto, 2015), que à medida que os pais se vinculam mais afetivamente ao filho, atendem mais satisfatoriamente a necessidade emocional de vínculo seguro da criança, o que contribui para que esta não necessite utilizar, por exemplo, do mau comportamento para satisfazê-la. Em particular, mãe reduziu a incidência de Comportamentos inadequados, o que sugere a diminuição de comportamentos maternos ambíguos, confusos e pouco assertivos, os quais são associados aos comportamentos de externalização em crianças pequenas (Dishion & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016). Em relação ao pai, este passou a empregar um pouco mais de Comportamentos assertivos, o que contribui para que a criança compreenda as implicações das próprias ações e dos motivos que justificam a necessidade de mudança no comportamento, estimulando o desenvolvimento do autocontrole (Cassoni, 2013).

Considerando estes achados e a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, pode-se pensar que a TEPPE contribuiu para o gerenciamento dos EIDs e MEs destes pais na relação com o filho, bem como para a modificação de algumas práticas educativas. Estas mudanças são especialmente importantes, visto que, segundo a literatura (Paim, & Rosa, 2016; Young, 2003; Van Wijk-Herbrink, 2018), estas estão associadas ao atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro e dos limites realistas, as quais auxiliam na diminuição dos problemas de comportamento.

Quanto à criança da Família 1, parece que o pressuposto de modificar as práticas educativas dos pais influenciaria na diminuição dos comportamentos de externalização da criança (Dishion, & Patterson, 2015), foi especialmente encontrado na interação com a mãe. Na interação com esta, a criança apresentou diminuição dos comportamentos de Inadequação, bem como aumentou os comportamentos relacionados ao Envolvimento positivo. Estes resultados sugerem, com base na literatura, que a criança na interação com a mãe, reduziu comportamentos indicadores de externalização (Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003) e aumentou comportamentos indicadores de ajustamento social (Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Diante disso, parece que a criança foi atendida mais satisfatoriamente nas suas necessidades emocionais de vínculo seguro, especialmente pelo aumento das interações afetivas que contribuem para que a criança se sinta amada, por meio de sensações de conexão e afeto. Bem como, parece que ela foi mais bem atendida na necessidade de limites realistas, em particular pela diminuição da Inadequação, que tende a estar associada à noção de responsabilidade consigo e com os outros (Rafaeli et al., 2011; Young, 2003).

Já na interação com o pai, a criança apresentou algumas mudanças não esperadas, como por exemplo, diminuiu os comportamentos relacionados ao Envolvimento positivo, bem como aumentou um pouco os comportamentos de Inadequação. Estes resultados sugerem menos avanços em relação à diminuição dos comportamentos externalizantes, especialmente pelo aumento do mau comportamento (Achenbach & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003) e pela diminuição de trocas afetivas (Denham, & Grout, 1993; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Por outro lado, a criança teve um pequeno aumento de Afeto positivo e de Assertividade, os quais, de acordo com a literatura são indicadores de ajustamento social (Falcone, 2001; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Ambos os resultados com o pai, parecem se contradizer, visto que ora parecem retrocessos, ora melhorias. Dessa forma, pode-se pensar que a díade estava experienciando as modificações das práticas educativas do pai, as quais possivelmente por vezes eram bem sucedidas, e outras não. Diante disso, pode-se pensar que a criança, frente as mudanças de um pai pouco engajado, para um pai mais envolvido, poderia também estar descobrindo com este pai um novo padrão de interação.

Outra família com avanços mais expressivos, foi a Família 3. Em ambos os pais houve aumento de comportamentos associados ao Envolvimento positivo e diminuição de comportamentos de Não engajamento, o que sugere pais mais envolvidos afetivamente. De acordo com a literatura, tais práticas contribuem para a autorregulação da criança e diminuição dos comportamentos externalizantes (Landry et al., 2001; Olson et al., 2011). Em

particular, a mãe apresentou redução de comportamentos relacionados à Intrusividade, o que segundo a literatura, contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança (Elizur et al., 2017), especialmente pela redução de comportamentos de controle exagerado, como por exemplo, perguntas, repreensões e checagens frequentes (Oliveira et al., 2000). Já o pai apresentou redução nos Comportamentos Coercitivos e Demandantes, o que sugere a diminuição de sentimentos da criança de medo, ansiedade e raiva (Hoffman, 1975), os quais estão associados a altos níveis de excitação negativa que interferem na capacidade da criança se autorregular (Power, 2004). Desta forma, pode-se pensar que as mudanças deste pai contribuíram para a prevenção da perpetuação dos comportamentos de externalização do filho, especialmente diante da forte associação encontrada na literatura entre pais punitivos, não afetivos, ríspidos e não envolvidos, e a agressividade na infância (Bailey et al., 2009; Dallaire & Wilson, 2010; Olson et al., 2011; Kawabata et al., 2011).

Neste sentido, considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a gerenciarem diversos EIDs e MEs na relação com o filho, modificando suas práticas educativas parentais que anteriormente não estavam associadas ao atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro, de autonomia e de limites realistas (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003). A satisfação das necessidades emocionais da criança, segundo Van Wijk-Herbrink (2018) contribui para a diminuição dos comportamentos de externalização, visto que déficits nestas necessidades são muito presentes nestes comportamentos (Rijo et al., 2007). Consonante a isto, uma ampla literatura acerca de adolescentes e adultos com personalidade antissocial, referem déficits nestas mesmas necessidades (Ball & Cecero, 2001; Calvete, 2008; Chakhssi et al., 2014; Razavi et al., 2012; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Em relação à criança 3, parece que à medida que os pais foram modificando suas práticas educativas, a criança também foi apresentando modificações de acordo com a expectativa inicial. Esta criança apresentou diminuição dos comportamentos de Ignora na interação com a mãe, o que sugere que à medida que a mãe se conectava (pelo aumento do Envolvimento positivo) mais ao filho, este também possivelmente se conectava a ela. Em particular na interação com o pai, houve diminuição de comportamentos de Inadequação, o que de acordo com a literatura, é um indicativo de diminuição de comportamentos de externalização (Achenbach, & Rescorla, 2007; Kazdin & Weisz, 2003). Além disso, houve redução dos comportamentos de Retraimento desta criança com o pai, o que faz pensar que a diminuição dos Comportamentos Coercitivos e Demandantes do pai, possivelmente reduziram os sentimentos de medo e ansiedade da criança, os quais, dificultam a autorregulação e

contribuem para a presença de comportamento externalizantes (Hoffman, 1975; Olson et al., 2011). Consonante a estes achados e considerando a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, pode-se pensar o quanto as mudanças nas práticas educativas destes pais atenderam mais satisfatoriamente as necessidades emocionais da criança, e a auxiliaram a se sentir mais segura da vinculação e a ir desenvolvendo o autocontrole.

A Família 5 também apresentou mudanças mais expressivas. Ambos os pais apresentaram modificações muito semelhantes, visto que os dois aumentaram de forma considerável a incidência de comportamentos de Envolvimento positivo e a diminuição de Comportamentos inadequados. Além disso, apesar de menos expressivo, diminuíram Não engajamento. Estas mudanças sugerem um aumento de trocas mais afetivas e diminuição de comportamentos ambíguos, confusos e pouco assertivos, os quais são fortemente associados aos comportamentos de externalização (Dishion, & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016). Ao encontro disto, estas mudanças indicam o atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro, assim como de limites realistas (Paim & Rosa, 2016; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Especificamente sobre estes pais, chamou a atenção que estes apresentavam muitos Comportamentos inadequados, especialmente comportamentos birrentos e chantagens emocionais com a filha. Diante da diminuição destes comportamentos, pode-se refletir, especialmente considerando a compreensão da dinâmica familiar e da compreensão clínica de cada um dos pais, sobre o quanto estes pais, ao gerenciar os próprios EIDs e MEs, atenderam as suas próprias necessidades emocionais, especialmente a de limites realistas, ou seja, lidaram com as próprias frustrações no papel de ser mãe e pai (Armour et al., 2013; citado por Bizinoto, 2015), e isto contribuiu para exercerem a paternidade e a maternidade de maneira mais sensível às necessidades da filha. Neste sentido, considerando estas mudanças e a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, pode-se pensar que a TEPPE auxiliou estes pais a identificar e gerenciar seus EIDs e MEs na relação com a filha, bem como auxiliou na diminuição das práticas educativas realcionadas aos comportamentos de externalização e no atendimento das necessidades emocionais da filha.

Neste sentido, a criança da família 5, por sua vez, apresentou na interação com ambos os pais, diminuição de comportamentos de Inadequação, sugerindo a diminuição de indicadores comportamentos de externalização (Achenbach, & Rescorla, 2007; Kazdin, & Weisz, 2003), bem como apresentou aumento de Afeto positivo e Envolvimento positivo. Estes resultados sugerem que a criança estava sendo mais bem atendida nas necessidades emocionais de vínculo seguro e limites realistas (Rafaeli et al., 2011; Young, 2003). Estes

resultados estão na direção do esperado, visto que segundo Van Wijk-Herbrink (2018), crianças com problemas de comportamento externalizantes tendem a apresentar déficits no atendimento destas necessidades emocionais. Cabe salientar que esta criança, assim como a criança 1 e 3, não apresentaram aumentos expressivos dos comportamentos de Assertividade, e por vezes até apresentaram diminuições. Frente a isto, pode-se pensar que as crianças pudessem estar tendo interações que não necessariamente precisavam expressar crenças de forma honesta, direta e apropriada, conforme referido por Falcone (2001), mas que possivelmente estavam tendo interações afetivas e alegres esperadas para uma interação livre.

Por fim, em relação à Família 6, mesmo com pouquíssimos comportamentos indicadores de problemas de externalização na sessão de observação, parece que os pais apresentam algumas mudanças importantes. Ambos os pais aumentaram os comportamentos relacionados a Envolvimento positivo, o que segundo a literatura, tende a contribuir para a autorregulação da criança e diminuição dos comportamentos externalizantes (Dishion, & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016). Em particular, o pai diminuiu os comportamentos associados a Não engajamento, sugerindo o atendimento da necessidade emocional de vínculo seguro da criança (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003; Van Wijk-Herbrink, 2018). Especificamente a mãe reduziu os comportamentos de Intrusividade, cuja redução está associada à diminuição dos comportamentos externalizantes, conforme visto anteriormente (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Oliveira et al., 2000), bem como sugere o atendimento da necessidade emocional de autonomia (Paim & Rosa, 2016; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Em relação à criança da Família 6, como já referido, esta tinha poucos comportamentos indicativos de externalização em todas as avaliações. Algumas reflexões podem ser feitas acerca deste resultado. Pode-se pensar que esta criança pode não ter manifestado, como a maioria das crianças, comportamentos muito externalizantes nas sessões de observação, especialmente porque estavam em um ambiente de interação livre somente com os pais, livre de interferências ambientais, como por exemplo, irmão, celular, bem como das atividades da rotina da casa (*Ex.: Criança 6 “Estava muito legal, vamos voltar amanhã?”; Criança 1: “A gente pode brincar disso amanhã também?”; “Criança 5: “Eu gostei muito daqui”*). Apesar disto, parece que a TEPPE contribuiu para a melhoria da interação tanto com a mãe, quanto com o pai, particularmente pelo aumento de Envolvimento positivo, e em especial com o pai, pelo aumento do Afeto positivo, o que sugere mais trocas afetivas, um indicador importante de ajustamento social (Altschul et al., 2016; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016).

Consonante a tais resultados e considerando a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, pode-se pensar que a TEPPE contribuiu para que estes pais lidassem com seus EIDs e MEs presentes na relação com o filho. Em particular, as mudanças nas práticas educativas destes pais atenderam mais satisfatoriamente as necessidades de vínculo seguro, especialmente quanto à vinculação do pai com o filho, quanto de limites realistas e construção da autonomia, especialmente quanto à vinculação com a mãe.

Por outro lado, outras duas famílias (Família 2 e 4) apresentaram mudanças menos expressivas na avaliação de pós-intervenção e do *follow-up*. Por exemplo, na Família 2, a mãe e o pai apresentaram aumento de Envolvimento positivo, o que de acordo com a literatura, tende a estar associado à trocas mais afetivas e à diminuição dos comportamentos de externalização da criança (Altschul et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011). Além disto, a mãe apresentou redução no Comportamento demandante, o qual pode estar associado à diminuição de emoções intensas na criança, especialmente de ansiedade e medo, que tende a dificultar o autocontrole da criança (Hoffman, 1975; Olson et al., 2011). Por sua vez, o pai também reduziu um pouco os comportamentos de Permissividade, indicando diminuição de uma disciplina ‘tímida’ e de reforço a comportamentos inadequados da filha, contribuindo para a diminuição dos comportamentos externalizantes (Burke et al., 2008; Supplee et al., 2007).

Contudo, em ambos os pais houve uma diminuição do Comportamento assertivo, o que sugere o emprego de práticas ambíguas, confusas e pouco assertivas, indo na direção contrária quanto ao desenvolvimento do ajustamento social da criança (Elizur et al., 2017). Além disso, parece que ambos os pais, apesar das baixas frequências, ainda apresentavam alguns comportamento associados aos comportamentos de externalização em crianças, como por exemplo, Permissividade, Intrusividade, Comportamento inadequado e diminuição de Suporte emocional (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Kawabata et al., 2011). Ou seja, considerando estes achados e a compreensão dinâmica familiar e clínica de cada um dos pais, parece que para estes pais foi mais difícil gerenciar alguns EIDs e MEs presentes na relação com a filha. Estas dificuldades possivelmente estavam associadas aos EIDs e MEs muito rígidos e inflexíveis, pelas vivências muito doloridas com os seus cuidadores principais. Desta forma, compreende-se que foi mais difícil modificar algumas práticas educativas.

Quanto à criança desta Família 2, parece que após a TEPPE, apesar de serem observadas algumas modificações do comportamento conforme o esperado, também houve modificações contrárias à expectativa inicial. Por exemplo, foi observado aumento do Afeto positivo na interação com a mãe e um pequeno aumento da Assertividade na interação com o

pai. Estas mudanças estão associadas a trocas mais afetivas e a comportamentos socialmente habilidosos (Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016; Falcone, 2001). Por outro lado, os demais comportamentos não foram na direção esperada ou permaneceram semelhantes ao longo das três avaliações. Por exemplo, ao contrário do esperado (Kazdin & Weisz, 2003; Patterson et al., 1992), o comportamento de Inadequação na interação com ambos os pais aumentou na pós-avaliação, apesar de diminuir um pouco no *follow-up*. Assim como, o Envolvimento positivo diminuiu com a mãe, e permaneceu semelhante com o pai ao longo das avaliações, também indo ao contrário da expectativa inicial. Estes resultados sugerem um baixo atendimento das necessidades emocionais de limites realistas e de vínculo seguro pelos pais, em particular pelo aumento do mau comportamento e pela diminuição das trocas afetivas (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003; Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Frente a estes dados da Família 2, pode-se pensar que as poucas mudanças nas práticas educativas dos pais, acabaram refletindo nas poucas mudanças dos comportamentos da criança. Assim como, o aumento dos comportamentos externalizantes desta criança, indica o quanto um padrão de externalização nos anos pré-escolares pode se perpetuar de modo mais severo ao longo do desenvolvimento (Losel, & Bender, 2012). Com base na literatura, este padrão tende a perpetuar quando associado a um conjunto de fatores de risco, como por exemplo, temperamento mais reativo da criança, padrões de interação parental disfuncional, estresse conjugal e vulnerabilidade socioeconômica (Moffitt, 2003), cujos fatores eram presentes nesta família. Ainda, cabe pensar que esta criança poderia apresentar certa vulnerabilidade biopsicossocial, especialmente pelos transtornos psicológicos da avó e da mãe. Frente a isso, segundo Kochanska et al. (2015), crianças com vulnerabilidade biológica que vivenciam com os pais uma parentalidade ineficiente, tenderiam a apresentar uma trajetória desenvolvimental menos satisfatória e apresentar problemas de comportamento. Neste sentido, pode-se pensar que a TEPPE contribuiu pouco para mudanças mais expressivas nesta família.

Nesta mesma direção, a Família 4 também não apresentou mudanças expressivas para a criança e para o pai, nas avaliações do pós-intervenção e do *follow-up*. Tanto a mãe, quanto no pai, apresentaram aumento de Envolvimento positivo, contribuindo para trocas mais afetivas entre as díades, e por conseguinte para a diminuição dos comportamentos de externalização (Dishion, & Patterson, 2015; Altschul et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011). Em particular, a mãe apresentou um aumento do Comportamento assertivo e de Orientação, assim como apresentou redução de Intrusividade e de Comportamento coercitivo, os quais, conforme visto anteriormente, estão associados à diminuição dos comportamentos

externalizantes da criança (Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011; Oliveira et al., 2000). Estas mudanças sugerem o atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro, autonomia e limites realistas pela mãe (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003). Entretanto, apesar do pai apresentar diminuição dos Comportamentos inadequados, ele apresentou aumento de Intrusividade na avaliação de pós-intervenção, bem como redução do Comportamento assertivo e aumento do Comportamento coercitivo. Estes comportamentos associam-se aos comportamentos de externalização nas crianças (Bailey et al., 2009; Dishion & Patterson, 2015; Kawabata et al., 2011), bem como sugerem menor satisfação das necessidades de autonomia da criança e de limites realistas (Paim & Rosa, 2016; Young, 2003).

Quanto à criança desta Família 4, parece que a TEPPE também contribuiu de forma menos expressiva. Na interação com a mãe houve diminuição dos comportamentos de Negativismo e aumento da Assertividade, na direção do esperado para a diminuição de comportamentos de externalização (Dishion, & Patterson, 2015; Kazdin, & Weisz, 2003). Entretanto, houve diminuição de Envolvimento positivo e Obediência, ao contrário do esperado quanto aos indicadores de ajustamento social (Crockenberg & Litman, 1990; Landry et al., 2001; Hernandez et al., 2016). Já com o pai, houve diminuição da Desobediência passiva e aumento da Assertividade, sendo estes indicadores de ajustamento social. Entretanto, houve um pequeno aumento do Negativismo e Inadequação no *follow-up*, indo ao contrário do esperado (Achenbach, & Rescorla, 2007). Desta forma, apesar da criança apresentar algumas melhoras nos comportamentos com os pais, ainda permaneciam comportamentos indicativos de externalização e de baixo ajustamento social.

Considerando estes achados e a compreensão dinâmica da família e clínica de cada um dos pais, parece que para o pai foi mais difícil gerenciar alguns EIDs e MEs na relação com o filho. Estas dificuldades parecem que foram bastante relacionadas aos seus MEs bastante evitativos. Tais características tendem a dificultar mudanças mas expressivas nas práticas educativas, bem como a dificultar o atendimento das necessidades emocionais do filho. Pode-se pensar que as mudanças menores nas práticas educativas do pai dificultaram as mudanças nos comportamentos da criança (Dishion, & Patterson, 2015), assim como, pode-se considerar uma série de fatores intervenientes ao longo da vida da criança, conforme compreensão familiar.

Examinando-se conjuntamente os resultados das seis famílias atendidas pela TEPPE pode-se pensar em uma série de fatores que podem ter influenciado nas mudanças descritas anteriormente. Dentre os fatores que contribuíram para mudanças menos expressivas pode-se

destacar: psicopatologia dos pais (Mãe da família 2, Mãe da família 5, Mãe e pai da família 6) e/ou questões emocionais relevantes (Característico de todos os pais) (Harvey et al., 2011; Trepát, Granero, & Ezpeleta, 2014), temperamento da criança (Karreman et al., 2010), abuso de drogas pelos pais (Pai 4 e 5; Mãe 4 e 5) (Bailey et al., 2013), variáveis sócio-demográficas indicando vulnerabilidade da família como, baixo nível educacional dos pais e estresse financeiro (Família 1, 2, 4 e 6), desemprego (Pai da família 6), discórdia conjugal (Mais característico da família 2), residência em bairro violento (Família 4) (Kazdin, & Weisz, 2003; Lee, Lee & August, 2011); EIDs e MEs muito rígidos (Mais característico da Mãe e do pai da família 2; Pai da família 4) (Young, 2003), faltas frequentes às sessões de atendimento (Mãe e pai da família 2) (Ise et al., 2015); relação terapêutica pouco consolidada (Young, 2003).

Apesar destes fatores intervenientes também estarem presentes nas famílias com mudanças mais expressivas (Família 1, 3, 5 e 6), pode-se pensar sobre alguns fatores que contribuíram para as mudanças alcançadas. Inicialmente, pode-se pensar sobre o quanto estes pais conseguiram gerenciar seus EIDs e MEs na relação com os filhos e modificar suas práticas educativas, de modo a interromper um ciclo de interação esquemática prejudicial que poderia estar envolvendo respostas disfuncionais cognitivas, comportamentais, emocionais e biológicas entre os pais e a criança (Datillio, 2006; Graaf & Loose, 2013). Desta maneira, compreende-se que ao interromper estes ciclos, os pais atenderam mais satisfatoriamente as necessidades emocionais dos filhos, em particular as necessidades de vínculo seguro, autonomia e limites realistas, as quais são muito associadas a comportamentos de externalização em crianças pequenas (Gilbert & Daffern, 2013; Rijo et al., 2007; Shorey, Anderson, & Stuart, 2014).

Além destes fatores, alguns outros podem ter contribuído para as mudanças alcançadas nestas famílias. De modo geral, estes pais estabeleceram uma boa aliança terapêutica comigo, terapeuta e pesquisadora, mostrando-se muito confortáveis e confiantes para expor seus sentimentos. Segundo Young et al. (2008), a relação terapêutica seria um importante mecanismo de mudança. Assim como, chamou atenção o quanto estes genitores tiveram histórias difíceis ao longo da vida, as quais possivelmente estavam associadas aos seus EIDs e MEs, e mesmo diante destas feridas, os pais mostraram muita disponibilidade emocional para olhar e se conectar com os próprios EIDs e MEs, se emocionando em várias sessões. Também foi interessante perceber o quanto os genitores que apresentaram mudanças mais expressivas, ocuparam os espaços propiciados pela TEPPE para expor as inúmeras demandas, dúvidas e anseios quanto à maternidade e paternidade. Além disto, o fato de dividirem isto com a

pesquisadora pode ter contribuído para a redução da ativação de alguns EIDs associados à parentalidade (Armour et al., citado por Bizinoto, 2015). Acerca disto, cabe salientar que a maioria dos pais (homens), especialmente os pais da Família 1, 3 e 5, falaram nas primeiras sessões da TEPPE que estavam ali apenas porque suas esposas tinham insistido, entretanto, nas últimas sessões referiram o quanto foi satisfatório todo o processo. Neste sentido, apesar dos fatores intervenientes estarem presentes nestas famílias com mudanças mais expressivas, pode-se também pensar que estas famílias apresentavam certos recursos sociais, emocionais, comportamentais, e até mesmo biológicos, que contribuíram para as mudanças alcançadas.

Já quanto às famílias com mudanças menos expressivas, pode-se destacar alguns fatores intervenientes que podem ter reduzido as contribuições da TEPPE nas práticas educativas e nos comportamentos da criança, conforme destacado na literatura. Por exemplo, na Família 2, a mãe tinha histórico de Transtorno de Depressão, e o pai apresentava considerável ansiedade e baixa auto-estima, indicando quadros clínicos importantes que interferem na eficácia das intervenções (Harvey et al., 2011; Trepatt et al., 2014); ambos tinham EIDs e MEs muito rígidos (Young, 2003), especialmente pela história de vida dolorosa dos dois; a gravidez foi indesejada; apresentavam brigas conjugais (Kazdin & Weisz, 2003) na maioria das semanas; vivenciavam estresse financeiro (Lee et al., 2011); havia muita inconsistência das práticas educativas (Dallaire, & Wilson, 2010); e psicopatologia dos avós, especialmente a avó materna (Patterson et al., 1992). Além disso, ambos os pais faltavam com frequência às sessões da TEPPE, o que possivelmente contribuía para a diminuição das contribuições da intervenção (Ise et al., 2015). Todos estes fatores, além de se considerar a necessidade de um número maior de sessões, bem como as limitações da TEPPE enquanto intervenção para esta família, possivelmente contribuíram para estas mudanças menos expressivas.

Já, quanto à Família 4, cujo pai e criança não apresentaram mudanças muito expressivas, pode-se destacar também alguns fatores intervenientes. Este pai apresentava EIDs e MEs muito rígidos (Young, 2003), especialmente o Modo Protetor Desligado, o qual contribuía para este pai não se conectar as relações afetivas, parecendo sempre disperso, risonho, desconectado e de difícil compreensão quanto às ideias expostas. Isto dificultava imensamente a compreensão sobre as demandas emocionais do filho, bem como dificultava o andamento das sessões da TEPPE, durante as quais foi bastante difícil auxiliar este pai a reconhecer este padrão. Esta característica também era muito percebida pela esposa. Quando ele identificou este padrão em uma das sessões da TEPPE, mencionou o quanto utilizava este padrão para se desligar dos problemas ao invés de lidar com estes. Além disso, foi

reconhecido em sessão o quanto o uso de drogas também poderia estar contribuindo para a manutenção deste ME. De acordo com Young (2003), pode-se também pensar que este ME era especialmente forte devido as vivências infantis e juvenis muito doloridas deste pai, e neste caso pode-se pensar que seria necessário um número maior de sessões para que a TEPPE pudesse trazer mais contribuições, bem como pode-se compreender as limitações da TEPPE para este pai. Apesar disto, este pai era assíduo e valorizava muito o espaço da TEPPE, por mais difícil que era se conectar às suas questões emocionais.

Discussão dos dados a partir das análises estatísticas

A análise conjunta dos resultados quantitativos das seis famílias, realizada por meio de análises estatísticas, também apoiou parcialmente a expectativa inicial sobre as contribuições da TEPPE para as práticas educativas e comportamentos da criança. Por exemplo, as mães apresentaram aumento significativo entre a pré e a pós-avaliação na categoria de Envolvimento positivo, e diminuição significativa de Intrusividade e Não engajamento. Embora não significativo, também houve redução na direção esperada nos comportamentos de Orientação. Em particular, os pais apresentaram aumento significativo entre as avaliações pré e pós-intervenção na categoria de Envolvimento positivo e diminuição significativa de Comportamento inadequado. Além disto, os pais apresentaram uma diminuição marginalmente significativa de Não engajamento e, embora não significativo, um aumento na direção esperada na Orientação.

Estes resultados sugerem que as mães e os pais apresentaram mudanças importantes quanto à qualidade da interação com a criança após a TEPPE, contribuindo para o atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro, limites realistas e autonomia (Paim, & Rosa, 2016). Tais mudanças estão associadas ao desenvolvimento do ajustamento social e diminuição dos problemas de comportamento externalizantes (Bailey et al., 2009; Dishion & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016; Landry et al., 2001; Olson et al., 2011; Kawabata et al., 2011; Van Wijk-Herbrink, 2018). Já em relação à criança, não foram reveladas diferenças significativas nas médias entre a pré e a pós-intervenção, contrariando a expectativa inicial. Contudo, na relação com o pai, houve um aumento marginalmente significativo de Afeto positivo, sugerindo maior atendimento da necessidade emocional de vínculo seguro (Paim & Rosa, 2016), a qual está associada ao ajustamento social (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Já quanto às diferenças entre pré e *follow-up*, com relação às mães, houve um aumento significativo nas práticas de Orientação e Envolvimento positivo, e uma redução significativa

das práticas de Comportamento inadequado e Não engajamento. E embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos de Intrusividade. Com relação aos pais, também houve um aumento significativo de Orientação e Envolvimento positivo, bem como uma diminuição significativa de Comportamento inadequado, e uma diminuição marginalmente significativa de Não engajamento. Estes resultados sugerem a diminuição de práticas educativas associadas aos comportamentos de externalização (Kazdin, & Weisz, 2003) e o aumento de práticas relacionadas ao ajustamento social (Dishion, & Patterson, 2015). Já em relação às crianças, não foram reveladas diferenças significativas entre o pré e o *follow-up*, contudo, em relação aos pais, houve um aumento marginalmente significativo de Afeto positivo, e com as mães, houve uma diminuição marginalmente significativa de Negativismo. Assim como, embora não significativo, houve redução na direção esperada nos comportamentos de Envolvimento positivo com os pais (homens). Estes resultados sugerem tendências de que as crianças estavam apresentando trocas mais afetivas com os seus genitores, e que alguns comportamentos indicadores de externalização apresentaram tendências de diminuição ao longo do tempo (Kazdin & Weiz, 2003; Hernandez et al., 2016). Conjuntamente os resultados dos pais e das crianças sugerem a manutenção de alguns ganhos obtidos após três meses.

Devido o número pequeno de participantes e a fim de explorar melhor os dados, as categorias foram aglutinadas em Práticas Facilitadoras e Práticas não facilitadoras. Nas análises entre pré e pós-intervenção, tanto as mães quanto os pais apresentaram um aumento significativo nas Práticas facilitadoras e uma diminuição nas Práticas não facilitadoras. Contudo, não foram reveladas diferenças significativas nos comportamentos das crianças. Já nas análises entre pré e *follow-up*, novamente as mães e os pais obtiveram um aumento significativo das Práticas facilitadoras e uma diminuição nas Práticas não facilitadoras. Em particular, as crianças apresentaram um aumento significativo nos Comportamentos positivos tanto com as mães quanto com os pais entre pré e *follow-up*. E, embora não significativo, houve redução na direção esperada dos Comportamentos negativos da criança com as mães e os pais. Acerca destes resultados, pode-se pensar que na avaliação de *follow-up* as crianças tiveram mais tempo de vivenciar as novas práticas educativas dos pais, o que possivelmente repercutiu em mudanças mais expressivas nos comportamentos das crianças nesta última avaliação, bem como em possíveis limitações destacadas a seguir.

Por fim, cabe destacar algumas das limitações deste estudo, dentre elas pode-se pensar que as categorias propostas não foram suficientes para compreender a complexidade das mudanças investigadas. Além disso, é preciso considerar que as sessões de observação foram

realizadas em laboratório e foram filmadas, o que pode ter influenciado nos comportamentos da criança e dos pais. Especialmente em relação aos pais, nas avaliações de pós-intervenção, estes podem ter desejado mostrar comportamentos mais desejáveis frente às sessões da TEPPE. Em particular quanto aos comportamentos da criança, o horário de realização das filmagens, por vezes após a creche e o trabalho (entre 18h e 20h), pode ter influenciado o cansaço destes, e isto pode ter contribuído nas manifestações dos comportamentos. Além disso, para serem evidenciadas diferenças mais significativas nas análises estatísticas seria indicado o aumento da amostra, o que poderia levar as diferenças marginalmente significativas ou mesmo as tendências de diferenças encontradas para mudanças significativas.

Também cabe salientar que a não participação da criança nas sessões da TEPPE, pode ter reduzido o seu impacto nos comportamentos de externalização da criança, conforme alguns autores (Battagliese et al., 2015). Esta foi uma opção feita na concepção da TEPPE visando preservar a criança da exposição do trabalho com os EIDs e MEs dos pais. Contudo, isto pode ser repensado em futuras aplicações da TEPPE. Além disso, o número limitado de sessões da TEPPE, pode ter sido uma limitação especialmente para alguns pais, que tinham EIDs e MEs mais rígidos e estratégias muito fortes de evitamento e manutenção esquemática. Por fim, é preciso considerar que houve uma série de fatores intervenientes, já destacados anteriormente, que podem ter reduzido as contribuições da TEPPE nas práticas educativas e comportamentos da criança.

Para futuros estudos seria indicada a análise das interações triádicas (pai-mãe-criança), visto que a família é um sistema maior e as mudanças de um tende a repercutir nas mudanças do outro (Graaf, & Loose, 2013). Também seria interessante propor uma análise para investigar o ciclo da interação esquemática para pesquisar a sequência da interação dos comportamentos e dos EIDs e MEs das díades, bem como o atendimento das necessidades emocionais da criança. Além disso, seria muito interessante acessar os MEs das crianças na interação com os pais.

Apesar das limitações, os resultados apontados neste estudo indicam o potencial da TEPPE para a melhoria das práticas educativas parentais e para o aumento de comportamentos indicadores de ajustamento social da criança. Além de trabalhar com os EIDs e MEs das mães e pais, a TEPPE teve o intuito de reforçar os fatores de proteção e reduzir os fatores de risco presentes na relação pai-mãe-filho visando a redução e a prevenção dos problemas de comportamentos externalizantes em criança pré-escolares. Os resultados encontrados neste estudo permitem também compreender as particularidades do uso da

TEPPE frente a dinâmica de cada família que apresentou mudanças mais e menos expressivas. Além disto, permite refletir sobre as limitações e o potencial da TEPPE nas suas futuras aplicações.

CAPITULO V

DISCUSSÃO GERAL

Conforme destacado na revisão da literatura, os problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares configuram-se como uma das principais razões de encaminhamento para clínicas de saúde mental nesta faixa etária (Bufferd et al., 2012). Em particular, os problemas de comportamentos em crianças com até cinco anos de idade apresentam fortes associações com a relação pais-criança (Dishion, & Patterson, 2015). Diante disso, inúmeras intervenções vem sendo propostas com o intuito de reforçar os fatores de proteção e reduzir os fatores de risco presentes na relação pais-criança como uma possibilidade de prevenção (Brotman et al., 2005; Kazdin, & Weisz, 2003).

Entre as intervenções que tem sido propostas, várias delas tem foco comportamental (Dishion, & Patterson, 2015), e, apesar da relevância dos resultados encontrados por estas intervenções, segundo David (2014) esforços vem sendo direcionados para superar as barreiras de tamanhos de efeito pequeno e moderado revelados nestas intervenções, bem como para aumentar os baixos efeitos em termos de manutenção dos ganhos. Desta forma, alguns autores salientaram a necessidade de desenvolver intervenções que também contemplem os aspectos emocionais e cognitivos dos pais, como uma tentativa de maximizar os ganhos das intervenções para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes (Battagliese et al., 2015; David, 2014; Lundahl et al., 2006; Özabacı, 2011; Gavita et al., 2012). Intervenções direcionadas para estes aspectos dos pais seriam fundamentais para a prevenção da presença e da severidade desse padrão comportamental nas crianças (Battagliese et al., 2015; Gavita et al., 2012; Wainer et al., 2016).

Desse modo, a Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (TCFE) (Young, 2003), foi adaptada para pais por Loose (2011), e salienta a relevância do trabalho de orientação aos pais, o qual tem como objetivo: orientar em relação aos próprios EIDs e MEs, identificar a origem deles, propor um trabalho para a identificação e gerenciamento desses padrões, a fim de atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais básicas do filho. De acordo com os autores, a partir da compreensão dos pais acerca dos próprios EIDs e MEs elaborados ao longo da vida, da identificação da maneira como se relacionam com seus filhos por meio desses EIDs e MEs, e posterior gerenciamento destes, especialmente pelo atendimento das próprias necessidades emocionais, eles poderiam empregar práticas educativas que atendessem mais satisfatoriamente as necessidades emocionais da criança, diminuindo os

problemas de comportamento externalizantes. Em particular, segundo Van Wijk-Herbrink (2018), problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares seria resultado da interação entre o temperamento da criança e as interações precoces entre pais e filhos, especialmente considerando nestas interações iniciais o não atendimento das necessidades emocionais da criança.

Com base nestes pressupostos teóricos, foi desenvolvida a ‘*Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas externalizantes - TEPPE*’ (Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016) pela presente autora, orientador e coorientador da tese. O objetivo central da TEPPE, com base na literatura (Loose, 2011; Graaf, & Loose, 2013), foi promover nos pais a conscientização e o gerenciamento dos seus EIDs e MEs, em particular aqueles presentes na interação com o filho, a fim de atenderem mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do filho, e assim, contribuir para a diminuição dos problemas de comportamentos da criança. A TEPPE foi organizada em três módulos: 1) *Insight* sobre EIDs, EEs e ME dos pais; 2) Relacionamento entre pais e criança com problemas de comportamento externalizantes; 3) Manejo dos EIDs e MEs, e atendimento das necessidades emocionais da criança com problemas de comportamento externalizantes. Cada encontro tinha uma estrutura que contemplava: 1) Avaliação do estado emocional; 2) Revisão da tarefa de casa; 3) Bloco temático; 4) Bloco informativo; 5) Nota ao terapeuta; 6) Tarefa de casa; e 7) *Feedback*.

Após a elaboração da TEPPE se pensou em um delineamento que pudesse avaliar as suas contribuições para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes. Foram então realizados dois estudos envolvendo seis casais de mães e pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes, nos quais se realizaram avaliações pré e pós-intervenção, e uma avaliação de *follow-up*, três meses depois. Em cada avaliação foram aplicados os mesmos instrumentos a fim de avaliar as contribuições da TEPPE. Dentre os instrumentos estava o *Child Behaviour Check List* (Achenbach, & Rescorla, 2000); a *Entrevista sobre o desenvolvimento infantil/ 4-5 anos* (NUDIF/CRESCI, 2014); a *Mini International Neuropsychiatric Interview* (Sheehan, & Lecrubier, 2000); a *Entrevista sobre práticas educativas parentais* (Alvarenga, & Piccinini, 2001); o *Questionário de Esquemas de Young* (Young, 1996); a *Entrevista sobre a experiência da maternidade/paternidade/4-5anos* (NUDIF/CRESCI, 2014); e a *Observação da interação pais-criança* (Bortolini, & Piccinini, 2015). Na avaliação de pós-intervenção e *follow-up* foi aplicada ainda a *Entrevista de Avaliação da Intervenção* (NUDIF/UFRGS, 2016).

Em termos específicos, o Estudo I buscou avaliar as contribuições da TEPPE segundo a percepção dos pais acerca dos problemas de comportamento externalizantes do filho, das

práticas educativas parentais e dos Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs), avaliados no pré e pós-intervenção, e no *follow-up*. A expectativa inicial era que após a participação na TEPPE houvesse diminuição dos problemas de comportamentos externalizantes das crianças e das práticas educativas parentais coercitivas. Além disso, era esperado que estas mudanças permanecessem após três meses, quando foi realizada a avaliação de *follow-up*. Já quanto à expectativa em relação aos EIDs dos pais, esperava-se que os pais os identificassem e os gerenciassem de uma forma mais efetiva na relação com o filho, não esperando necessariamente mudanças. Estas expectativas foram baseadas tanto nos pressupostos teóricos de Patterson et al. (1992) e dos inúmeros autores que destacaram a influência das práticas educativas parentais coercitivas na presença dos problemas de comportamento externalizantes em pré-escolares (Aunola, & Nurmi, 2005; Brotman et al., 2005; Karreman et al., 2007; Tao et al., 2010). Quanto aos EIDs, amparado nos pressupostos da TE (Young et al., 2008), não se esperou necessariamente que ocorressem mudanças, visto que para isso tenderia ser necessário um número maior de sessões, especialmente para aqueles pais que tiveram déficits expressivos no atendimento das necessidades emocionais básicas.

Acerca dos resultados evidenciados neste Estudo I, estes corroboraram parcialmente a expectativa inicial, de modo que de acordo com a análise de média grupal (ANOVA), houve uma diminuição significativa dos problemas de comportamento externalizantes tanto na percepção das mães quanto dos pais, e estas se mantiveram estáveis na avaliação de *follow-up*. Em concordância com estes resultados, nas investigações intra-sujeito (*Reliable Change Index* e análises categóricas), estes também indicaram uma clara melhoria dos sintomas de externalização pela percepção de ambos os genitores na avaliação de pós-intervenção e a permanência destas na avaliação de *follow-up*. Estes resultados sugerem que a TEPPE auxiliou na diminuição dos problemas de comportamentos externalizantes das crianças, por meio da intervenção dos seus genitores. Conforme já destacado na revisão da literatura (Azar et al., 2008; Dishion, & Patterson, 2015; Loose, 2011), intervenções com os pais de crianças com comportamentos de externalização, especialmente para os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais tendem a auxiliar a relação parental influenciando na diminuição dos problemas de comportamento.

Apesar disto, na análise categórica acerca dos perfis clínicos e não clínicos, uma mãe apresentou o escore das suas percepções acerca dos sintomas de externalização do filho como clínico na pós-intervenção e no *follow-up*. Conforme abordado na discussão do Estudo I, a literatura evidencia uma série de explicações para tal resultado, como por exemplo, EIDs dos pais mais rígidos e inflexíveis, permanência práticas educativas parentais coercitivas, fatores

ambientais estressores, temperamento da criança, percepção dos pais dos comportamentos do filho como mais severos, entre outros (Dishion, & Patterson, 2015; Hauser-Cram, & Woodman, 2016; Kazdin & Weisz, 2003; Kochanska et al., 2015; Loose, 2011).

Ainda no Estudo I, também conforme a expectativa inicial foi evidenciada por meio da análise de média grupal, diminuição significativa das práticas educativas parentais coercitivas e aumento significativo das práticas educativas parentais indutivas, sendo que tais mudanças permaneceram estáveis na avaliação de *follow-up*. Estes resultados indicam que a TEPPE contribuiu para os pais empregarem na relação com o filho práticas menos coercitivas, as quais são fortemente associadas aos comportamentos de externalização (Aunola, & Nurmi, 2005; Brotman et al., 2005; Karreman et al., 2010; Supplee et al., 2007; Tao et al., 2010). Com base nesta relação, pode-se pensar que a diminuição evidenciada nos comportamentos de externalização da criança pode estar associada com estas mudanças nas práticas educativas parentais.

Já, a respeito dos EIDs, a análise de média grupal não evidenciou diferenças significativas nos EIDs. Apesar disso, conforme compreensão teórica (Young et al., 2008), não era esperado que os pais apresentassem mudanças nestas variáveis, mas que eles identificassem e gerenciassem seus EIDs. Apesar destas considerações, houve uma diferença significativa entre a avaliação de pós-intervenção e do *follow-up* no Domínio de Supervigilância e Inibição, indicando uma diminuição dos EIDs de Negativismo/Pessimismo, Inibição emocional, Padrões Inflexíveis/Postura Crítica Exagerada, e Postura Punitiva. Este resultado, apesar de não esperado, evidencia as potencialidades da TEPPE quanto às mudanças nos conteúdos emocionais e cognitivos dos pais. Segundo Graaf e Loose (2013), modificações nos EIDs dos pais estariam associadas a mudanças nos comportamentos dos pais. Neste sentido, pode-se pensar que as mudanças nas práticas educativas podem estar relacionadas, além do gerenciamento dos EIDs e MEs, também às mudanças destes EIDs.

A fim de expandir a compreensão das contribuições da TEPPE, foi realizado o Estudo II, o qual buscou investigar as contribuições da TEPPE para a interação mãe-criança e pai-criança com problemas de comportamento externalizantes, a partir da análise das práticas educativas parentais e dos comportamentos da criança durante a observação da interação das díades na pré e pós-intervenção, e no *follow-up*. A expectativa inicial era que à medida que os pais identificassem e gerenciassem seus EIDs e MEs, especialmente aqueles presentes na interação com o filho, eles pudessem modificar suas práticas educativas parentais atendendo mais satisfatoriamente as necessidades emocionais da criança, e influenciar na redução dos comportamentos de externalização. Esta expectativa foi baseada na literatura que evidencia a

relação entre práticas educativas e problemas de externalização (Dallaire, & Wilson, 2010; Kawabata et al., 2011; Olson et al., 2011), nos pressupostos teóricos da TE (Graaf, & Loose, 2013) e nos estudos empíricos que evidenciaram a relação entre o não atendimento de algumas necessidades emocionais das crianças com problemas de comportamentos externalizantes (Lira, 2013; Muris, 2006; Sierra et al., 2012; Thimm, 2010; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Os resultados das análises qualitativas e quantitativas das sessões de observações do Estudo II também apoiaram parcialmente a expectativa inicial. As análises de conteúdo qualitativas e quantitativas revelaram que algumas famílias apresentaram mudanças mais expressivas (Famílias 1, 3, 5 e 6) do que outras (Famílias 2 e 4), nos comportamentos da criança e nas práticas educativas, conforme análises do pós-intervenção e do *follow-up*. Amparado na literatura, estas mudanças mais ou menos expressivas podem ser justificadas em uma série de variáveis contextuais, individuais e biológicas que se configuram como fatores intervenientes em qualquer processo psicoterápico (Bailey et al., 2013; Harvey et al., 2011; Lee et al., 2011; Ise et al., 2015; Trepatt et al., 2014). Neste sentido, estes resultados indicam que a TEPPE auxiliou mais algumas famílias do que outras, permitindo refletir sobre as potencialidades e necessidades de melhorias desta nova proposta de intervenção.

Quanto à análise conjunta dos dados, por meio de análises estatísticas, evidenciou-se que as mães e os pais apresentaram um aumento significativo entre a pré e a pós-intervenção na categoria de Envolvimento positivo. Em particular as mães apresentaram diminuição significativa de Intrusividade e Não engajamento, e os pais diminuição significativa de Comportamento inadequado. Já quanto às diferenças entre a pré-intervenção e *follow-up*, com relação às mães e aos pais, houve um aumento significativo nas práticas de Orientação e Envolvimento positivo, e uma redução significativa das práticas de Comportamento inadequado. Em particular, as mães apresentaram uma diminuição significativa de Não engajamento. Quanto a estes resultados, pode-se pensar, conforme a literatura (Dishion, & Patterson, 2015; Elizur et al., 2017; Haack et al., 2016), que relações mais afetivas (por exemplo, com baixo envolvimento afetivo e pouco engajamento) e estabelecimento de limites de forma adequada (por exemplo, com falta de orientação, intrusividade, comportamentos inadequados, punição) contribuem para a diminuição dos problemas de externalização, especialmente por auxiliar a criança a sentir segura e a desenvolver seu autocontrole.

Neste sentido, a implementação destas novas práticas, segundo Paim e Rosa (2016), tende estar relacionada ao atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro e limites realistas, contribuindo para a diminuição dos problemas de comportamentos

externalizantes (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018). Assim, os resultados sugerem que a TEPPE contribuiu para que, de forma mais e menos expressiva, cada genitor estabelecesse relações mais afetivas e com limites mais adequados. Cabe ressaltar que foram evidenciadas diferenças marginalmente significativas e uma redução na direção esperada em algumas categorias, indicando que se houvesse um número maior de participantes, possivelmente estas diferenças seriam mais expressivas.

Além destas análises, neste Estudo II também foram aglutinadas as variáveis em Práticas Educativas Facilitadoras e Práticas Educativas não Facilitadoras. Os resultados entre pré e pós-intervenção, tanto as mães quanto os pais, apresentaram um aumento significativo nas Práticas facilitadoras e uma diminuição significativa nas Práticas não facilitadoras. Além disso, nos resultados entre pré-intervenção e *follow-up*, novamente as mães e os pais obtiveram um aumento significativo das Práticas facilitadoras e uma diminuição significativa nas Práticas não facilitadoras. Tais resultados foram na direção esperada conforme a expectativa inicial, indicando que os pais desenvolveram práticas educativas parentais mais adequadas, contribuindo, conforme salientado pela literatura (Dallaire, & Wilson, 2010; Kawabata et al., 2011; Olson et al., 2011), para a diminuição dos problemas de comportamento da criança.

A respeito dos resultados das crianças, nas análises de conteúdo qualitativa e quantitativa foram evidenciadas mudanças mais e menos expressivas em cada criança. Estas especificidades puderam ser mais bem pensadas em cada caso a partir da compreensão clínica de cada genitor, especialmente considerando os EIDs e MEs ativados na relação com o filho, e da dinâmica familiar, particularmente considerando o atendimento das necessidades emocionais básicas. Neste sentido, o entendimento dinâmico realizado ao longo da TEPPE acerca do processo psicoterapêutico de cada um dos pais, auxiliou, com base na literatura (Harvey et al., 2011; Ise et al., 2015; Trepát et al., 2014; Young, 2003), a compreender os inúmeros fatores que auxiliaram e dificultaram na obtenção de maiores ganhos terapêuticos.

Já, as análises estatísticas realizadas com cada uma das categorias referentes aos comportamentos da criança não revelaram diferenças significativas nas médias entre pré e pós-intervenção, bem como entre pré e *follow-up*, contrariando a expectativa inicial. Estes resultados podem ser justificados pelo reduzido número de participantes, bem como, conforme referido anteriormente, por uma série de explicações amparadas pela literatura, como por exemplo, EIDs dos pais mais rígidos e inflexíveis, práticas educativas parentais que não sofreram modificações, fatores ambientais estressores, temperamento da criança, entre outros (Dishion, & Patterson, 2015; Hauser-Cram, & Woodman, 2016; Kazdin & Weisz,

2003; Kochanska et al., 2015; Loose, 2011). Além disso, pode-se também pensar que a participação da criança na intervenção poderia ter aumentado a eficácia, conforme a literatura (Battagliese et al., 2015), bem como nas limitações da TEPPE.

Já na análise conjunta das categorias, nas avaliações entre pré e *follow-up*, as crianças apresentaram um aumento significativo nos Comportamentos positivos tanto com as mães quanto com os pais. E, embora não significativo, houve redução na direção esperada nos Comportamentos negativos da criança, tanto com as mães, quanto com os pais. Diante destes resultados, pode-se pensar que na avaliação de *follow-up* as crianças tiveram mais tempo de vivenciar as novas práticas educativas dos pais, o que possivelmente repercutiu em mudanças mais expressivas nos comportamentos das crianças nesta última avaliação. Neste sentido, o aumento dos Comportamentos positivos pode estar relacionado ao aumento de condutas mais afetivas dos pais ao longo do tempo, bem como de práticas educativas mais adequadas, as quais tenderiam promover habilidades reguladoras adaptativas da criança (Altschul et al., 2016; Dishion, & Patterson, 2015), especialmente pelo atendimento das necessidades emocionais de vínculo seguro e limites realistas (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018). Conclui-se que estes resultados evidenciaram algumas tendências na direção esperada.

Examinando-se conjuntamente os resultados de ambos os estudos, alguns resultados merecem ser destacados. Tanto no Estudo I quanto no Estudo II foi possível investigar as contribuições da TEPPE considerando a inter-relação entre os EIDs, as práticas educativas parentais e os comportamentos da criança. Com base na literatura, compreende-se que à medida que os pais identificavam e gerenciavam seus EIDs e MEs na relação com o filho, poderiam empregar práticas educativas mais adequadas de modo a atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais da criança, e auxiliar na diminuição dos problemas de comportamento externalizantes da criança e desenvolvimento de comportamentos mais adaptativos (Loose, 2011; Graaf & Loose, 2013; Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

A respeito dos comportamentos da criança, os resultados de ambos os estudos permitiram identificar que as crianças, de modo geral, diminuíram alguns comportamentos externalizantes, confirmando parcialmente as expectativas iniciais. No Estudo I, quase todas as mães e todos os pais, evidenciaram mudanças significativas quanto à diminuição dos comportamentos de externalização do filho, não diferindo muito entre eles quanto à percepção dos comportamentos da criança ao longo das três avaliações. Em particular, o Estudo II, estendeu os achados do Estudo I por meio da investigação qualitativa dos comportamentos da criança, evidenciando mudanças mais e menos expressivas nos comportamentos, conforme as

particularidades de cada díade. Tais particularidades puderam ser pensadas com base na literatura e na compreensão clínica de cada família. Nas análises quantitativas do Estudo II, na análise conjunta das categorias, houve aumento dos Comportamentos Positivos da criança tanto com a mãe quanto com o pai, e uma diminuição na direção do esperado para os Comportamentos Negativos. Desta forma, ambos os estudos indicam que a TEPPE, de modo geral, contribuiu para a diminuição de alguns comportamentos de externalização das crianças e aumento de alguns comportamentos relacionados ao ajustamento social, contribuindo para mudanças mais e menos expressivas para cada uma das crianças.

Quanto às práticas educativas dos pais, ambos os estudos também atenderam parcialmente as expectativas iniciais. Em particular, o Estudo I, evidenciou modificações significativas nas práticas educativas parentais coercitivas e indutivas, segundo o auto-relato dos pais. E o Estudo II, novamente estendendo os achados do Estudo I, identificou mudanças mais ou menos expressivas em cada um dos pais em suas práticas educativas, considerando a compreensão da dinâmica familiar e clínica de cada genitor. Neste Estudo II, as categorias das práticas educativas contemplaram de maneira mais ampla a interação pais-criança, auxiliando na extrapolação dos dados quanto ao atendimento das necessidades emocionais básicas da criança. Além disso, no Estudo II, as análises estatísticas também estiveram na direção esperada quanto ao aumento das Práticas Educativas Facilitadoras e diminuição das Práticas Educativas não Facilitadoras. Neste sentido, ao considerar as mudanças quanto às práticas educativas evidenciadas em ambos os estudos, pode-se referir que os pais tenderam a atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais do filho, visto que, por exemplo, com o aumento de práticas indutivas, de envolvimento positivo, de orientação, bem como com a diminuição de não engajamento e comportamentos inadequados, tenderam a satisfazer mais as necessidades de vínculo seguro e limites realistas (Graaf, & Loose, 2013; Paim, & Rosa, 2016), necessidades deficitárias em crianças com comportamentos de externalização (Rijo et al., 2007; Van Wijk-Herbrink, 2018).

Por fim, considerando estas modificações, o Estudo I evidenciou mudanças positivas quanto às EIDs pertencentes ao Domínio de Supervigilância e Inibição, e o Estudo II, apesar de não investigar estas mudanças, a partir da compreensão clínica de cada caso, pode refletir um pouco sobre a influência destas na interação mãe-criança e pai-criança e nos comportamentos da criança. Pensando conjuntamente os dois estudos e considerando que os EIDs associados ao domínio de Supervigilância e Inibição são Negativismo/Pessimismo, Inibição emocional, Padrões Inflexíveis/Postura Crítica Exagerada, e Postura Punitiva, pode-se pensar em algumas relações.

Conforme já referido, esperava-se, com base na literatura (Graaf, & Loose, 2013) que o gerenciamento dos EIDs auxiliasse na modificação das práticas educativas, em particular aumento das práticas educativas indutivas e facilitadoras, e diminuição das práticas educativas coercitivas e não facilitadoras. Desta forma, pode-se referir que a diminuição da intensidade do EID de Inibição Emocional pode ter contribuído para os pais se tornarem mais afetivos com o filho, contemplando, por exemplo, o aumento da categoria de Envolvimento positivo e diminuição da categoria de Não engajamento, identificados no Estudo II. Além disto, a diminuição do EID de Postura Punitiva pode ter influenciado na diminuição de punições físicas e verbais, como por exemplo, com a diminuição evidenciada no Estudo II de categoria de Comportamento punitivo, e aumento da categoria de Orientação e Comportamento assertivo. Ainda, a diminuição do EID de Padrões Inflexíveis e Postura Crítica Exagerada, pode ter contribuído para os pais a serem menos críticos, exigentes e possivelmente mais compreensivos quanto às limitações do filho, contemplando, por exemplo, a diminuição da categoria de Comportamentos demandantes e Intrusivos evidenciados no Estudo II. E por último, a diminuição do EID de Negativismo e Pessimismo pode ter contribuído para os pais se sentirem mais esperançosos quanto às mudanças dos comportamentos do filho e investirem mais nestas mudanças, e aqui, pode se pensar na participação destes pais em todas as sessões e avaliações propostas neste estudo.

Amparado na literatura (Young et al., 2008), pode-se também compreender como e por que algumas mudanças mais ou menos expressivas aconteceram. Uma premissa central da TEPPE era de que à medida que os pais identificassem as próprias necessidades emocionais que não foram atendidas na sua infância, bem como identificassem a forma como lidaram com elas ao longo do tempo (estratégias de enfrentamento e modos de *coping*), pudessem atendê-las por meio de ME mais saudáveis. E que, na relação com o filho, pudessem atender mais satisfatoriamente as necessidades emocionais deste, especialmente por meio de práticas educativas, influenciando na diminuição dos comportamentos externalizantes do filho (Loose, 2011). Compreende-se a partir dos resultados evidenciados em ambos os estudos, que TEPPE contribuiu de forma mais e menos expressiva, para que os pais realizassem o próprio processo de reparentalização (Young et al., 2008), ou seja, que eles atendessem as próprias necessidades emocionais a partir da compreensão do seu funcionamento emocional, e a partir disto, pudessem exercer a parentalidade de maneira mais sensível quanto às necessidades emocionais dos filhos.

Impressões clínicas sobre a aplicação da TEPPE

Como a TEPPE se constitui em uma nova proposta de intervenção, cabe referir algumas dificuldades comuns encontradas ao longo dos encontros com os pais e algumas impressões clínicas, a fim de contribuir para aplicações futuras da TEPPE, e mesmo para o desenvolvimento de outras intervenções. Algumas dificuldades estiveram relacionadas a conteúdos trazidos pelos pais não diretamente relacionados à relação parental, como por exemplo, conflitos conjugais e dificuldades no trabalho. Outra questão presente nos relatos de quase todos os casais foi o julgamento, por parte de um dos pais, de um único ‘culpado’ pelas dificuldades apresentadas pelo filho. Além disso, aqueles pais que eram menos presentes no dia a dia com os filhos tendiam a responsabilizar os professores das escolas e os colegas mais agressivos como sendo os ‘causadores’ dos problemas do filho. Diante disto, normalmente se acolhia a demanda, por vezes se elucidava a compreensão clínica desta demanda para os problemas de comportamento do filho, e se conduzia a sessão para o foco do encontro, conforme planejado.

Outra dificuldade presente em muitos encontros era a não realização das tarefas de casa, dificuldade a qual geralmente se observa nos pacientes de psicoterapia com base na terapia cognitivo-comportamental. Diante desta dificuldade, uma alternativa sugerida por um pai na última sessão, foi que as tarefas pudessem ser realizadas em conjunto no início das sessões. A respeito disso, compreende-se que a intervenção delineou um manual que previa a realização tarefas de casa, entretanto, cabe refletir conforme Leonardi e Merdi (2015), que a função dos manuais não seria ignorar a flexibilidade, inventividade e sensibilidade das intervenções, mas descrever ingredientes ativos de determinado tipo de psicoterapia. Dentre os ingredientes estariam características conceituais, estruturais e técnicas que objetivaria guiar e amparar teoricamente e tecnicamente os psicoterapeutas. Dessa forma, se poderia pensar em adaptar as tarefas de casa, de acordo com as possibilidade e demandas de cada família.

Quanto à relação terapêutica, uma das premissas centrais da TEPPE, observou-se que ao longo das sessões, a maioria dos pais foi estabelecendo uma relação afetiva e de confiança com a terapeuta. Estas impressões clínicas foram confirmadas na *Entrevista de Avaliação da Intervenção* realizada na avaliação de pós-intervenção e de *follow-up*, nas quais os pais referiram o quanto sentiram confiança e gostavam de ir às sessões. Apesar de alguns pais referirem no início do processo que seria muito longo realizar toda a intervenção, no final destacaram o quanto gostariam de continuar com as sessões, visto que elas permitiram um olhar para eles mesmos e para os filhos. Desta forma, destaca-se a repaternalização limitada proposta por Young (2003), como um aspecto essencial para a intervenção.

Ainda acerca das impressões clínicas, é importante destacar que cada sessão com cada um dos pais era permeada de sentimentos particulares da terapeuta, sendo que com alguns pais era mais fácil e com outros, mais difícil, justamente por acionarem os EIDs e MEs da terapeuta. Neste sentido, ressalta-se a extrema importância das sessões de supervisão clínica realizadas, que possibilitaram identificar quando os EIDs e MEs da terapeuta eram ativados e auxiliar no gerenciamento destas ativações. Também as supervisões foram importantes para compreender a dinâmica familiar e a dinâmica psíquica de cada um dos pais, contribuindo no manejo clínico com cada um dos pais, especialmente considerando o processo de repaternalização limitada (Young, 2003). Dessa forma, a aplicação da TEPPE foi um processo amparado nos pressupostos da TE quanto à relação terapêutica (Young et al. 20080, ou seja, que ela fosse genuína, sensível, particularmente prezando por um bom vínculo. Acredita-se que este tenha sido um fator essencial para os pais participarem e usufruírem de todas as sessões.

Além disso, percebia-se que apesar das resistências naturais dos pais para se protegerem emocionalmente, muitos deles se emocionaram nas sessões, realmente se conectando às suas feridas, aos seus medos e incertezas. Para alguns pais este processo demorou um pouco mais, para outros as defesas eram muito fortes, sendo importante considerar que para estes, talvez fosse necessário um número maior de sessões. Neste sentido, destaca-se o quanto os pais participantes tinham vivências emocionais muito doloridas. Neste sentido, considera-se que a realização individual das sessões da TEPPE possibilitou uma aproximação com estes conteúdos, e que estes talvez fossem mais difíceis de acessar se a TEPPE fosse realizada em formato grupal ou até mesmo com o casal conjuntamente. Ao mesmo tempo, cabe pontuar, que a sessão de casal (Encontro 6), foi de extrema importância para apresentar a compreensão dinâmica da família que poderia estar contribuindo para os problemas de comportamentos externalizantes do filho. Esta sessão, apesar de gerar ansiedade em muitos casais, permitiu explicitar que ambos eram responsáveis pelos comportamentos do filho, e o quanto se reconhecia que as mudanças que estavam sendo apontadas eram difíceis de serem alcançadas, especialmente por estarem enraizadas por muitos anos. Entretanto, reforçava-se a importância de ambos se auxiliarem nesta busca, em particular um auxiliando o outro no atendimento das necessidades emocionais. Neste sentido, é pertinente que sejam alternados encontros individuais e do casal e outros com o próprio filho, atendendo as demandas da família e as indicações terapêuticas, com base na compreensão dinâmica de cada caso.

Apesar destas eventuais limitações, minha impressão clínica e sentimentos é que a TEPPE trouxe contribuições importantes para estes pais e crianças. Obviamente, como clínica e, especialmente como pesquisadora, sempre se almeja um atendimento que traga muitos ganhos, sejam clínicos ou estatísticos, e que estes sejam extensivos para todos os participantes. E isto em alguns casos ocorreu com menor expressividade, como seria de esperar, considerando a heterogeneidade das histórias de cada participante e da dinâmica familiar. De qualquer modo, a TEPPE parece ser um caminho a ser trilhado e merece ser melhor estudada e avaliada.

Limitações e sugestões futuras

Como em qualquer estudo, algumas limitações da presente pesquisa merecem ser apontadas. Considerando que o número de participantes foi reduzido, é importante cautela antes de se estender os achados para outros casos e situações. Além disso, os critérios de inclusão e exclusão delineados configuram-se como limitações, especialmente por não apresentarem uma série de fatores de risco que normalmente estão presentes nos pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes (Kochanska et al., 2015). Entretanto, diante da aplicação de uma nova intervenção, considerou-se importante eliminar possíveis variáveis confundidoras, de modo a priorizar um grupo de pais que tenderia compreender o que estaria sendo proposto na TEPPE.

Outra limitação presente em ambos os estudos seria o grau de desejabilidade dos pais em mostrar o quanto eles e os filhos haviam melhorado ao longo do tempo, especialmente depois de terem despedido tempo e esforços ao longo de vários meses. Isto pode ter acontecido tanto nas avaliações de auto-relato do Estudo I, quando nas sessões de filmagens do Estudo II. Ressalta-se que no Estudo II, as filmagens foram realizadas em uma sala de observação da universidade, o que pode ter afetado o comportamento dos pais e da criança, que estava sendo filmada. Além disto, as mães e os pais podem ter influenciado um ao outro, quanto às mudanças evidenciadas, de modo que a TEPPE pode não ter sido o único fator de mudança, mas as mudanças na dinâmica de um membro da família pode ter afetado o outro membro, conforme salientado por Graaf e Loose (2013).

Outra limitação foi que ambos os estudos não investigaram se os EIDs e MEs de fato foram identificados e gerenciados pelos pais na relação com o filho. Entretanto, considerando o que foi visto nas supervisões clínicas, estes pais tenderam a identificar e gerenciar os próprios EIDs e MEs na relação com os filhos, e isto tendeu a auxiliá-los a utilizar práticas educativas que correspondiam ao atendimento das necessidades emocionais da criança, de

modo a contribuir para a diminuição da presença de problemas de comportamento externalizantes.

Outra limitação pode ter sido a ausência da criança nas sessões da TEPPE, o que pode ter influenciado nos resultados referentes aos comportamentos de externalização da criança. Apesar disso, esta foi uma opção baseada em revisões anteriores da literatura que evidenciaram os ganhos de intervenções realizadas apenas com os pais (David, 2014; Lundahl et al., 2006; Gavita et al., 2012). Assim como, se visou preservar a criança da exposição do trabalho com os EIDs e MEs dos pais. Entretanto, isto merece ser melhor examinado em futuras aplicações da TEPPE. Além disto, o número limitado de sessões da TEPPE pode ter sido uma limitação especialmente para alguns pais, que tinham EIDs e MEs mais rígidos, bem como estratégias muito fortes de manutenção esquemática.

Também cabe destacar como limitação o uso de diferentes categorias utilizadas para avaliar as práticas educativas dos pais no Estudo I e no Estudo II. Isto ocorreu tendo em vista que a mesma estrutura de categorias não permitia captar adequadamente os dados oriundos da entrevista mais estruturada, e da observação da interação, que era mais livre. Caso tivessem sido utilizadas as mesmas categorias, poderia ser realizada uma comparação entre aquilo que pais relataram/percebiam e o que eles realizavam durante a interação. Assim, sugere-se que em estudos futuros, se possa, por exemplo, utilizar uma entrevista menos estruturada para compreender as práticas educativas parentais relatadas, permitindo maior aproximação com os dados derivados da interação livre.

Além disso, sugere-se que estudos futuros investiguem o processo de identificação e gerenciamento do EIDs, especialmente por meio de estudos de casos que avaliem o processo terapêutico. Isto havia sido planejado para a presente tese, mas foi abortado, por exceder ao tempo disponível para a conclusão do doutorado. Também, seria importante avaliar as contribuições da TEPPE em um espaço de tempo maior, de forma a avaliar possíveis efeitos tardios e a estabilidade em *follow-up*, vários meses após sua realização. Outra sugestão seria avaliar a eficácia da intervenção com um ensaio clínico randomizado, bem como avaliar a eficácia a partir das sugestões propostas pela APA (2006) quanto aos estudos de eficácia de psicoterapias, particularmente considerando as especificações de validade interna e externa. Assim, para serem evidenciadas diferenças mais significativas nas análises estatísticas seria indicado o aumento da amostra, o que poderia levar a que as diferenças marginalmente significativas ou mesmo as tendências identificadas aparecessem como diferenças significativas.

Também se sugere que estudos futuros acessem outras variáveis associadas aos problemas de comportamentos externalizantes, por exemplo, o temperamento da criança (Karreman et al., 2010). Da mesma forma, sugere-se a participação de múltiplos avaliadores (pais, professores, observações) para obter melhores percepções dos comportamentos da criança. Apesar desta última sugestão, é importante salientar que acessar o auto-relato dos pais no presente estudo esteve embasado na intervenção desenvolvida, visto que se compreende que as próprias percepções dos pais tendem a influenciar na forma como estes interagem com os seus filhos (Young, 2003).

Por fim, todas estas limitações e sugestões devem ser entendidas, considerando a complexidade de fatores envolvendo estudos com intervenção, onde há um elevado número de fatores intervenientes. E alguns deles estão especialmente presentes nesta pesquisa, visto que não foi realizado grupo controle. Desta forma, sugere-se que estudos futuros com a TEPPE possam também utilizar um número maior de participantes e com um grupo controle. Ao mesmo tempo, sugere-se a realização de estudos de casos para investigar o processo psicoterapêutico da TEPPE, considerando os processos de mudança.

Considerações finais

Apesar das eventuais limitações, a TEPPE se mostrou uma proposta adequada de intervenção baseada na TE destinada para pais de crianças com problemas de comportamento. Em particular, as bases teóricas da TEPPE se mostraram apropriadas para atender as demandas das famílias, sendo que as evidências dos dois estudos indicaram importantes contribuições da TEPPE para estas famílias. Além dos resultados destes dois estudos, pode-se referir, com base nas impressões clínicas da autora, que cada um dos pais, considerando as particularidades das suas vivências emocionais, usufruiu da TEPPE, e se sentiram gratificados, especialmente por terem tido a oportunidade de refletirem sobre o seu papel de pais e auxiliar o filho rumo um melhor desenvolvimento socioemocional.

Desta maneira, pode-se referir que a TEPPE configura-se como uma possibilidade de intervenção e prevenção de problemas de comportamentos em crianças pré-escolares, os quais tendem a desenvolver, quando não tratadas, trajetórias de muitos desajustes ao longo da vida escolar, da adolescência e vida adulta (Lansford et al., 2010; Losel & Bender, 2012; Tremblay, 2010). Assim, apesar dos resultados necessitarem de ponderação na sua interpretação, estes mostraram tendências muito consistentes nas diferentes análises realizadas o que é uma boa evidência para justificar as contribuições da TEPPE para a melhoria dos sintomas de comportamentos externalizantes nas crianças pré-escolares

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: Department of Psychiatry. University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for ASEBA preschool forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2007). *Multicultural Supplement to the Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Child Behavior Checklist findings on Brazilian children*. University of Vermont, Research Center for Children, Youths, & Families: Burlington, VT.
- Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. (2016). Hugs Not Hits: Warmth and Spanking as Predictors of Child Social Competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 695-714. Doi: 10.1111/jomf.12306
- Alvarenga, P. (2004). *Problemas de externalização e competência social na infância: o impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). *Entrevista sobre práticas educativas parentais*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre. (Documento não publicado).
- Alvarenga, P., Marin, A., & Piccinini, C. A. (2003). *Categorias de práticas educativas parentais*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre. (Documento não publicado).
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2009). Práticas Educativas Maternas e Indicadores do Desenvolvimento Social no Terceiro Ano de Vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199. Doi: 10.1590/S0102-79722009000200004
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnostico e estatistico de transtornos mentais*, 5th ed. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychological Association. (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidencebased practice. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. Doi: 10.1037/0003-066X.61.4.271

- Amorin, P. (2000). Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI): validação de entrevista breve para diagnóstico de transtornos mentais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(3), 106-115. Doi: 10.1590/S1516-44462000000300003
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa/ABEP (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(1), 1144–1159. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x
- Azar, S. T., Nix, R. L., & Makin-Byrd, K. N. (2005). Parenting schemas and the process of change. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(1), 45–58. Doi: 10.1111/j.1752-0606.2005.tb01542.x
- Azar, S. T., Reitz, E. B., & Goslin, M. C. (2008). Mothering: Thinking is part of the job description: Application of cognitive views to understanding maladaptive parenting and doing intervention and prevention work. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 295–304. Doi: 10.1016/j.appdev.2008.04.009
- Bailey, J. A., Hill, K. G., Oesterle, S., & Hawkins, J. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: Monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 45(2), 1214-1226. Doi: 10.1037/a0016129.
- Bailey, J. A., Hill, K. G., Guttmanova, K., Oesterle, S., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & McMahon, R. J. (2013). The Association Between Parent Early Adult Drug Use Disorder and Later Observed Parenting Practices and Child Behavior Problems: Testing Alternate Models. *Developmental Psychology*, 49(5), 887–899. Doi: 10.1037/a0029235
- Bakos, D. S., Gallo, A. E., & Wainer, R. (2015). Systematic review of the clinical effectiveness of schema therapy. *Contemporary Behavioral Health Care*, 1(1), 11-15. Doi: 10.15761/CBHC.1000104
- Ball, S. A., & Cecero, J. J. (2001). Addicted patients with personality disorders: Traits, schemas and presenting problems. *Journal of Personality Disorders*, 15(1), 72-83. Doi: 10.1521/pedi.15.1.72.18642
- Bamelis, L. L., Evers, S. M., Spinhoven, P., & Arntz, A. (2014). Results of a multicenter randomized controlled trial of the clinical effectiveness of schema therapy for personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 305-322. Doi:10.1176/appi.ajp.2013.12040518
- Battagliese, G., Caccetta, M., Luppino, O. I., Baglioni, C., Cardi, V., Mancini, F., &

- Buonanno, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behaviour Research and Therapy* 75, 60-71. Doi: 10.1016/j.brat.2015.10.008
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monograph*, 75(1), 43-88.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Bernstein, D. P., Nijman, H. L. I., Karos, K., Kuele-de Vos, M., Vogel, V., & Lucker, T. P. (2012). Schema therapy for forensic patients with personality disorders: design and preliminary findings of a multicenter randomized clinical Trial in the Netherlands. *International Journal of Forensic Mental Health*, 11(4), 312-324. Doi: 10.1080/14999013.2012.746757
- Bizinoto, J. (2015). *O modelo alemão da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas: conceituação, técnicas e aplicação clínica na Psicoterapia Infantil*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Bjorklund, D. F (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122(2), 153-169.
- Boeldt, D. L., Rhee, S. H., Dilalla, L. F., Mullineaux, P. Y., Schulz-Heik, R. J., Corley, R. P., Young, S. E., & Hewitt, J. K. (2012). The Association Between Positive Parenting and Externalizing Behaviour Infant and Child Development. *Infant Children Development*, 21, 85–106. Doi: 10.1002/icd.764
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validation of the Brazilian version of the Child Behavior Check List (CBCL): preliminary data. *Revista da ABP-APAL*, 17, 55-66.
- Bortolini, M., & Piccinini, C. A. (2015). *Observação da Interação pais-criança*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre (Documento não publicado).
- Bortolini, M., Wainer, R., & Piccinini, C. A. (2016). *Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para pais de crianças com problemas de comportamento externalizantes*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre. (Documento não publicado).
- Bortolini, M. & Wainer, R. (2016). *Diagrama entre EIDs e MEs de pais e filhos*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre. (Documento não publicado).
- Bowlby, J. (1960). Ethology and the development of object relations. *International journal of*

- Psycho-analysis*, 41(2), 313-17.
- Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Lugo-Candelas, C. I. (2014). The Role of Parent Psychopathology in the Development of Preschool Children with Behavior Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(5), 777–790. Doi: 10.1080/15374416.2013.836451
- Brinkmeyer, M. Y., & Eyberg, S. M. (2003). Parent-Child Interaction Therapy for Oppositional Children. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz, *Evidence-based Psychotherapies for children and adolescents* (pp.204-224). New York, London: The Guilford Press.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G., & Shrout, P. (2005). Prevention for Preschoolers at High Risk for Conduct Problems: Immediate Outcomes on Parenting Practices and Child Social Competence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(4), 724–734. Doi: 10.1207/s15374424jccp3404_14
- Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Rose, S., & Klein, D. N. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: continuity from ages 3 to 6. *American Journal of Psychiatry*, 169, 1157-64. Doi: 10.1176/appi.ajp.2012.12020268.
- Bulotsky, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1) 61–73. Doi: org/10.1016/j.ecresq.2010.04.004
- Burke, J. D., Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 679–692. Doi:10.1007/s10802-008-9219-7
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1083-1095. Doi: 10.1007/s10802-008-9229-5
- Camilo, I. C. R. R. (2016). Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para Crianças com Transtorno Disruptivo: um estudo de casos múltiplos. (Dissertação de mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Caminha, M., & Caminha, R. (2011). *Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil*. Porto Alegre: Sinopsys.
- Caminha, R., Soares, T., & Kreitchmann, R. S. (2011). Intervenções precoces: promovendo resiliência e saúde mental. In R. Caminha e M. Caminha. *Intervenções e Treinamento de pais na clínica infantil*. Porto Alegre: Sinopsys Editora.

- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, *12*, 467–488. Doi: 10.1017/S0954579400003114
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *16*(2), 309-318. Doi: 10.1590/S0102-79722003000200011
- Cassoni, C. (2013). Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cazassa, M. J., & Oliveira, M. S. (2012). Validação brasileira do questionário de esquemas de Young: forma breve. *Estudos de Psicologia*, *29*(1), 23-31. Doi: 10.1590/S0103-166X2012000100003
- Chakhssi, F., Bernstein, D., & Ruiter, C. (2012). Early maladaptive schemas in relation to facets of psychopathy and institutional violence in offenders with personality disorders. *Legal and Criminological Psychology*, *9*(2), 356–372. Doi: 10.1111/lcrp.12002
- Chakhssi, F., Ruiter, R., & Bernstein, D. (2014). Psychotherapy for Individuals with Psychopathy/Antisocial Personality Disorder. *Legal and Criminological Psychology*, *19*, 356–372. Doi: 10.1111/lcrp.12002
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Conboy, J. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica*, *2*(21), 145–158. Doi: 10.14417/ap.29
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 466/2012*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Crawford, E., & Wright, M. O. D. (2007). The Impact of Childhood Psychological Maltreatment on Interpersonal Schemas and Subsequent Experiences of Relationship Aggression, *Journal of Emotional Abuse*, *7*(2), 93-116. Doi: 10.1300/J135v07n02_06.
- Creavey, K., Gatzke-Kopp, L., & Fosco, G. (2018). Differential Effects of Family Stress Exposure and Harsh Parental Discipline on Child Social Competence. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(2), 483-493. Doi: 10.1007/s10826-017-0913-3
- Crockenberg, S. B., & Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance and self-assertion. *Developmental Psychology*, *26*(6), 961-971.

- Cukor, D., & McGinn, L. K. (2006). History of child abuse and severity of adult depression: The mediating role of cognitive schema. *Journal of Child Sexual Abuse, 15*(3), 19-34. Doi: 10.1300/J070v15n03_02
- Cunningham, J. N., Kliwer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology, 21*(1), 261–283. Doi: 10.1017/S0954579409000157.
- Dallaire, D., & Wilson, L. (2010). The relation of exposure to parental criminal activity, arrest, and sentencing to children's maladjustment. *Journal of Child & Family Studies, 19*, 404-418. Doi: 10.1007/s10826-009-9311-9
- Damon, J., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015) Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2291.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: as integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.
- Dattilio, F. M. (2006). Reestruturação de esquemas familiares. *Revista Brasileira Terapias Cognitivas, 2*(1), 17-34. Doi: 10.5935/1808-5687.20060003
- David, O. A. (2014). The rational positive parenting program for child externalizing behavior: mechanisms of change analysis. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 14*(1) 21-38.
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddler's social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 368-376.
- Denham, S., & Grout, L (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*(3), .205-227.
- DeRubeis, R. J., Brotman, M. A., & Gibbons, C. J. (2015). A Conceptual and Methodological Analysis of the Nonspecifics Argument. *Clinical Psychology: Science and Practice, 12*(2), 174–183. Doi: 10.1093/clipsy.bpi022
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2015). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. In D. Cicchetti & D. J. Cohen, *Developmental Psychopathology*. USA: John Wiley & Sons, Ltd. Doi: 10.1002/9780470939406.ch13
- Douglas, J. (1998). Therapy for parents of difficult pré-school children. In P. Graham. *Cognitive behavior therapy for children and families*. (pp. 18-30). Cambridge University

Press.

- Eddy, J. M., Leve, L. D., & Fagot, B. I. (2001). Coercive family processes: A replication and extension of Patterson's coercion model. *Aggressive Behavior*, 27(1), 14-25. Doi: 10.1002/1098-2337
- Edwards, D., & Arntz, A. (2012). Schema Therapy in Historical Perspective. In M. Vreeswijk, J. Broersen, & M. Nadort. *The Wiley-Blackwell Handbook of Schema Therapy. Theory, Research and Practice* (pp. 4-26). EUA: John Wiley & Sons, Ltd.
- Edwards, R., & Hans, S. L. (2015). Infant Risk Factors Associated With Internalizing, Externalizing, and Co-Occurring Behavior Problems in Young Children. *Developmental Psychology*, 51(4), 489–499. Doi:10.1037/a0038800
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A Conceptual Model for the Development of Externalizing Behavior Problems Among Kindergarten Children of Alcoholic Families: Role of Parenting and Children's Self-Regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187–1201. Doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1187
- Elizur, Y., Somech, L. Y., & Vinokur, A. D. (2017). Effects of parent training on callous-unemotional traits, effortful control, and conduct problems: Mediation by parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 15–26. Doi: 10.1007/s10802-016-0163-7.
- Falcone, E. O. (2001). Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 195-209). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Farrington, D. P., Joliffe, D., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Kosterman, R. (2003). Comparing delinquency careers in court records and self-reports. *Criminology*, 41(1), 933–958. Doi: 10.1111/j.1745-9125.2003.tb01009.x
- Fischer, F. A., & Chamberlain, P. (2000). Multidimensional Treatment Foster Care: A Program for Intensive Parenting, Family Support, and Skill Building. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(3), 155-164. Doi: 10.1177/106342660000800303
- Gaik, L. P., Abdullah, M. C., Elias, H., & Uli, J. (2010). Development of Antisocial Behaviour. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(1), 383–388 Doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.052
- Gavita, O. A., & Joyce, M. R. (2008). A review of the effectiveness of group cognitively enhanced behavioral based parent programs designed for reducing disruptive behavior in children. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 8(2), 185–199.

- Gavita, O. A., David, D. Bujoreanu, S., Tiba, A., & Ionuțiu, D. R. (2012). The efficacy of a short cognitive-behavioral parent program in the treatment of externalizing behavior disorders in Romanian foster care children: Building parental emotion-regulation through unconditional self- and child-acceptance strategies. *Children and Youth Services Review* 34(1), 1290–1297. Doi: 10.1016/j.childyouth.2012.03.001
- Gilbert, F., & Daffern, M. D. (2013). The association between early maladaptive schema and personality disorder traits in an offender population. *Psychology, Crime & Law* 19(10), 933- 946. Doi.org/10.1080/1068316X.2013.770852
- Gomes, L. B. (2011). *Engajamento paterno e agressividade em crianças de quatro a seis anos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais: modelo teórico, manual de aplicação e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gouveia, P., Rijo, D., & Salvador, M. C. (2005). Questionário de Esquemas De Young S-3. CINEICC - Centro de Investigação do Núcleo de Estudos e Intervenção Cognitivo-Comportamental. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic Systems Approach, *Psychological Review* 113(1), 101–131. Doi: 10.1037/0033-295X.113.1.10
- Graaf, P., & Loose, C. (2013). Child-related techniques and procedures. In. Loose, Graaf & Zarbock. *Schema Therapy for Child and Adolescents*. Alemnha: Beltz.
- Graaf, P. (2013). Techniques and approaches for parent work. In. Loose, Graaf & Zarbock, *Schema Therapy for Child and Adolescents*. Alemanha: Beltz.
- Greenberg, L., Rice, L., & Elliott, R. (1993). *Facilitating Emotional Change: The Moment-by-Moment Process*. New York: Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalizing of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychologist*, 30(1), 4-19.
- Haack, L. M., Villodas, M. T., McBurnett, K., Hinshaw, S., & Pfiffner, L. J. (2016). Parenting mediates symptoms and impairment in children with ADHD-Inattentive type. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 155–166. Doi: 10.1080/15374416.2014.958840
- Harlow, H. F. (1960). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-865.
- Harris, A. E., & Curtin, L. (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults Cognitive. *Therapy and Research*, 26, 405-416.

Doi: 10.1023/A:1016085112981

- Harvey, E., Stoessel, B., & Herbert, S. (2011). Psychopathology and Parenting Practices of Parents of Preschool Children With Behavior Problems. *Parenting, 11*(4) 239-263, Doi: 10.1080/15295192.2011.613722
- Hauser-Cram, P., & Woodman, A. C. (2016). Trajectories of Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Children with Developmental Disabilities. *Journal fo Abnormal Child Psychology, 44*, 811–821. Doi: 10.1007/s10802-015-0055-2
- Hernandez, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Vanschyndel, S. K., Spinrad, T., Silva, K., Berger, R. H., Diaz, A., Terrell, N., & Thompson, M.S. (2016) Emotional Expression in School Context, Social Relationships and Academic Adjustment in Kindergarten. *Journal Emotion, 16*(4), 553-566. Doi: 10.1037/emo000014
- Hoffman, M. L. (1975). Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction *Developmental Psychology 11*(2), 228-239.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of Moral Thought, Feeling, and Behavior. *American Psychologist, 4*(10), 958-966.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology 30*(1), 26-28.
- Hong, J. S., Tillman, M. S., & Joan, L. L. (2015). Disruptive Behavior in Preschool Children: Distinguishing Normal Misbehavior from Markers of Current and Later Childhood Conduct Disorder. *The journal of pediatrics, 3*, 723-730. Doi: 10.1016/j.jpeds.2014.11.041
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health, 11*, 1-29. Doi: 10.1186/s13034-017-0206-z.
- Ise, E., Kierfeld, F., & Dopfner, M. (2015). One-Year Follow-Up of Guided Self-Help for Parents of Preschool Children With Externalizing Behavior. *Journal Primary Prevent 36*(1), 33–40. Doi: 10.1007/s10935-014-0374-z.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*(1), 12–19.
- Karreman, A. H. S., van Tuijl C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Behavior Development, 33*(1), 39-49. Doi: 10.1016/j.infbeh.2009.10.008

- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review, 31*, 240–278. Doi:10.1016/j.dr.2011.08.001.
- Kazdin, A. E., & Durbin, K. A. (2012). Predictors of Child-Therapist Alliance in Cognitive-Behavioral Treatment of Children Referred for Oppositional and Antisocial Behavior. *Psychotherapy, 49*(2), 202-217. Doi: 10.1037/a0027933
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York, London: The Guilford Press.
- Kazdin, A. E., Siegel, T. C., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychologist, 60*, 733-747.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology, 27*, 689-697
- Kochanska, G., Brock, R. L., Chen, K., Aksan, N., Steven, W., & Paths, A. (2015). Mother-Child and Father-Child Relationships to Externalizing Behavior Problems in Children Differing in Electrodermal Reactivity: a Longitudinal Study from Infancy to Age 10. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 721–734. Doi: 10.1007/s10802-014-9938
- Lambert, E., Wahler, R., Andrade, A., & Bickman, L. (2001). Looking for the disorder in conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(1), 110-123. Doi: 10.1037/0021-843X.110.1.110
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and Psychopathology, 22*(1), 593–602. Doi:10.1017/S0954579410000301.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Development Psychology, 37*(3), 387-403. Doi: 10.1037/0012-1649.37.3.387 .
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lee, C. S., Lee, J., & August, G. (2011). Financial stress, parental depressive symptoms, parenting practices, and children's externalizing problem behaviors: underlying processes family relations. *Family Relations, 60*(1), 476–490. Doi:10.1111/j.1741-

3729.2011.00656.x

- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50 (1-3), 211-238.
- Lira, N. N. T. S. (2013). *The influence of the family and the school in the formation of maladaptive initial schemes in children of pre-school education*. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona do Porto, Porto.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103. Doi: 10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x
- Lobbestael, J., van Vreeswijk, M., & Arntz, A. (2007). Shedding light on schema modes: a clarification of the mode concept and its current research status. *Netherlands Journal of Psychology*, 63, 76-85. Doi: 10.1007/BF03061068.
- Lockwood, G., & Perris, P. (2012). A new look at core emotional needs. In M. Vreeswijk, J. Broersen, M. Nadort. *The Wiley-Blackwell Handbook of Schema Therapy. Theory, Research and Practice* (pp.42-66). EUA: John Wiley & Sons, Ltd.
- Loose, C. (2011). *Schematherapy for children*. Disponível em: <http://www.schematherapy-for-children.de> (acessado em 30 de junho de 2017)
- Lopes, R. F. F. (2011). Contribuições da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas de J. Young para a avaliação e treinamento de pais. In M. G. Caminha, R. M. Caminha e colaboradores. *Intervenções e Treinamento de pais na clínica infantil*. Porto Alegre: Sinopsys Editora.
- Lopes, R. F. F. (2015). Terapia Cognitiva Focada em Esquemas em grupo com crianças e adolescentes. In C.C. Neufeld. *Terapia cognitivo-comportamental em grupo para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, R. F. F., Leite, D. T., & Prado, T. P. (2011). Proposta psicoeducativa para crianças baseada na terapia de esquemas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(2), 46-60. Doi:10.5935/1808-5687.20110019
- Losel, F., & Bender, D. (2012). Child social skills training in the prevention of antisocial development and crime. In D. Farrington, & B. C. Welsh (Eds.), *The Oxford handbook of crime prevention* (pp. 102–129). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lundahl, B., Risser, H. J., & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review* 26(1), 86– 104. Doi: 10.1016/j.cpr.2005.07.004
- Maaseen, G. (2001). The unreliable change of reliable change indices. *Behavior Research and*

- Therapy*, 39(4), 495–498. Doi: 10.1016/S0005-7967(00)00029-2
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55(1), 317-328.
- Marin, A. (2009). *Estabilidade e mudança nas práticas educativas parentais educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares e sua relação com a competência social infantil*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Marin, A., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., & Tudge, J. R. H. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento, e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 05-13. Doi: 10.1590/S1413-294X2012000100002
- Masley, S. A., Gillanders, D. T., Simpson, S. G., & Taylor, M. A. (2012). A Systematic Review of the Evidence Base for Schema Therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(3), 185–202. Doi:10.1080/16506073.2011.614274
- McLoyd, V. C., & Smith, J., (2002). Physical Discipline and Behavior Problems in African American, European American, and Hispanic Children: Emotional Support as a Moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 40-53. Doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00040
- Menting, A. T. A., Castro, B., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of The Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A metaanalytic review. *Clinical Psychology Review*, 33, 901–913. Doi: org/10.1016/j.cpr.2013.07.006
- Messman-Moore, T. M., & Coates, A. A. (2007). The Impact of Childhood Psychological Abuse on Adult Interpersonal Conflict, *Journal of Emotional Abuse*, 7(2), 75-92, Doi: 10.1300/J135v07n02_05
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course persistent versus adolescent-limited antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (pp. 570– 598). Hoboken, NJ: Wiley
- Muris, P. (2006). Maladaptive Schemas in Non-Clinical Adolescents: Relations to Perceived Parental Rearing Behaviours, Big Five Personality Factors and Psychopathological Symptoms. *Clinical Psychology. Psychother*, 13(6), 405–413. Doi: 10.1002/cpp.506
- Nia, M. K., Sovani, A., & Forooshani, G. R. S. (2014). Exploring Correlation Between Perceived Parenting Styles, Early Maladaptive Schemas, and Depression Among Women With Depressive Symptoms in Iran and India- Role of Early Maladaptive Schemas as Mediators and Moderatos. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(12), 74-92. Doi: 10.5812/ircmj.17492

- Núcleo de Infância e Família (2016). *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Documento não publicado).
- Núcleo de Infância e Família/ Projeto CRESCI (2014). *Entrevista sobre experiência da maternidade/paternidade*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Documento não publicado)
- Núcleo de Infância e Família/NUDIF/UFRGS (2011). *Ficha de Dados Demográficos*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Documento não publicado).
- Núcleo de Infância e Família/NUDIF/UFRGS (2016). *Entrevista de avaliação da intervenção*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Documento não publicado).
- Núcleo de Infância e Família/Projeto CRESCI (2014). *Entrevista sobre o desenvolvimento infantil*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Documento não publicado)
- Oliveira, E. A., Frizzo, G. B., & Marin, A. H. (2000). Atitudes maternas diferenciais para com meninos e meninas de 4 e 5 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 363-371. Doi: 10.1590/S0102-79722000000300005
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253-66. Doi: 10.1017/S0954579410000775.
- Özabacı, N. (2011). Cognitive behavioural therapy for violent behaviour in children and adolescents: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review* 33, 1989–1993. Doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.05.027
- Pacheco, J. (2004). *A construção do comportamento antissocial em adolescentes autores de atos infracionais: uma análise a partir das práticas educativas e dos estilos parentais*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Pacheco, J., & Reppold, C. T. (2011). Terapia cognitivo-comportamental para os transtornos de comportamento disruptivo: modelo de treinamento parental. In C. S. Petersen & Wainer, R. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Paim, K., & Rosa, M. (2016). O papel preventivo da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas

- para a infância. In R. Wainer, K. Paim, R. Erdos, R. Andriola. *Terapia Cognitiva Focada em Esquemas. Integração em Psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Patterson G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44*(1), 329-335.
- Patterson, G. R., DeGarmo, D. S., & Knutson, N. (2000). Hyperactive and antisocial behaviors: Comorbid or two points in the same process? *Development and Psychopathology*, *12*(n), 91-106. Doi: 0.1017/S0954579400001061
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and Psychopathology*, *22*(4), 949–970. Doi:10.1017/S0954579410000568
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Pedroso, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 431-442.
- Perls, F. (1942). *Ego, Fome e Agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piccinini, C. A., & Alvarenga, P. (2001). *Entrevista sobre práticas educativas parentais*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Instrumento não publicado).
- Piccinini, C. A., Castro, E. K., Alvarenga, P., Vargas, S., & Oliveira, V. Z. (2003). A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. *Estudos de Psicologia*, *8*(1), 75-85. Doi: 10.1590/S1413-294X2003000100009.
- Pires et al. (2014). Comparações dos dados do CBCL pré-escolar em uma amostra brasileira com dados internacionais. *Anal do Congresso da Sociedade Brasileira de Psicologia*, Brasil.
- Powel, N. P., Boxmeyer, C., Baden, R., Stromeyer, S., Minney, J. A., Mushtaq, A., & Lochman, J. E. (2011). Assessing and treating aggression and conduct problems in schools: implications from the coping power program. *Psychology in the Schools*, *48*(3), Doi: 10.1002/pits.20549
- Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice*, *4*(1), 271–317. Doi: 10.1207/s15327922par0404_1

- Rafaëli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2011). *Schema therapy: Distinctive features*. New York: Routledge.
- Razavi, V., Soltaninezhad, A., & Rafiee, A. (2012). Comparing of Early Maladaptive Schemas between Healthy and Addicted Men. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences, 14*(9), 60-63.
- Rescola et al. (2012). International Epidemiology of Child and Adolescent Psychopathology II: Integration and Applications of Dimensional Findings From 44 Societies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(12), 1273-1283. Doi:10.1016/j.jaac.2012.09.012
- Richardson, G. (2005). Early maladaptive schemas in a sample of British adolescent sexual abusers: implications for therapy. *Journal of Sexual Aggression, 11*(3), 259-276. Doi: 10.1080/13552600500402419
- Rijkeboer, M. M., & Boo, G. M. (2010). Early maladaptive schemas in children: development and validation of the schema inventory for children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 41*(2), 102-109. Doi: 10.1016/j.jbtep.2009.11.001
- Rijo, D. et al. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Portugal: EQUAL.
- Rijo, D. M. B. (2009). *Esquemas maladaptativos precoces: validação do conceito e dos métodos de avaliação*. (Tese de doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Rijo, D. M. B., Brazão, N., & Capinha, M. (2016). A Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para indivíduos antissociais. In R. Wainer, K. Paim, R. Erdos, R. Andriola (Ed) *Terapia cognitiva focada em esquemas integração em psicoterapia* (pp. 205-221). Porto Alegre: Artmed.
- Rijo, D., & Sousa, M. N. (2004). Gerar Percursos Sociais (GPS), um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante: Bases conceituais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude, 4*, 33-74.
- Robson, C. (1995). *Real world research*. Oxford, UK: Blackwell.
- Roediger, E. (2011). *Mode Maps and Structure Schematic*. Disponível em: <https://schematherapysociety.org> (Acessado em maio de 2016).
- Saldias, A., Power, K., Gillanders, D., Campbell, C. W., & Blake, R. A. (2013). The Mediatory Role of Maladaptive Schema Modes Between Parental Care and Non-Suicidal Self-Injury. *Cognitive Behaviour Therapy, 42*(3), 244-257. Doi:

10.1080/16506073.2013.781671

- Sanches, M. M., & Wainer, R. (2013). Bebê: esquemas iniciais e saúde mental. In R. B. Araújo, Piccoloto, N. M., & Wainer, R. *Desafios Clínicos em terapia cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Ohb, S. S, Yoshikawac, H., Duncand, G. J., Magnusone, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 23(n), 243–263. Doi:10.1016/j.jsp.2015.04.001
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental Psychology*, 74(1), 1-9.
- Shaw, D. S., Owens, E. B., Giovanelli, J., & Winslow, E. B. (2001). Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40(1), 36-43. Doi: 10.1097/00004583-200101000-00014.
- Sheehan, D. V., & Lecrubier, Y. (1998). *Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI)*. University of South Florida.
- Shorey, R. C., Anderson, S., & Stuart, G. L. (2014). The Relation Between Antisocial and Borderline Personality Symptoms and Early Maladaptive Schemas in a Treatment Seeking Sample of Male Substance Users. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 21(4), 341–351. Doi: 10.1002/cpp.1843
- Sierra, A. V., Cortés A. N., & García, D. M. (2012). Relacion mediacional de los esquemas cognitivos maternos en los problemas de comportamiento infantil. *Psicología y Salud*, 22(1), 27-36.
- Smith, K., Landry, S., & Swank, P. (2000). The influence of early patterns of positive parenting on children's preschool outcomes. *Early Education and Developmental*, 11(1), 147-169. Doi:10.1207s15566935eed1102_2
- Snyder, J. J., Schrepferman, L. P., Bullard, L., Mceachern, A. D., & Patterson, G. R. (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, 24(3), 1117–1138. Doi:10.1017/S0954579412000570
- Snyder, J., McEachern, A., Schrepferman, L., Zettle, R., Johnson, K., Swink, N., & McAlpine, C. (2006). Rule-governance, correspondence training, and discrimination learning: A developmental analysis of covert conduct problems. *Speech and Language*

- Pathology and Applied Behavior Analysis*, 1(1), 43–54. Doi: 10.1037/h0100187
- Stallard, P., & Rayner, H. (2005). The Development and Preliminary Evaluation of a Schema Questionnaire for Children (SQC). *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 33(2), 217–224. Doi:10.1017/S1352465804001912
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press, New York.
- Supplee, L. H., Unikel, E. B., & Shaw, N. S. (2007). Physical Environmental Adversity and the Protective Role of Maternal Monitoring in Relation to Early Child Conduct Problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 166–183. Doi: 10.1016/j.appdev.2006.12.001
- Tao, A., Zhou, Q., & Wang, Y. (2010). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Prospective Relations to Chinese Children's Psychological Adjustment University of California. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 135–144. Doi: 10.1037/a0018974.
- Teixeira, D. C. A. (2010). *Esquemas iniciais desadaptativos e ajustamento psicológico em crianças e adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa: Portugal.
- Thimm, J. C. (2010). Mediation of early maladaptive schemas between perceptions of parental rearing style and personality disorder symptoms. *Journal of Behavioral Therapy & Experimental Psychiatry*, 41(1), 52–59. Doi: 10.1016/j.jbtep.2009.10.001.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International journal of behavioral development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, P. F., & Dozois, D. J. A. (2009). Another perspective on trait aggressiveness: Overlap with early maladaptive schemas. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 569–574. Doi:10.1016/j.paid.2008.12.009
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.
- Trepát, E., Granero, R., & Ezpeleta, L. (2014). Parenting practices as mediating variables between parents' psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers *Psicothema*, 26(4), 497-504. Doi: 10.7334/psicothema2014.102
- Tully, L. A. et al. (2017). Optimising child outcomes from parenting interventions: fathers' experiences, preferences and barriers to participation. *BMC Public Health*, 17(1). Doi: 10.1186/s12889-017-4426-
- Valentini, F., & Alchieri, J. C. (2009). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young:

- revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 2(2), 113-123. Doi: 10.4013/ctc.2009.22.06
- Van Vreeswijk M., Broersen J., & Nadort M. (2012). *The Wiley-Blackwell handbook of schema therapy: Theory, research and practice*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Van Wijk-Herbrink, M. F. (2018). *Schema Therapy in adolescents with externalizing behavior problems: Bridging theory and practice*. Alemanha: Proefschrift.
- Verhoeven, M., Junger, M., Aken, C., Deković, M., & Aken, M. G. (2010). Parenting and children's externalizing behavior: Bidirectionality during toddlerhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 93–105. Doi:10.1016/j.appdev.2009.09.002.
- Wainer, R., & Rijo, D. (2016). O modelo teórico: esquemas iniciais desadaptativos, estilos de enfrentamento e modos esquemáticos. In R. Wainer, Paim, K., Erdos, R. & Andriola, R. (Eds). *Terapia Cognitiva Focada em Esquemas. Integração em Psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Wainer, R., Paim, K., Erdos R., & Andriola, R. (2016). *Terapia Cognitiva Focada em esquemas*. Artmed, Porto Alegre.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed., pp. 194 – 210). New York: Guilford.
- Weiss, J. M. (1968). Effects of coping responses on stress. *Journal of comparative and Physiological*, 65, 251-260.
- Wise, E. A. (2004). Methods for analyzing psychotherapy outcomes: a review of clinical significance, reliable change, and recommendations for future directions. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 50–59. Doi: 10.1207/s15327752jpa8201_10
- Wright, M. O., Crawford, E., & Del Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: the mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect* 33(1), 59-68. Doi: 10.1016/j.chiabu.2008.12.007.
- Young, J. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Florida: Professional Resource Exchange. New York: The Guilford Press.
- Young, J. E. (1994). *Inventory of parental styles*. New York: Cognitive Therapy Center.
- Young, J. E. (1996). *Young Schema Questionnaire*. New York: Cognitive Therapy Center.
- Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: uma abordagem focada em esquemas* (3ed). Porto Alegre: Artmed.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2008). *Terapia Cognitiva Focada em*

Esquemas: Guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A

Domínios Esquemáticos e Esquemas Iniciais Desadaptativos

(Young, Klosko & Weishaar, 2003)

Domínio Desconexão e Rejeição: Expectativa de que as necessidades de segurança, estabilidade, apoio, cuidados, empatia, partilha de sentimentos, aceitação e respeito não serão satisfeitas de maneira previsível. Habitualmente, a família de origem é emocionalmente distante, fria, rejeitante, não expressa sentimentos, é isolada, explosiva, imprevisível ou abusadora.

Esquemas iniciais desadaptativos associados:

1. Abandono/Instabilidade: Diz respeito à percepção de instabilidade ou de indisponibilidade das pessoas que poderiam ser fonte de suporte e de ligação/afiliação. Envolve a sensação de que as pessoas significativas não conseguirão continuar a fornecer suporte emocional, afiliação, força e proteção, devido serem emocionalmente instáveis e imprevisíveis, por não contar com eles ou por não estarem presentes quando precisam deles, porque podem morrer a qualquer momento ou porque podem abandonar o indivíduo em favor de alguém melhor.

2. Desconfiança/Abuso: Expectativa de que os outros irão magoar, abusar, humilhar, trair, mentir, manipular ou aproveitar. Habitualmente, envolve a percepção de que o mal é intencional ou resultado de uma negligência extrema e intencionada. Pode incluir a sensação de que se acabará sempre por ser traído ou de que se sairá sempre a perder.

3. Privação Emocional: Expectativa de que os outros não satisfarão adequadamente o desejo de um grau normal de apoio emocional. Os três principais tipos de privação são: A. Privação de Apoio e Cuidados: Ausência de atenção, afeto, carinho ou companheirismo. B. Privação de Empatia: Ausência de compreensão, escuta, abertura ou partilha mútua de sentimentos por parte dos outros. C. Privação de Proteção: Ausência de força, direção e orientação por parte dos outros.

4. Defectividade: Sentimento de que se é defeituoso, mau, indesejado, inferior ou sem valor, quando se trata de coisas importantes; ou de que não se seria amado por outros significativos se se expusesse. Pode envolver uma hipersensibilidade à crítica, à rejeição e à culpa, maior consciência de si, comparações e insegurança quando se está perto dos outros, ou ainda uma sensação de vergonha relativamente aos defeitos percebidos. Estes defeitos podem ser privados (ex: egoísmo, impulsos agressivos, desejos sexuais inaceitáveis) ou públicos (ex: aparência física indesejável).

5. Isolamento Social/Alienação: Sentimento de que se está isolado do resto do mundo, de que se é diferente das outras pessoas, de que não se faz parte de qualquer grupo ou comunidade.

Domínio Autonomia e Desempenho Prejudicados: Expectativas sobre uma pessoa e o ambiente que interferem com a percepção das aptidões próprias para se afastar, sobreviver, funcionar de forma independente e atuar com sucesso. A família típica de origem é emaranhada, destruidora da confiança da criança, superprotetora, ou falha no reforço da atuação competente da criança fora da família.

Esquemas iniciais desadaptativos associados:

6. Dependência/Incompetência: Crença de que se é incapaz de exercer as responsabilidades do dia a dia de uma forma competente, sem a ajuda considerável dos outros (ex.: tomar conta de si próprio, resolver os problemas diários, fazer bons julgamentos, realizar novas tarefas, tomar boas decisões). Frequentemente, toma a forma de desespero.

7. Vulnerabilidade ao mal e à doença: Medo exagerado que a catástrofe ocasional possa atacar a qualquer altura e que se vai ser incapaz de a evitar. Os medos focam num ou mais dos seguintes aspectos: (A) Médicos: por exemplo, ataque cardíaco, SIDA; (B) Emocionais: enlouquecer, por exemplo; (C) Naturais/Fóbicos: elevadores, crime, aviões, tremores de terra.

8. Emaranhamento/Self Subdesenvolvido: Envolvimento emocional excessivo e proximidade com um ou várias outras pessoas significativas (muitas vezes os pais), comprometendo uma individualização completa ou um desenvolvimento social normal. Muitas vezes envolve a crença de que pelo menos um dos indivíduos emaranhados não pode sobreviver ou ser feliz sem o constante apoio do outro. Pode também incluir sentimentos de se ser sufocado por, ou —fundido com outros ou identidade individual insuficiente. Frequentemente é experimentado como um sentimento de vazio e desorientação, não tendo qualquer direção ou, em casos extremos, questionando a sua própria existência.

9. Fracasso: Crença de que se fracassou, irá inevitavelmente fracassar ou é fundamentalmente inadequado face aos seus pares, em áreas de realização pessoal (escola, carreira, desporto, etc.). Várias vezes envolve a crença de que se é estúpido, inábil, sem talento, ignorante, de baixo estatuto, pior ou menos bem sucedido que os outros, etc.

Domínio Limites Prejudicados: Deficiência nos limites internos, responsabilidade para com os outros ou orientação/objetivos a longo prazo. Conduz a dificuldades respeitantes aos direitos dos outros, cooperação com os outros, assumir compromissos ou estabelecer e alcançar objetivos pessoais realistas. A família de origem típica é caracterizada pela permissividade, excessiva indulgência, falta de orientação ou sentido de superioridade — mais do que por confrontação apropriada, disciplina e limites em relação à tomada de responsabilidade, cooperação de uma

maneira recíproca e estabelecimento de objetivos. Em alguns casos, a criança pode não ter sido levada a tolerar os níveis normais de desconforto ou pode não lhe ter sido dada a supervisão adequada, direção ou orientação.

Esquemas iniciais desadaptativos associados:

10. Grandiosidade/Limites Indefinidos: Crença de que se é superior aos outros, de que tem direito a regalias e privilégios especiais, ou de que não se está sujeito às regras de reciprocidade que governam a interação social normal. Frequentemente, envolve a insistência de que se deve ser capaz de fazer ou de ter aquilo que se quer, independentemente daquilo que é realista, do que os outros consideram razoável, ou do que custa aos outros; ou um foco exagerado na superioridade (ex: estar entre os mais bem sucedidos, famosos e ricos) — de maneira a atingir poder ou controlo (e não, primariamente, para obter atenção ou aprovação). Às vezes inclui uma excessiva competitividade para com, ou dominação dos outros: afirmando o seu próprio poder, ou impondo o seu próprio ponto de vista, ou controlando o comportamento dos outros de acordo com os seus próprios desejos — sem empatia ou preocupação para com as necessidades ou sentimentos dos outros.

11. AutoDisciplina e AutoControle: Insuficientes Dificuldade intensa ou recusa em exercer um autocontrole e tolerância à frustração suficiente para atingir os seus objetivos pessoais, ou para refrear a expressão excessiva das suas próprias emoções e impulsos. Na sua forma branda, o doente se apresenta com uma ênfase exagerada no evitamento do desconforto: evitando dor, conflito, confrontação, responsabilidade ou esforço excessivo — comprometendo a autorealização pessoal, empenho ou integridade.

Domínio Direcionamento para o outro: Foco excessivo nos desejos, sentimentos e respostas dos outros, comprometendo as suas próprias necessidades — de forma a ganhar amor e aprovação, manter o seu próprio sentido de ligação ou evitar retaliação. Envolve, muitas vezes, a supressão ou falta de —consciencial no que diz respeito à sua própria vontade. A família de origem típica é baseada em aceitação condicional: as crianças têm que suprimir aspectos importantes de si próprios de forma a obterem amor, atenção e aprovação. Em muitas dessas famílias, as necessidades e desejos emocionais dos pais — ou aceitação social e status —, são mais valorizados do que os sentimentos e necessidades únicos de cada criança.

Esquemas iniciais desadaptativos associados:

12. Subjugação: Excessiva rendição de controle aos outros porque se sente coagido — normalmente para evitar retaliação ou abandono. As duas principais formas de subjugação são: A. Subjugação de necessidades: supressão das suas próprias preferências, decisões e desejos. B. Subjugação de emoções: supressão da expressão emocional, especialmente a raiva. Envolve normalmente a percepção de que os seus próprios desejos, opiniões e sentimentos não são válidos ou importantes para os outros. Frequentemente se apresenta como uma excessiva concordância, combinada com hipersensibilidade de se sentir encurralado. Geralmente acumula raiva (por exemplo, um comportamento passivo/agressivo, explosões de temperamento incontroláveis, sintomas psicossomáticos, diminuição de afetos, acting out, abuso de substâncias).

13. Autosacrifício: Foco excessivo na satisfação voluntária das necessidades dos outros nas situações do quotidiano, comprometendo a sua própria gratificação. As razões mais comuns são: para evitar causar dor aos outros, para evitar a culpa de se sentir egoísta ou para manter a ligação com outros, os quais são vistos como indivíduos que necessitam de forte apoio. Várias vezes resulta de uma sensibilidade aguda à dor dos outros. Por vezes, leva a um sentimento de que as suas próprias necessidades não estão a ser adequadamente satisfeitas e ao ressentimento para com aqueles de quem cuidamos.

14. Busca de Aprovação/Busca de Reconhecimento: Ênfase excessiva na obtenção de aprovação, reconhecimento ou atenção por parte dos outros, ou de adaptação, comprometendo o desenvolvimento de um sentido do eu verdadeiro e seguro. O sentido de estima do indivíduo depende, primariamente, mais das reações dos outros do que das suas inclinações naturais. Por vezes, inclui uma ênfase excessiva no status, aparência, aceitação social, dinheiro ou realização — como forma de obter aprovação, admiração ou atenção (não primariamente por poder ou controlo). Resulta frequentemente em importantes decisões da vida que não são autênticas ou satisfatórias; ou em hipersensibilidade à rejeição.

Domínio Supervigilância e Inibição: Ênfase excessiva no controle dos seus sentimentos espontâneos, impulsos e escolhas de modo a evitar cometer erros ou em cumprir regras e expectativas rígidas e interiorizadas acerca do desempenho e do comportamento ético — muitas vezes comprometendo a felicidade, autoexpressão, relaxamento, relações próximas ou a saúde. A família de origem típica é —cinzentas (e por vezes punitiva): desempenho, dever, perfeccionismo, obediência a regras e evitamento de erros predominam sobre o prazer, a alegria e o relaxamento. Há, normalmente, um denominador de pessimismo e preocupação — de que as coisas poderão desabar se a pessoa falhar na sua vigilância e cuidado a qualquer altura.

Esquemas iniciais desadaptativos associados:

15. Negativismo/Pessimismo: Um foco intenso e duradouro nos aspectos negativos da vida (dor, morte, perda, decepção, conflito, culpa, ressentimento, problemas não resolvidos, potenciais erros, traição, coisas que podem correr mal, etc.), enquanto se minimiza ou negligencia os aspectos positivos e otimistas ou uma expectativa exagerada — numa larga variedade de situações de trabalho, financeiras ou interpessoais que são tipicamente vistas como —controláveis! — de que as coisas irão correr seriamente mal ou de que os aspectos da vida da pessoa que

parecem estar a correr bem irão desabar a qualquer momento. Normalmente, envolve um medo inadequado de cometer erros que possam levar a: um colapso financeiro, perda, humilhação, ficar encurralado numa situação ruim ou perder o controle. Porque os resultados potencialmente negativos são exagerados, se caracterizam muitas vezes por preocupação, vigilância, pessimismo, queixas ou indecisão.

16. Inibição Emocional: Inibição excessiva de ação espontânea, sentimentos ou comunicação — normalmente para criar um sentido de segurança e de previsibilidade; ou para evitar cometer erros, ser desaprovado pelos outros, catástrofe e caos, ou perder o controlo dos seus próprios impulsos. As áreas mais comuns do controle excessivo envolvem: (a) inibição da raiva e agressão; (b) ordenamento e planeamento compulsivo; (c) inibição de impulsos positivos (ex: alegria, afeição, excitação sexual, brincadeiras); (d) aderência excessiva à rotina ou ritual; (e) dificuldade em expressar vulnerabilidade ou comunicar abertamente acerca dos seus próprios sentimentos, necessidades, etc.; ou (f) ênfase excessiva na racionalidade, sem dar atenção às necessidades emocionais.

17. Padrões Excessivos/Postura Crítica Exagerada: A crença subjacente é a de que a pessoa deve se esforçar para atingir padrões internalizados de comportamento e desempenho muito elevados, habitualmente para evitar críticas. Normalmente resulta em sentimentos de pressão ou dificuldade em abrandar; e na postura crítica exagerada para consigo próprio e para com os outros. Tem que envolver uma deterioração significativa em: prazer, relaxamento, saúde, autoestima, sentido de realização ou relacionamentos satisfatórios. Padrões rígidos/excessivos apresentam-se tipicamente como: (a) perfeccionismo, uma atenção ao detalhe inadequada e excessiva, ou uma subestimada noção do quão bom é o desempenho da pessoa em relação a determinada norma; (b) regras rígidas e —deveres em muitas áreas da vida, incluindo preceitos morais, éticos, culturais ou religiosos irrealisticamente elevados; ou (c) preocupação com tempo e eficiência, para que se consiga atingir mais e melhor.

18. Punição: Crença de que as pessoas deveriam ser severamente punidas por cometerem erros. Envolve a tendência para se ser agressivo, intolerante, punitivo e impaciente para com as pessoas (incluindo o próprio), que não se enquadrem nas suas próprias expectativas ou padrões. Normalmente, inclui a dificuldade em desculpar os erros a si próprio e aos outros, dada a relutância em considerar circunstâncias atenuantes, em aceitar a imperfeição humana ou em empatizar com sentimentos.

ANEXO B
Modos Esquemáticos
 (Young et al. 2008)

Modos Esquemáticos	Tipos	Caracterização
Modos criança	Modo criança vulnerável	A pessoa tem crenças que ninguém suprirá suas necessidades emocionais, tende a acreditar que será abandonada, excluída
	Modo criança zangada/Birrenta/Irritada	O sujeito sente-se injustiçado por suas necessidades não estarem sendo atendidas
	Modo criança impulsiva/indisciplinada	A pessoa age impulsivamente, buscando satisfazer desejos de maneira egoísta e descontrolada
	Modo criança feliz	A pessoa sente-se amada, satisfeita, validada
Modos enfrentamento disfuncional	Capitulador complacente	A fim de evitar possíveis agressões ou conseqüências desagradáveis, o sujeito submete-se aos desejos dos outros
	Protetor Desligado	A pessoa desconecta-se das suas emoções, agindo de modo robótico ou de forma desligada da realidade
	Hipercompensador	A pessoa alivia o desconforto da ativação de EIDs por meio de 'exageros
Modos pais disfuncionais	Pai/mãe punitivo	A pessoa é intolerante, crítica e agressiva consigo mesma
	Pai/mãe exigente	A pessoa sente que precisa agir de acordo com regras e padrões elevados;

ANEXO C
Caracterização geral das famílias

OBS.: Retirado da Tese para Preservar as Famílias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta de dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as contribuições Terapia Cognitiva Focada em Esquemas para a relação dos pais com o filho/a que apresenta problemas de comportamento. A pesquisa está dividida em três fases. Na Fase 1, serão realizadas entrevistas, aplicação de instrumentos com os pais e filmagem da interação pais-criança na sala de atendimento. Na Fase 2 ocorrerão os encontros da intervenção com os pais e outros com os pais e a criança, momento no qual os temas previstos na intervenção, serão apresentados aos pais. Por fim, na Fase 3 será realizada novamente entrevistas, aplicação de instrumentos com os pais e filmagem da interação pais-criança. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa, conforme o objetivo apresentado. O local das entrevistas, os encontros e o número dos mesmos, serão combinados entre a pesquisadora e os pais, mas serão realizados preferencialmente no Centro de Atendimento Pais-Bebê do Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde – CIPAS do Instituto de Psicologia da UFRGS, situado na Rua Ramiro Barcelos, 2777. A coleta de dados será organizada sem custo aos participantes e, quando necessário, será oferecido auxílio para transporte. Acredita-se que os encontros permitirão os pais refletirem acerca da sua relação com seu/sua filho/a e que isso poderá trazer benefício para essa relação e para os problemas apresentados pelo/a filho/a. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, os pais poderão também ser encaminhados para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

Tenho conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa, ou com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, Rua Ramiro Barcelos 2600, pelo fone (51) 3308-5698. A minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar o consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 111 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por cinco anos. Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas à minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, _____, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são Prof. Cesar Augusto Piccinini e a doutoranda Marcela Bortolini, que poderão ser contatados pelo fone (51) 3308-5058 e e-mail: bortolini.marcela@gmail.com. Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2777 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

Data: ____/____/____

ANEXO E
Ficha de dados demográficos da família
 (NUDIF, 2011)¹

I. Eu gostaria de algumas informações sobre a família:

Nome da criança:..... Cod. identificação:.....
 -Idade: Sexo: Idade gestacional: Peso ao nascer: Apgar:

Sobre a mãe:

- Nome.....
- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Local de nascimento?
- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural Município:.....
- Estado Civil: () casada; () solteira; () separada; () viúva; () com companheiro
- Número de filhos: Enteados:
- Filhos teus com atual companheiro (incluir sexo – M ou F e idade):
 Vive junto:; Não vive junto:
- Filhos teus com outro homem (incluir sexo – M ou F e idade): () sim () não
 Vive junto:; Não vive junto:
- Moras junto com o pai da criança? Sim () não () Se sim: Desde quando?
- Quem mais mora na casa? (incluir parentesco e idade)
- Número total de pessoas que moram na casa:.....
- Tu trabalhas fora? () sim () não () desempregada Não trabalha há meses
- O que tu fazes (ias)?..... Horas/dia: Dias/semana:
- Salário:
- Qual a renda familiar mensal (aprox.)?
- Moradia: própria () alugada () outro ()

Sobre o pai:

- Nome.....
- Idade:..... Escolaridade (anos concluídos):
- Religião:..... Praticante: () sim () às vezes () não
- Local de nascimento?
- Onde viveu a maior parte da vida: () capital () cidade do interior () Zona rural Município:.....
- Filhos com outra mulher (incluir sexo – M ou F e idade): () sim () não
- Trabalha fora? () sim () não () desempregado Não trabalha há meses
- O que faz (ia)?..... Horas/dia: Dias/semana:
- Salário:.....

II. Eu gostaria agora, de algumas informações sobre a tua moradia:²

- Quantos cômodos a tua moradia tem?
- Saberias dizer quantos metros quadrados a tua moradia tem?
- Quantos quartos a tua moradia tem?
- Possui Banheiro? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Televisores (em cores)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Rádio (qualquer um, menos de automóvel)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Automóvel (carro ou moto)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Máquina de Lavar (automáticas e/ou semi-automáticas)? Sim () Quantas? _____ Não ()
- Possui Videocassete e/ou DVD (qualquer tipo)? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Geladeira? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui Freezer? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Possui computador? Sim () Quantos? _____ Tipo: _____ Não ()
- Possui secador de roupa? Sim () Quantos? _____ Não ()
- Como é a tua vizinhança? E o bairro em que você mora, como é? Como é a violência no bairro?
- A água no seu domicílio é proveniente de? Rede geral de distribuição: () Poço ou nascente () Outro
- A rua no seu domicílio, é: Asfaltada/Pavimentada () Terra/Cascalho ()

¹ NUDIF, 2011 adaptada de NUDIF/PREPAR, 2009; ² Itens derivados do Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP, 2015.

ANEXO F
Entrevista sobre o desenvolvimento infantil/4-5 anos
 (NUDIF/CRESCI, 2014)

1. Eu gostaria que tu falasses sobre o/a (nome) agora que ele/a está com quatro/cinco anos...

(Caso não tenha mencionado): Tu poderias falar um pouco mais sobre...

- Como está o desenvolvimento/crescimento do/a (nome)?
- O/a (nome) tem apresentado algum problema de saúde em particular? Que cuidados exigiu?
- O que ele/a é capaz de fazer que te chama mais a atenção (habilidades)?
- Como tu descreverias o jeito do/a (nome)? Era como tu imaginavas?
- (Se não era) O que está diferente? Como tu te sentes?
- Com quem tu achas que ele/a é parecido (física e emocionalmente)? Era como tu imaginavas?
- (Se não) O que está diferente? Como tu te sentes?
- Que coisas o/a (nome) mais gosta de fazer? Que coisas ele/a menos gosta?
- Que tipo de coisas ele/a faz que te desagradam? Como tu reages?
- E como ele/a fica ao perceber que te desagradou?

2. Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre (repetir a cada tema):

(Caso não mencionado o que consta nas subquestões, repetir: Tu poderias falar um pouco mais sobre...)

a) Alimentação do/a (nome):

- Como tem sido a hora das refeições do/a (nome)? Ele/a se alimenta sozinho?
- Ele/a costuma solicitar a tua ajuda ou a ajuda de outra pessoa nesse momento? O que tu fazes?
- Ele/a tem usado a mamadeira?
- (Se sim) Tu tens a intenção de que ele/a largue a mamadeira? Quando e como pensas fazer isto?
- Tu percebeste alguma mudança na alimentação do/a (nome) no último ano?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação à alimentação dele/a?

b) Uso do bico/chupeta pelo/a (nome):

- Ele/a tem usado bico/chupeta?
- (Se sim) Tu tens a intenção de que ele/a largue o bico/chupeta? Quando e como tu pensas fazer isto?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação ao uso do bico/chupeta?

c) O controle do xixi e do cocô do/a (nome):

- Como está o controle do xixi e do cocô do/a (nome)?
- Quando e como foi o início do controle esfinteriano dele/a?
- E atualmente, ele/a costuma solicitar tua ajuda nesse momento? Como tu costumavas reagir à sua solicitação?
- Ele/a tem usado fralda em algum momento do dia?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação ao controle do xixi e cocô?

d) Cuidados e higiene pessoal: hora do banho, troca de roupa, escovação de dentes do/a (nome):

- Como é o comportamento do/a (nome) nesses momentos? Ele/a realiza estas atividades sozinho/a?
- Ele/a costuma solicitar tua ajuda? Como tu costumavas reagir à sua solicitação?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação a essas atividades?

e) O sono do/a (nome):

- Como está o sono dele/a? Como tem sido a hora de dormir do/a (nome)?
- Ele/a consegue pegar no sono sozinho ou costuma solicitar a presença de alguém? Ele/a pede algum objeto?
- Alguém mais costuma participar deste momento?
- Vocês têm alguma rotina na hora de dormir? (contar histórias, cantar)
- Onde e com quem ele/a dorme?
- Como ele/a reage aos sonhos ruins ou pesadelos?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação ao sono dele/a?

f) O choro/manha do/a (nome):

- Em que momentos ele/a chora ou faz manha? Como tu te sentes?
- Tu consegues acalmá-lo?
- Como tu fazes?
- E mais alguém consegue acalmá-lo?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação ao choro/manha?

g) Linguagem/fala do/a (nome):

- Como está a fala/linguagem do/a (nome)?
- O quê o/a (nome) costuma conversar contigo, ou outras pessoas?
- Ele/a constrói sentenças ou frases com uma sequência? (ex. contar o que aconteceu no dia ou contar uma história)
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação à linguagem dele/a?

3. Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre (repetir a cada tema):

(Caso não mencionado o que consta nas subquestões, repetir: *Tu poderias falar um pouco mais sobre...*)

a) As brincadeiras do/a (nome):

(Caso não tenha mencionado): *Tu poderias falar um pouco mais sobre...*

- Quais brincadeiras têm interessado o/a (nome) nesse momento?
- Ele/a costuma brincar de fazdeconta?
- Ele/a costuma brincar sozinho/a? Ele/a costuma brincar com outras crianças ou adultos?
- Ele/a expressa seus sentimentos e emoções em relação a outras crianças ou adultos?
- Tu costumavas brincar com ele/a (nome)? De quê? Com que frequência? Como ele/a reage a estas brincadeiras?
- Ele/a tem animal de estimação? Eles brincam juntos?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação às brincadeiras do/a (nome)?

b) Como tu descreverias o modo de se comportar do/a (nome)?

- Quando ele/a fica zangado/a, como ele/a costuma reagir? E como te sentes?
- O teu/tua filho/a costuma ter concentração ao realizar alguma atividade?
- Como ele/a reage quando tem dificuldade para desempenhar alguma tarefa? E o que tu fazes?
- Tu percebes que ele/a manifesta sentimento de culpa em algum momento? E vergonha?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação ao modo do/a (nome) se comportar?

c) Os medos do/a (nome):

- Ele/a apresenta algum tipo de medo?
- (*Se sim*) Qual? Quando começou?
- Como ele/a expressa os seus medos? (*através da fala, alguns comportamentos*)
- Como tu lidas com estes medos do/a (nome)? Isso tem funcionado? Como tu te sentes?
- Tu percebeste alguma mudança nos medos dele/a nos últimos meses?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação às questões de medo do/a (nome)?

d) As frustrações do/a (nome):

- Como o/a (nome) reage quando recebe um não ou é contrariado? O que tu fazes?
- Como o/a (nome) lida com limites que tu colocas para ele/a? (*aceita, não aceita, briga*). E quando é outra pessoa?
- Como tu lidas quando o/a (nome) não quer fazer algo que é necessário? O que tu fazes?
- Ele/a tem crises de birra?
- (*Se sim*) Em que situações? Como tu lidas com isso?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação às questões de frustração do/a (nome)?

e) As questões de autonomia e dependência do/a (nome):

- O/a (nome) procura fazer as coisas mais sozinho/a ou pede ajuda?
- Como ele/a expressa o que quer ou não fazer? (*fala, atitudes*)
- O que o/a (nome) costuma fazer sozinho (a) /sem ajuda e que te chama mais atenção? Como te sentes?
- E o que o/a (nome) não é capaz de fazer sozinho (a) /sem ajuda? E a quem ele/a pede ajuda? Como te sentes?
- Tu incentivas que ele/a faça atividades sem ajuda? Quais?
- Alguma coisa te chama a atenção ou te preocupa em relação às questões de autonomia do/a (nome)?

4. Tu gostarias de acrescentar alguma coisa a tudo isso que a gente conversou?

ANEXO G
Entrevista sobre Práticas educativas parentais
(Piccinini & Alvarenga, 2001)

Eu gostaria de conversar contigo sobre algumas situações que acontecem no seu dia-a-dia com o/a (nome da criança), em situações espontâneas difíceis de lidar. Muitas/os mães/pais passam por essas situações com os filhos e muitas vezes é difícil encontrar o melhor jeito de lidar com isso.

1. Para alguns pais a hora da refeição é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a começar.
 - a. Você já teve esse problema com o/a (nome da criança)?
 - b. O que você fez? [Se não aconteceu: O que você faria se isso acontecesse?]
 - c. Você teve que fazer mais alguma coisa? [Se não aconteceu: Você acha que teria que fazer mais alguma coisa?]

2. Para alguns pais a hora do banho é um momento difícil porque a criança muitas vezes se recusa a tomar banho ou sair do banho.
(repetir as questões)

3. Outra situação difícil é quando a criança insiste em vestir roupa nova para brincar ou não querer trocar de roupa fazendo uma ‘cena’.
(repetir as questões)

4. Outra situação difícil é quando a criança recusa-se a ir para cama quando já está na hora de dormir.
(repetir as questões)

5. Outra situação difícil é quando a criança danifica algum objeto.
(repetir as questões)

6. Outra situação difícil é quando a criança agride outra criança.
(repetir as questões)

7. Outra situação difícil é quando a criança fala palavrão ou ofende alguém.
(repetir as questões)

8. Outro comportamento difícil de lidar é quando a criança faz grande birra quando recebem um ‘não’ dos pais, ou quando ele/ela não quer fazer o que os pais querem que ele/ela faça.
(repetir as questões)

9. Além dessas situações há outras que você acha difícil de lidar e que acontecem no dia-a-dia com o/a (nome da criança)? [Repita essa questão todas as vezes que os pais descreverem uma “situação difícil”].
(repetir as questões)

ANEXO H

Estrutura de categorias para a análise da Entrevista de Práticas Educativas Parentais (Baseada em Hoffman, 1963, 1975, 1994, Alvarenga & Piccinnini, 2009; e em Pacheco, 2004)

INDUTIVAS

Negocia/troca: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de algum tipo de negociação com a criança, como conversar, prometer alguma coisa em troca de obediência, oferecer alternativas, como uma brincadeira. Esta categoria também inclui situações em que as mães ou pais referem entreter a criança para que ela obedeça ou interrompa o comportamento não desejado. (por exemplo, contar uma história enquanto a criança come)

Explica/fala: essa categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de explicações que envolvam a descrição de consequências do comportamento da criança para ela mesma ou para outras pessoas.

Explicação baseada em convenções ou consequências: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de explicações que envolvessem normas ou regras sociais relacionadas ao comportamento da criança.

Atitude facilitadora: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de atitudes facilitadoras, para que a criança tenha um determinado comportamento. (por exemplo, acorda a criança mais cedo, não deixar comer doce antes do almoço)

Comando verbal sem coerção: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a dar ordens ou fazer pedidos à criança, indicando o comportamento que deveria ser manifesto pela mesma maneira não aversiva ou coercitiva.

Reforçamento – esta categoria inclui relatos dos pais acerca de reforçar, por meio verbal, comportamental ou material, comportamentos adequados do filho.

COERCITIVAS

Punição verbal: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a repreender, xingar, demonstrar desaprovação frente ao seu comportamento, proibir verbalmente a criança de fazer algo ou utilizar comandos verbais coercitivos, isto é, dar ordens ou fazer pedidos indicando o comportamento que deveria ser manifestado pela criança, porém de forma coercitiva.

Ameaça: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a dizer para a criança que será punida quando ela não pára de se comportar de determinada forma, considerada inadequada pelos pais. Essa ameaça pode ser de privação material ou afetiva. Quando afetiva os pais podem ameaçar o rompimento de um laço emocional demonstrando desconsideração, indiferença, isolamento da criança, privação condicionada de amor.

Coação física: esta categoria inclui os relatos parentais referentes a obrigar ou forçar fisicamente a criança a comportar-se de determinada forma.

Punição física: esta categoria inclui os relatos parentais referentes ao uso de intervenções físicas que causassem dor na criança.

Castigo ou privação de privilégio material – esta categoria inclui relatos parentais referentes a estratégias utilizadas para privar a criança de coisas que ela gosta a fim de castigá-la e entrar em contato com as consequências aversivas do seu comportamento

NEGLIGENTE (PENSAR OUTRO NOME)

Não se intromete: a mãe ou o pai afirmavam não interferir de nenhuma maneira frente ao comportamento da criança.

Segue ritmo da criança: a mãe ou o pai relatavam tentar respeitar o ritmo da criança ao realizar uma ação ou comportamento.

Cede à vontade da criança: a mãe ou o pai relatavam ceder à vontade da criança, ao desistir de fazer com que a criança os obedecesse.

OBSERVAÇÃO: Para diferenciar algumas categorias, especialmente Comando verbal sem coerção e punição verbal, voltou-se aos áudios para avaliar o tom de voz e a forma como os pais se expressaram.

ANEXO I
Questionário de Esquemas de Young – YSQ – S3
 (Young, 1996)

INSTRUÇÕES: A seguir, são apresentadas algumas afirmações que podem ser utilizadas quando queremos nos descrever. Por favor, leia cada uma das afirmações e decida até que ponto ela se aplica a você *ao longo do último ano*. Quando em dúvida, responda com base no que *sente* emocionalmente e não no que pensa ser verdade. *Algumas das afirmações referem-se à sua relação com os seus pais ou companheiro(a). Se alguma dessas pessoas tiver falecido, por favor, responda a essas questões com base na relação que tinha anteriormente com elas. Se não tiver um(a) companheiro(a) atualmente, mas teve relacionamentos amorosos no passado, por favor, responda com base em seu relacionamento amoroso significativo mais recente.*

Para responder até que ponto a afirmação o/a descreve, utilize a escala de respostas indicada abaixo, escolhendo, entre as seis respostas possíveis, aquela que melhor se ajusta ao seu caso. Escreva o número da resposta no respectivo espaço em branco.

ESCALA DE RESPOSTAS

- 1 = Completamente falso, isto é, não tem absolutamente nada a ver com o que acontece comigo
 2 = Falso na maioria das vezes, isto é, não tem quase nada a ver com o que acontece comigo
 3 = Um pouco mais verdadeiro do que falso, isto é, tem um pouco a ver com o que acontece comigo
 4 = Moderadamente verdadeiro, isto é, tem moderadamente a ver com o que acontece comigo
 5 = Verdadeiro a maioria das vezes, isto é, tem muito a ver com o que acontece comigo
 6 = Descreve-me perfeitamente, isto é, tem tudo a ver com o que acontece comigo

1. ___ Não tenho ninguém que cuide de mim, que partilhe comigo a sua vida ou que se preocupe realmente com tudo o que me acontece.
2. ___ Costumo me apegar demais às pessoas que são mais próximas, pois tenho medo que elas me abandonem
3. ___ Sinto que as pessoas vão se aproveitar de mim.
4. ___ Sou um(a) desajustado(a).
5. ___ Nenhum homem/mulher de quem eu goste pode gostar de mim depois de conhecer os meus defeitos ou fraquezas.
6. ___ Quase nada do que faço no trabalho (ou na escola) é tão bom como o que os outros são capazes de fazer.
7. ___ Não me sinto capaz de me virar sozinho (a) no dia-a-dia.
8. ___ Não consigo deixar de sentir que alguma coisa de ruim está para acontecer.
9. ___ Não consigo me separar dos meus pais, tal como fazem as outras pessoas da minha idade.
10. ___ Sinto que, se fizer o que eu quero, só vou arranjar encrencas.
11. ___ Sou sempre eu que acabo por tomar conta das pessoas que são mais chegadas a mim.
12. ___ Sou controlador (a) demais para revelar meus sentimentos positivos aos outros (por ex., afeto, mostrar que me preocupo).
13. ___ Tenho que ser o(a) melhor em quase tudo o que faço; não aceito ficar em segundo lugar.
14. ___ Tenho muita dificuldade em aceitar um “não” como resposta quando quero alguma coisa dos outros.
15. ___ Não sou capaz de me forçar a ter disciplina suficiente para cumprir tarefas rotineiras ou aborrecidas.
16. ___ Ter dinheiro e conhecer pessoas importantes me faz sentir uma pessoa de valor.
17. ___ Mesmo quando as coisas parecem estar indo bem, sinto que isso é apenas temporário.
18. ___ Se cometer um erro, mereço ser castigado.
19. ___ Não tenho pessoas que me dêem carinho, apoio e afeto.
20. ___ Preciso tanto dos outros que me preocupo com o fato de poder perdê-los.
21. ___ Sinto que tenho sempre que me defender na presença dos outros, senão eles me magoarão intencionalmente.
22. ___ Sou fundamentalmente diferente dos outros.
23. ___ Ninguém que me agrade gostaria de ficar comigo depois de me conhecer do jeito que realmente sou.
24. ___ Sou um(a) incompetente quando se trata de atingir objetivos ou de realizar uma tarefa no trabalho (ou na escola).
25. ___ Considero-me uma pessoa dependente em relação ao que tenho que fazer no dia-a-dia.
26. ___ Sinto que uma desgraça (natural, criminal, financeira ou médica) pode me atingir a qualquer momento.
27. ___ Eu e meus pais temos a tendência de nos envolvermos demais na vida e nos problemas uns dos outros.
28. ___ Sinto que não tenho outro remédio senão ceder à vontade dos outros, caso contrário, eles me retaliarão, se zangarão ou me rejeitarão de alguma maneira.
29. ___ Sou uma boa pessoa porque penso mais nos outros do que em mim.
30. ___ Considero constrangedor expressar meus sentimentos aos outros.
31. ___ Esforço-me para fazer o melhor; não me contento em ser suficientemente bom.

32. ___Sou especial e não devia ser obrigado (a) a aceitar muitas das restrições ou limitações que são impostas aos outros.
33. ___Se não consigo atingir um objetivo, fico facilmente frustrado (a) e desisto.
34. ___Aquilo que consigo alcançar tem mais valor pra mim se for algo em que os outros reparem.
35. ___Se algo de bom acontecer, fico preocupado (a) se algo de ruim não vai acontecer em seguida.
36. ___Se não me esforçar ao máximo, é de esperar que as coisas corram mal.
37. ___Sinto que não sou uma pessoa especial para ninguém.
38. ___Preocupa-me que as pessoas a quem estou ligado (a) me deixem ou me abandonem.
39. ___Mais cedo ou mais tarde acabarei sendo traído (a) por alguém.
40. ___Sinto que não pertencço a grupo nenhum; sou um (a) solitário (a).
41. ___Não tenho valor suficiente para merecer o amor, a atenção e o respeito dos outros.
42. ___A maioria das pessoas tem mais capacidades do que eu no que diz respeito ao trabalho (ou à escola).
43. ___Falta-me bom senso.
44. ___Fico preocupado (a) com a possibilidade de ser fisicamente agredido por alguém.
45. ___É muito difícil, para mim e para os meus pais, termos segredos íntimos que não contamos uns aos outros sem nos sentirmos traídos ou culpados por isso.
46. ___Em meus relacionamentos com os outros, deixo que me dominem.
47. ___Estou tão ocupado (a) fazendo coisas para as pessoas de quem gosto que tenho pouco tempo para mim.
48. ___Para mim é difícil ser afetuoso (a) e espontâneo (a) com os outros.
49. ___Tenho de estar à altura de todas as minhas responsabilidades e funções.
50. ___Detesto ser reprimido (a) ou impedido (a) de fazer o que quero.
51. ___Tenho muita dificuldade em abdicar de uma recompensa ou prazer imediato em favor de um objetivo em longo prazo.
52. ___Sinto-me pouco importante, a não ser que receba muita atenção dos outros.
53. ___Todo o cuidado é pouco; quase sempre alguma coisa vai mal.
54. ___Se não fizer bem o que me compete, mereço sofrer as conseqüências.
55. ___Não tenho ninguém que me ouça com atenção, me compreenda ou perceba meus verdadeiros sentimentos e necessidades.
56. ___Quando sinto que alguém de quem eu gosto está se afastando de mim, fico desesperado (a).
57. ___Sou bastante desconfiado (a) quanto às intenções das outras pessoas.
58. ___Sinto-me distante ou desligado (a) dos outros.
59. ___Sinto que nunca poderei ser amado (a) por alguém.
60. ___Não sou tão talentoso (a) no trabalho como a maioria das pessoas.
61. ___Não se pode confiar no meu julgamento em situações do dia-a-dia.
62. ___Fico preocupado (a) com a possibilidade de perder todo o dinheiro que tenho e ficar muito pobre ou na miséria.
63. ___Frequentemente sinto como se meus pais vivessem através de mim – não tenho uma vida própria.
64. ___Sempre deixei que os outros escolhessem por mim; por isso, não sei o que quero para mim realmente.
65. ___Sou sempre eu quem ouve os problemas dos outros.
66. ___Controlo-me tanto que as pessoas pensam que não tenho sentimentos ou que tenho um coração de pedra.
67. ___Sinto uma pressão constante sobre mim para fazer coisas e atingir objetivos.
68. ___Sinto que não devia ter que seguir as regras e convenções habituais que as outras pessoas têm que seguir.
69. ___Não consigo me obrigar a fazer coisas de que não gosto, mesmo quando sei que é para o meu bem.
70. ___Quando faço uma intervenção em uma reunião ou quando sou apresentado (a) a alguém em um grupo, para mim é importante obter reconhecimento e admiração.
71. ___Por mais que trabalhe, fico preocupado (a) com a possibilidade de ficar na miséria e perder quase tudo o que possuo.
72. ___Não interessa o motivo pelo qual cometi um erro; quando faço algo errado, é preciso arcar com as conseqüências.
73. ___Não tenho uma pessoa forte ou sensata para me dar bons conselhos e me dizer o que fazer quando não tenho certeza sobre a atitude que devo tomar.
74. ___Às vezes, a preocupação que tenho com a possibilidade de as pessoas me deixarem é tão grande que acabo por

afastálas.

75. ___ Estou habitualmente à procura de segundas intenções ou do verdadeiro motivo por trás do comportamento dos outros.

76. ___ Em grupo, sempre sinto que estou de fora.

77. ___ Sou inaceitável demais para poder me mostrar tal como sou para as outras pessoas ou para deixar que me conheçam bem.

78. ___ No que diz respeito ao trabalho (ou à escola), não sou tão inteligente como a maior parte das pessoas.

79. ___ Não tenho confiança em minhas capacidades para resolver problemas que surjam no dia-a-dia.

80. ___ Fico preocupado (a) com a possibilidade de estar desenvolvendo alguma doença grave, mesmo que o médico não tenha diagnosticado nada de grave.

81. ___ Sinto frequentemente que não tenho uma identidade separada da dos meus pais ou companheiro (a).

82. ___ Tenho imenso trabalho para conseguir que os meus sentimentos sejam levados em consideração e os meus direitos sejam respeitados.

83. ___ As outras pessoas acham que faço muito pelos outros e não faço o suficiente por mim.

84. ___ As pessoas acham que tenho dificuldade em expressar o que sinto.

85. ___ Não posso descuidar de minhas obrigações de forma leviana nem me desculpar pelos meus erros.

86. ___ Sinto que o que tenho para oferecer tem mais valor do que aquilo que os outros têm para dar.

87. ___ Raramente consigo levar minhas decisões até o fim.

88. ___ Receber muitos elogios dos outros me faz sentir como uma pessoa que tem valor.

89. ___ Fico preocupado(a) com a possibilidade de uma decisão errada provocar uma catástrofe.

90. ___ Sou uma pessoa má que merece ser castigada.

ANEXO J
Entrevista sobre Experiência da maternidade – 4/5 anos da criança
 (NUDIF/CRESCI, 2014)

1. ***Eu gostaria que tu me falasses sobre o período da gravidez***
 (Caso não tenha mencionado): *tu poderias me falar um pouco mais sobre...*
 - Como foi para ti saber que estavas grávida?
 - Com quanto tempo tu soubeste da gravidez?
 - Como tu te sentiste durante a gravidez?
 - Como tu vivenciaste emocionalmente a gravidez? E fisicamente como foi para ti? Tu teve alguma complicação?
 - Teve alguém que te apoiou na gravidez? Quem foi? Como tu te sentiste?
 - Tu tiveste momentos de estresse/dificuldades? Como foram? Como tu te sentiste?

2. ***Eu gostaria que tu me falasses sobre o período do nascimento do (nome da criança)***
 (Caso não tenha mencionado): *tu poderias me falar um pouco mais sobre...*
 - Como foi para ti o momento do parto do/a (nome da criança)?
 - Tu tiveste alguma complicação durante ou após o parto?
 - Como tu te sentiste nos dias e semanas logo após o nascimento (nome)?
 - Como foi para ti amamentar? Por quanto tempo o/a (nome) foi amamentado?
 - Como foram para ti os primeiros dias e semanas após o nascimento?
 - O/a (nome) teve algum problema nos primeiros meses de vida?
 - Como foi para ti a tua experiência como mãe nesse período?
 - Como tu achas que foi para o teu marido a experiência dele como pai nesses primeiros meses?

3. ***Eu gostaria de falar sobre o teu dia-a-dia com o/a (nome) agora que ele esta com 4/5 anos.***
 (Caso não tenha mencionado): *tu poderias me falar um pouco mais sobre...*
 - Que tarefas tu tens assumido com relação aos cuidados do/a (nome)?
 - Que coisas tu mais gostas de fazer com ele/a? Por quê?
 - Que coisas tu menos gostas de fazer com ele/a? Por quê?
 - O/a (nome) tem apresentado nos últimos dias algum problema de saúde? Se sim, como tu vens lidando com esses problemas no dia-a-dia? Desde quando esses problemas de saúde estão presentes?

4. ***Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre a experiência de ser mãe do/a (nome) aos 4/5 anos.***
 (Caso não tenha mencionado): *tu poderias me falar um pouco mais sobre...*
 - Como tu estás te sentindo como mãe do/a (nome) neste momento?
 - Tu estás tendo alguma dificuldade?
 - Tu imaginavas que seria assim?
 - Como tu te descreverias como mãe do/a (nome)?
 - Tu pensas em alguém como modelo de mãe? Quem seria?
 - Tu evitas algum modelo de mãe que tu já conhecestes?
 - E a tua mãe, como ela era contigo? O que ela costumava te dizer/fazer que tu mais lembra? E o que mais?
 - O teu jeito de cuidar do/a (nome) é parecido ou diferente do dela?
 - E o teu pai, como ele era contigo? O que ele costumava dizer/fazer que tu mais lembra? E o que mais?
 - O teu jeito de cuidar do/a (nome) é parecido ou diferente do dele?
 - (Se tem irmãos) Como é a relação (nome) com os irmãos?
 - O que eles gostam de fazer juntos? E o que não gostam?
 - Tu pensas em ter outros filhos? (Se sim): Já está planejando? (Se não): Por quê?
 - Tu vivenciaste alguma situação/período estressante/difícil nos últimos tempos? O que foi? Como tu te sentiste?
 - Como o/a (nome) reagiu a esta situação/período?

5. ***Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre como tu estás vendo o pai do/a (nome).***
 (Caso não tenha mencionado): *tu poderias me falar um pouco mais sobre...*
 - Como é a relação do/a (nome) com o pai?
 - Que coisas o/a (nome) mais gosta de fazer com o pai? Que coisas ele/a menos gosta?
 - Ele costuma ficar com o/a (nome)? (Se sim) Com que frequência ele fica? Quanto tempo?
 - Qual o envolvimento do pai com o (nome)? O que ele costuma fazer?
 - E como o/a (nome) reage?
 - O que mais te agrada no jeito dele lidar com o/a (nome)? Algo te desagrada?

- Como vocês se organizam em relação aos cuidados do/a (*nome*) no dia a dia?
- Como tu achas que ele está sendo como pai do/a (*nome*)? Por quê? Era como tu imaginavas?
- Como está a relação de vocês dois neste momento? Alguma coisa mudou no último ano?
(*Se sim*) O que mudou?
- Vocês têm alguma discordância com relação aos cuidados do/a (*nome*)? Quais são? Como vocês lidam com as discordâncias?

6. *Eu gostaria que tu falasses um pouco sobre os momentos em que o/a (*nome*) fica longe de ti...*

(*Caso não tenha mencionado*): *Tu poderias falar um pouco mais sobre...*

- Quais são estes momentos? Como ele/a reage? E tu, como te sentes?
- Como são os momentos em que vocês se reencontram? Como ele/a reage? E tu, como te sentes?
- Com quem ele/a é mais agarrado? E tem mais alguém? Em que momentos tu percebes isso? Como te sentes?
- Como é a reação do/a (*nome*) diante de pessoas estranhas? Como tu te sentes?

7. *O/a (*nome*) frequenta a escolinha?*

- Como ele/a está na escolinha? Está gostando? O que ele/a te fala?
- Como é o relacionamento dele/a com os colegas? E com os professores?
- Como tu avalias a escolinha que o/a (*nome*) frequenta?
- O que tu mais gostas nesta escolinha?
- Algo te desagrada? Tu achas que algo poderia ser diferente?
- Como tu avalias a comunicação entre ti e as educadoras?
- Vocês costumam conversar?
- (*Se sim*) Sobre o quê costumam conversar?
- (*Se não conversam*) Você gostaria de conversar com elas? Sobre o quê?
- Como tu te sentes com tua participação na escolinha?
- Das habilidades que o/a (*nome*) adquiriu nesse último ano, o que tu atribui a escolinha?
- Tem alguma coisa que te chama atenção ou te preocupa em relação à escolinha?
- Tem outras pessoas te ajudando a cuidar do/a (*nome*)(além da creche)?
- Quantas horas esta(s) pessoa(s) fica(m) com o (*nome*)?
- Como tu te sentes com outra(s) pessoa(s) cuidando do/a (*nome*)?
- O que te agrada? Algo te desagrada?
- Como o/a (*nome*) reage quando outra pessoa cuida dele/a?
- Como tu avalias o cuidado que esta(s) pessoa(s) oferece(m) ao teu/a filho/a?
- Das habilidades que o/a (*nome*) adquiriu nesse último ano, tu atribuis alguma delas a este tipo de cuidado?
- Como é o relacionamento do/a (*nome*) com essa pessoa?

8. *Tu gostarias de acrescentar alguma coisa a tudo isso que a gente conversou?*

(Os blocos 1, 2 e 4 foram adaptados para a presente pesquisa por Bortolini & Piccinini, 2016)

ANEXO K
Observação da interação pais-criança
(Bortolini & Piccinini, 2016)

Descrição do ambiente de filmagem

- Sala com aproximadamente 25m², com duas filmadoras, tapete de material propício para crianças e pais brincarem sentados e brinquedos adequados à faixa etária de 4 e 5 anos guardados em uma caixa transparente.

Descrição da observação

- Mãe-criança (15 minutos)
- Pai-criança (15 minutos)
- Pai-mãe-criança (20 minutos)

- No final da sessão de observação a psicóloga irá bater na porta e solicitar que a/o mãe/pai peça para a criança guardar os brinquedos.

Instruções para os pais/mãe/pai

“Oi, como vocês estão?”

Conforme combinamos, hoje gostaria de filmar a interação de vocês com o/a (*nome da criança*).

Gostaria que vocês agissem como naturalmente agem em casa com o/a (*nome*).

Vocês podem ficar à vontade e utilizar o espaço e os materiais da maneira que preferirem.

Inicialmente filmaremos vocês três durante uns 20 minutos. Em segundo momento, vamos filmar primeiro a mãe e o

(nome) e depois o pai e o (nome).

Quando o tempo de cada filmagem terminar eu vou bater na porta para avisar”.

ANEXO L

Estrutura de Categorias para Análise das Práticas Educativas e Comportamentos Parentais e dos Comportamentos Infantís na sessão de Observação da Interação
(Alvarenga, Marin & Piccinini, 2003)

*Para fins deste estudo foram acrescentadas e adequadas algumas categorias

Práticas educativas e comportamentos parentais

1. Orientação: essa categoria refere-se a tentativas da mãe de regular o comportamento da criança de forma pouco intrusiva. Inclui perguntar se a criança precisa de ajuda, persuadir ou explicar alguma situação, ou negociar algum aspecto com a criança. Essa categoria é registrada também quando um comando é acompanhado de argumento ou explicação. Esta categoria também é registrada quando os pais encorajam, guiam, incitam a criança a ter um comportamento de uma maneira positiva.

2. Suporte emocional: essa categoria refere-se a manifestações dos pais que indicam atenção, consideração e respeito em relação às necessidades, desejos ou vontades da criança, quando estes são manifestados de forma assertiva. Observa-se quando o pai concorda ou atende um pedido da criança ou aceita sua recusa diante de um comando. Incluem-se também nessa categoria perguntas dos pais sobre necessidades, desejos, preferências ou opiniões da criança, que demonstram curiosidade ou interesse.

3. Envolvimento positivo: essa categoria refere-se a manifestações de afeto e apoio em relação à criança através de comportamentos não-verbais (carícias, entusiasmo, sorrisos) e verbais (elogios e comentários espontâneos e entusiasmados sobre a atividade da criança). Incluem-se também nessa categoria perguntas, respostas e relatos dos pais quando eles conversam com a criança. Também são incluídos comportamentos parentais que chamam a criança para a interação. Não são incluídos nessa categoria elogios oferecidos contingentemente após a criança atender um comando, mas sim elogios de acertos, de ter feito bem alguma coisa legal.

4. Comportamento assertivo: essa categoria inclui comportamentos dos pais assertivos, com destaque para comandos, ordens ou proibições diretas, claras e precisas, feitas à criança de forma não coercitiva. O tom de voz dos pais deve revelar firmeza e assertividade. Também são classificadas nessa categoria recompensas ou reforços (elogios, comentários estimulantes que indicam aprovação ou entusiasmo) oferecidos contingentemente após a criança atender um comando. **(Reforço, comando verbal sem coerção, negocia)**

5. Comportamento inadequado: essa categoria refere-se a formas indiretas e ambíguas de exercer o controle ou de se comportar. Incluem-se nessa categoria ordens, pedidos, proibições e sugestões vagas, indiretas ou confusas e comandos em forma de pergunta. O tom hesitante ou excessivamente polido de voz dos pais ao dar o comando ou ordem indica a presença de controle inadequado. Os pais podem utilizar de tom infantilizado, mostram insatisfação, podendo parecer birrentos ou manhosos, desgostosos. Aqui também os pais demonstram desconsideração, indiferença e isolamento da criança. Além disso, podem usar longas explicações, bem como falas inadequadas para a idade, como por exemplo, palavras difíceis. Aqui também são categorizados comportamentos dos pais controversos.

6. Comportamento coercitivo: essa categoria inclui todos os comportamentos dos pais que têm por objetivo regular ou controlar o comportamento da criança de forma coercitiva. O controle coercitivo verbal envolve repreensões, ameaças, verbalizações hostis, queixas, críticas, provocações ou comentários depreciativos em relação ao comportamento da criança. Comandos, ordens, pedidos ou proibições feitos à criança de forma hostil também são codificados nessa categoria. O controle coercitivo não-verbal envolve o uso de qualquer tipo de restrição física (tirar objeto da mão da criança), ou punição física. Se a mãe apenas tocar na criança essa categoria não é registrada. **(Punição física, punição verbal, ameaça, coação física)**

7. Intrusividade: essa categoria refere-se a manifestações dos pais que indicam que eles não percebem ou simplesmente não respondem às necessidades de autonomia da criança ou a seus desejos e pontos de vista. Pais assumem/pega fisicamente a tarefa ou o objeto, e/ou completa alguma tarefa para a criança. Não permitem que a criança faça escolhas ou selecione brinquedos: direcionam o comportamento da criança em relação a uma atividade/brinquedo, sem permitirem que a criança escolha o que quer fazer. Insistem que a criança faça alguma coisa sem estar interessada: pedem que a criança faça algo que, aparentemente, não é de seu interesse. Modificam a atividade quando a criança aparenta interesse: removem um brinquedo/objeto das mãos da criança. Invadem o espaço da criança: limitam e/ou privam o espaço físico da criança, impedindo que esta se desloque. Oferecem uma barreira à interação: genitor impede que a criança interaja com ele ou ignora suas tentativas. Reprovam o que a criança está fazendo, a brincadeira dela, a percepção dela, a escolha dela.

8. Permissividade: essa categoria refere-se a manifestações dos pais envolvendo o reforço para comportamentos inadequados da criança. Incluem-se nessa categoria frases que distraem a criança ou mudam o foco da interação sem comentar diretamente o comportamento inadequado. Comportamentos não-verbais como riso ou concordância diante de comportamentos inadequados da criança que não tenham caráter agressivo ou desafiador também são registradas nessa categoria, assim como ocasiões em que os pais ignoram comportamentos inadequados da criança que tenham caráter agressivo ou desafiador, demonstrando um nível excessivo de tolerância. Também envolve o comportamento do pai de ceder frente à manha ou birra do filho.

9. Não engajamento – os pais parecem distantes na interação, parecem não estar conectados à criança e nem à brincadeira. Apesar de os pais falarem algumas coisas com a criança ou a respeito da brincadeira, não parecem estar dentro da brincadeira, falam frases soltas, perguntas isoladas. Eles parecem não engajados, emocionalmente não envolvidos, não responsivos e não conscientes das necessidades do filho. Os pais mostram passividade e falta de interesse. Não acompanham visualmente a atividade do filho, não dirigem o olhar e não acompanham a movimentação. Não respondem às vocalizações, sorrisos ou outros comportamentos, não há respostas para a fala, sorriso ou um outro comportamento dos demais. Ignoram coisas que o filho está fazendo. Pegam objetos sem chamar a atenção dos demais para eles.

Com base nos dados

10. Comportamento hiperdemandante/exigente – pais exigem demais da criança na brincadeira ou na conversa. Mostram-se exigentes, solicitando ou eliciando que a criança tenha uma resposta acima do que ela consegue. Os pais podem parecer querer ensinar, mas acabam exigindo demais da criança. Aqui os pais podem parecer críticos e avaliadores. Apresentam expectativas e níveis de responsabilidade altos, focam na avaliação do que o filho sabe ou não sabe.

Categorias de comportamentos da criança

1. Obediência: essa categoria refere-se a comportamentos da criança relacionados a um comando ou pedido da mãe, que são congruentes com seu comando ou pedido.

2. Assertividade: essa categoria refere-se a comportamentos que manifestam de forma assertiva os desejos, vontades ou pontos de vista da criança ou indicam que ela não quer cooperar ou atender um comando, ordem, pedido ou sugestão dos pais, sem demonstrar hostilidade, comportamento agressivo ou desafiador. Por exemplo, a criança diz o que deseja fazer, ou responde dizendo “não” ou “eu não quero” a um comando, pedido ou sugestão dos pais, ou ainda quando a criança tenta negociar com os pais o comando ou pedido em questão.

3. Envolvimento positivo: essa categoria refere-se a comportamentos que indicam expressão de afeto positivo da criança em relação aos pais como sorrisos, carícias, e demonstrações de entusiasmo através de comentários ou elogios. Incluem-se também nessa categoria perguntas. Mantém contato visual com o genitor: criança orienta a cabeça para o rosto ou corpo do genitor, mesmo que não seja possível ver o seu rosto. Responde à fala do genitor e/ou brincadeiras propostas: criança responde, seja através de vocalizações ou de ações, o que é solicitado pelo genitor. Explora o brinquedo: criança segura um brinquedo em suas mãos, mesmo que não o esteja manipulando. Explora o ambiente: criança olha e/ou se locomove pelo ambiente para conhecê-lo. Não é registrado quando a criança se locomove para buscar algo que esteja procurando respostas e relatos da criança quando ela conversa com os pais sobre outros temas.

4. Afeto positivo – Esta categoria se refere ao quanto a criança está satisfeita, contente e confortável com a interação. A criança apresenta afeto positivo e é agradável na maior parte da observação, não apresentando nenhum episódio de aflição. Apresenta vocalizações positivas: criança vocaliza em tom de voz afetuoso. Sorri e/ou dá gargalhadas: criança visivelmente sorri, mesmo que este não seja dirigido ao genitor. Abraça, beija ou mostra outras expressões físicas de afeto: criança beija, abraça ou demonstra outras manifestações de carinho ao genitor. Movimenta o corpo para demonstrar entusiasmo: criança movimenta o corpo, ao mesmo tempo em que vocaliza ou sorri. Também é registrado quando a criança bate palmas. Não é computado quando a criança segura um brinquedo e movimenta o corpo. Entende-se que esse comportamento diz respeito à tentativa da criança de movimentar o brinquedo.

5. Inadequação: essa categoria refere-se a comportamentos inadequados ou inconvenientes da criança que não apresentam caráter agressivo ou desafiador, como chorar, choramingar ou fingir que está chorando (desde que não esteja com dor ou machucado), gritar ou usar tom de voz irritante para falar, reclamar, teimar, interromper os pais quando ela está falando ou apresentar atividade motora excessiva. Também são categorizados comportamentos autoritários e impositivos da criança, como se mandassem nos pais. *Apresenta vocalizações negativas:* criança fala em tom de voz irritante, usa palavras, resmungo e choraminga (choro de fraca intensidade e descontínuo). *Expressa descontentamento:* criança franze a testa, faz careta, demonstrando que não está contente. *Fica irrequieta:* criança encontra-se visivelmente desconfortável, inquieta ou apresenta atividade motora excessiva. Esta categoria também faz referência a expressões ações de irritabilidade ou oposição indiretas, no qual a criança ameaça, provoca, expressa oposição indiretamente. A criança pode pedir desculpas ou atender ao pedido dos pais, mas ao mesmo tempo encontrar meios de fazer o que deseja. Aqui também se enquadram mentir, negar, fingir, pedir desculpas para ocultar algo danoso, trapacear emitidos com a intenção de minimizar vigilâncias, evitar sanções e conquistar materiais ou atividades desejadas

6. Desobediência passiva: essa categoria refere-se a comportamentos da criança de ignorar comandos, pedidos ou perguntas da mãe, não apresentando nenhum tipo de resposta durante o intervalo ou ignorando. Também categorizamos comportamentos da criança que desviem do foco que o pai está tendo.

7. Negativismo: essa categoria inclui fazer o oposto do que os pais solicitaram, intensificar um comportamento que os pais pedem que a criança interrompa, ameaçar ou provocar os pais ou expressar raiva ou agressividade em resposta a um pedido ou ordem dos pais. Inclui também comportamentos agressivos dirigidos aos pais como bater, morder, chutar ou empurrar, destruir ou jogar objetos, bem como verbalizações agressivas da criança, por exemplo, dizer palavrões ou xingar alguém.

Base nos dados

9. Retraimento: a criança se retrai, se encolhe, evita olhar nos olhos dos pais.

ANEXO M
Entrevista de Avaliação da Intervenção
 (NUDIF/UFRGS, 2016)*

1. Eu gostaria que tu me falasses o que achaste dos atendimentos com a psicóloga.

(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...

- Teve alguma coisa que te chamou mais atenção nos encontros? O que foi?
- Teve alguma coisa que tu não gostaste nos encontros? O que foi?
- Tu tiveste alguma dificuldade para acompanhar os encontros? Qual foi?
- Como te sentiste durante os atendimentos?

2. Tu acha que os atendimentos com a psicóloga te ajudaram?

(Se sim): Em que te ajudaram? Mais alguma coisa?

- Tu acha que alguma coisa mudou contigo depois dos atendimentos
 - (Se sim?):* Quais foram as mudanças? Quais delas considera que foram mais importante para ti?
 - Considerando estas mudanças, no que elas te afetaram? No teu dia-a-dia?
 - (Se não):* E tem alguma coisa que tu gostarias que tivesse mudado contigo e não mudou?
 - Porque tua acha que não houve estas mudanças contigo?
- Tu esperavas mais dos encontros com relação a você? O que mais tu esperavas?

3. E tu achas que os atendimentos ajudaram o (nome da criança)?

(Se sim): Em que ajudaram o (nome)? Mais alguma coisa?

- Tu acha que alguma coisa mudou com o (nome) dos destes atendimentos
 - (Se sim?):* Quais foram as mudanças? Quais delas considera que foram mais importante para o (nome)?
 - Considerando estas mudanças, no que elas afetaram o (nome)? E no dia-a-dia?
 - (Se não):* E tem alguma coisa que tu gostarias que tivesse mudado com o (nome) e não mudou?
 - Porque tua acha que não houve estas mudanças com o (nome)?
- Tu esperavas mais dos encontros com relação ao (nome)? O que mais tu esperavas?

4. E tu achas que os atendimentos ajudaram na tua relação com o (nome)?

(Se sim): Em que ajudaram na relação de vocês? Mais alguma coisa?

- Tu acha que alguma coisa mudou na relação de vocês depois dos atendimentos
 - (Se sim?):* Quais foram as mudanças? Quais delas considera que foram mais importante para o (nome)?
 - Considerando estas mudanças, no que elas afetaram a relação de vocês? E no dia-a-dia?
 - (Se não):* E tem alguma coisa que tu gostarias que tivesse mudado na tua relação com o (nome) e não mudou?
 - Porque tua acha que não houve estas mudanças na tua relação com o (nome)?
- Tu esperavas mais dos encontros quanto a tua relação com o (nome)? O que mais tu esperavas?

5. Eu gostaria que tu me falasses sobre como tu estás te sentindo, depois dos atendimentos com a psicóloga.

(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...

- Alguma coisa mudou nos teus sentimentos quanto a você mesmo?
- E em relação a ser mãe/pai, tu achas que alguma coisa mudou?
- E alguma coisa mudou nos teus sentimentos com relação ao (nome)?
- E com relação aos comportamentos do (nome), teus sentimentos mudaram?
- E tu esperavas outras mudanças nos teus sentimentos?

6. Em relação a psicóloga que realizou os atendimentos como foi para ti a experiência com ela?

(Caso não seja mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...

- Em que momentos tu acha que ela te ajudou mais? Por quê?
- Em que momentos tu gostaria que ela tivesse te ajudado mais? O que ficou faltando?

7. Tu acha que os atendimentos te ajudaram em mais alguma coisa que eu não tenha perguntado?

8. Tu recomendarias este tipo de atendimento?

(Se sim) Por quê? *(Se não)* Por quê?

9. Tu terias alguma sugestão em relação a este tipo de atendimento, para que a gente possa melhorá-lo?

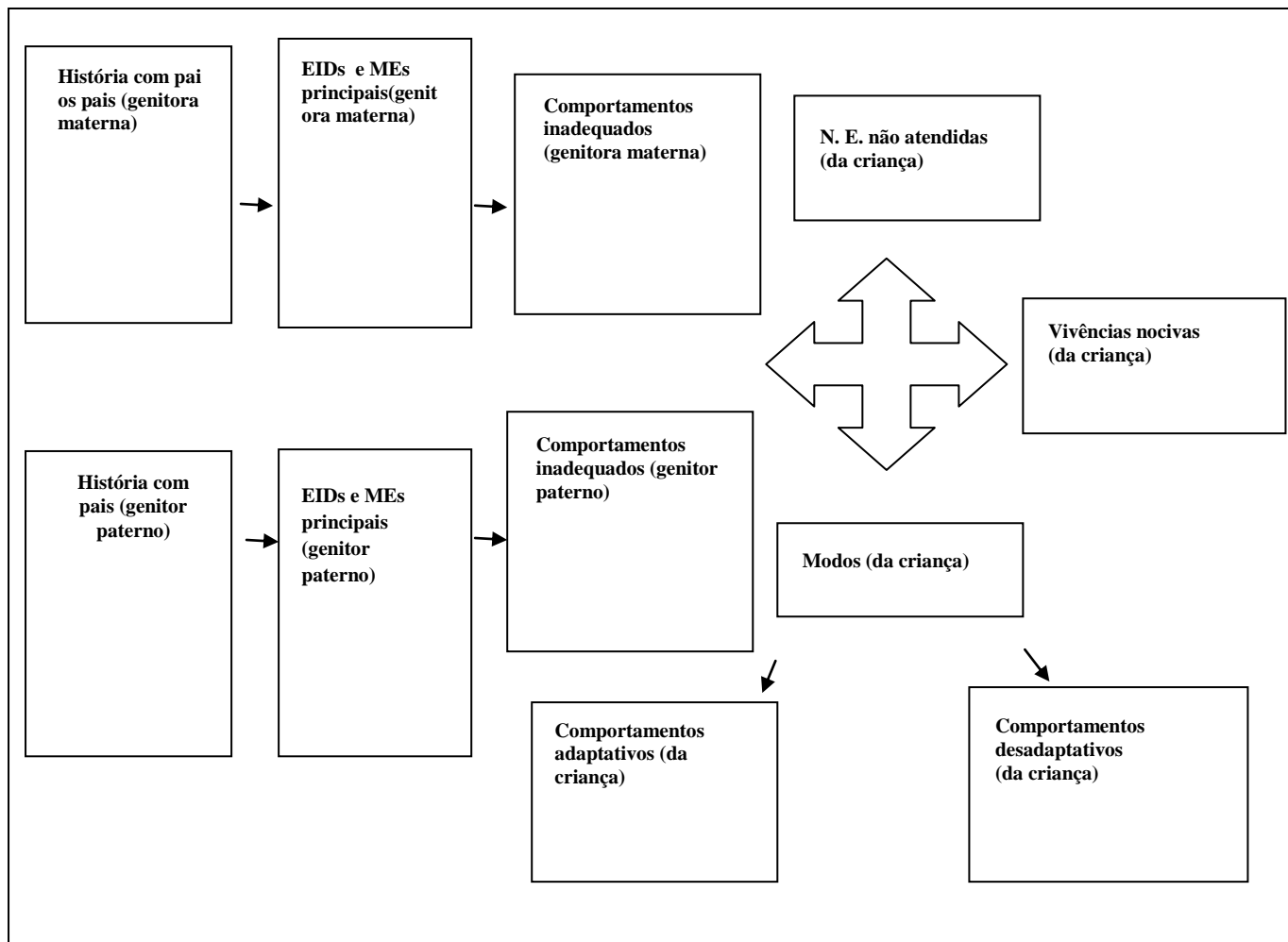
10. E quais as críticas que tu gostaria de fazer sobre o atendimento, que também pode ajudar a melhorá-lo?

*Adaptada por Bortolini e Piccinini, de NUDIF/PREPAR, 2011.

ANEXO N

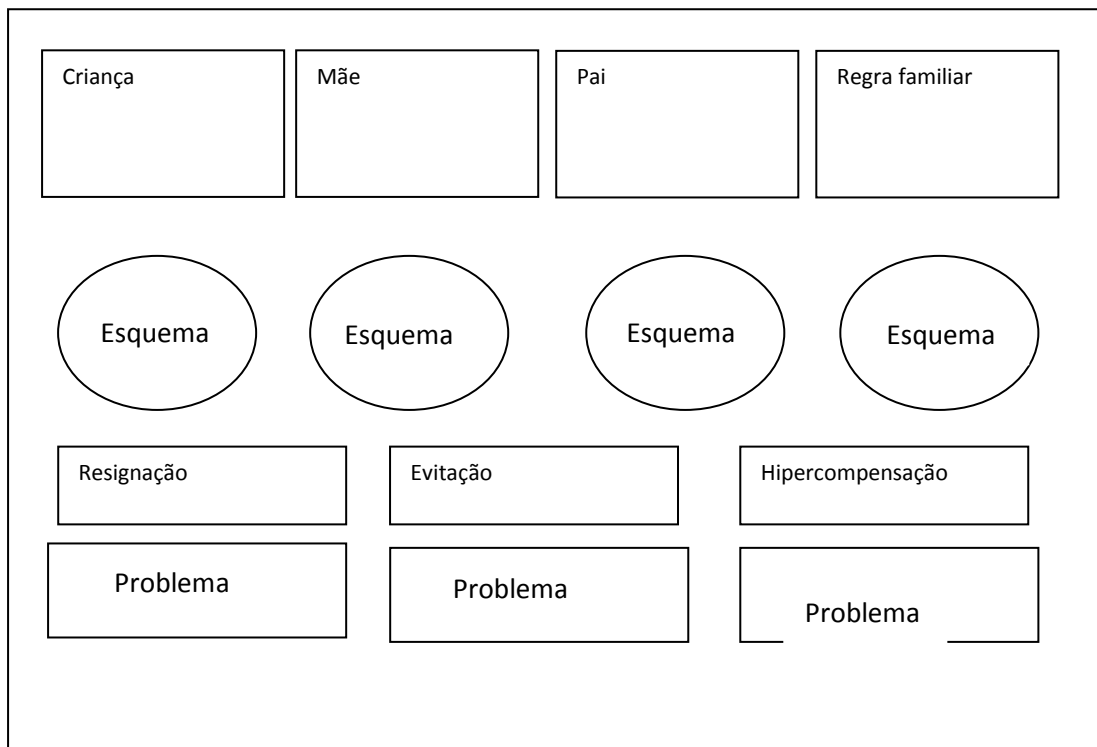
Diagrama clínico entre os EIDs e MEs de pais e filhos

(Bortolini & Wainer, 2016)

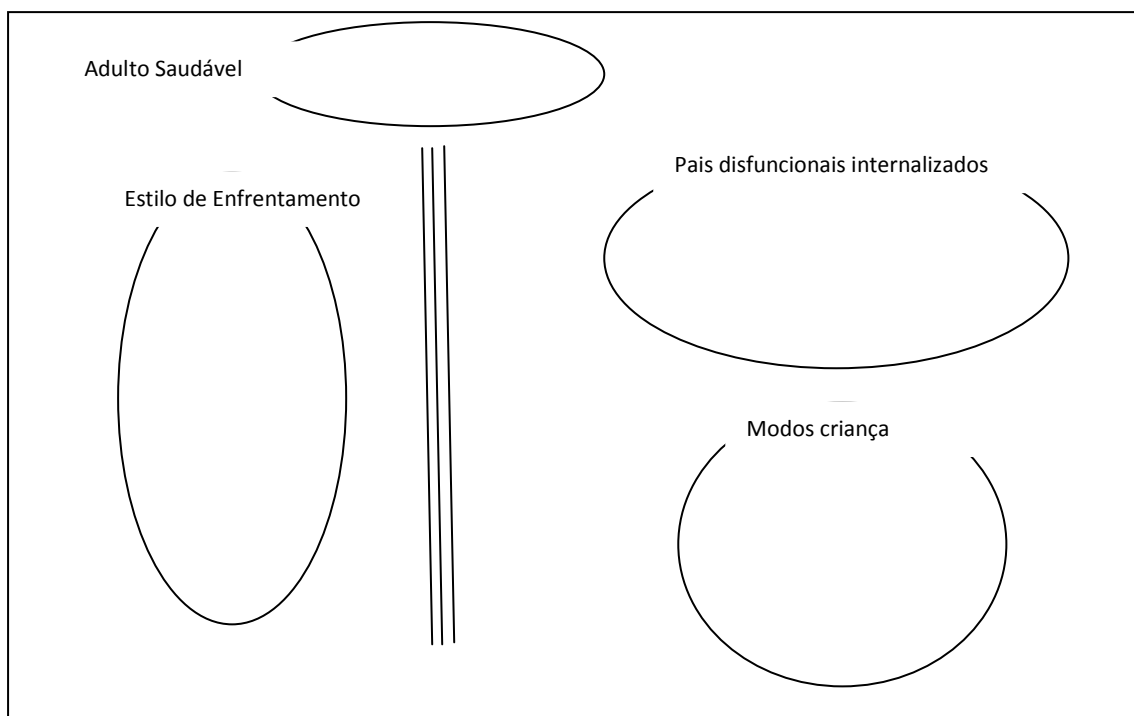


ANEXO O
Estrutura Esquemática e Mapa dos Modos
 (Roediger, 2011)

Estrutura esquemática



Mapa dos modos



ANEXO P

Terapia Cognitiva Focada em Esquema para pais de criança pré-escolares com Problemas de comportamento Externalizantes (TEPPE)

(Bortolini, Wainer & Piccinini, 2016)

A presente intervenção é destinada para pais de crianças que apresentam problemas de comportamento externalizantes. Tem como finalidade auxiliar os pais a identificar os seus Esquemas Iniciais Desadaptativos (EIDs)², Modos Esquemáticos e suas práticas educativas parentais, bem como auxiliá-los no manejo destes, para que atendam de um modo mais saudável as necessidades emocionais do seu filho. Compreende-se que por meio da consciência e do manejo dos próprios EIDs e Modos ativados na relação parental, os pais possam estabelecer práticas educativas parentais mais saudáveis com os filhos e atender as necessidades emocionais mais satisfatoriamente da criança (Loose, 2011), influenciando na diminuição dos problemas de comportamento externalizantes (Rijo et al, 2007). Com base nos princípios da Terapia Cognitiva Focada em Esquemas (Young, 1990) e nas diversas aplicações da teoria, sugere-se a presente proposta de intervenção.

Organização geral: Essa intervenção está organizada em três módulos:

- 1) *Insight sobre EIDs, EEs e ME dos pais;*
- 2) *Relacionamento entre pais e criança com problemas de comportamento externalizantes;*
- 3) *Manejo dos EIDs e MEs, e atendimento das necessidades emocionais da criança com problemas de comportamento externalizantes.*

Procedimentos gerais: os encontros serão, à priori, realizados com cada pai e mãe individualmente. Terão duração de 60 minutos e periodicidade semanal, ao longo de 15 encontros. Cada encontro será abordado de acordo com a seguinte estrutura:

1.Avaliação do estado emocional: a partir de perguntas diretas e acolhedoras da psicóloga, será investigado o estado emocional da/o mãe/pai.

2.Revisão da tarefa de casa: constitui-se em uma breve revisão da tarefa de casa.

3.Bloco temático: a partir do posicionamento receptivo e acolhedor da psicóloga, serão estabelecidos momentos de expressão dos sentimentos, pensamentos e reflexões dos pais sobre os temas abordados em cada encontro. A/o mãe/pai será estimulada/o a falar livremente sobre o tema do encontro, sendo conduzida/o para o foco pela psicóloga.

4.Bloco informativo: serão oferecidas informações sobre o tema previsto para cada encontro, por meio de um posicionamento receptivo e empático para esclarecimentos, e com breve levantamento de dúvidas e esclarecimentos. Outras informações poderão ser oferecidas, de acordo com as dúvidas trazidas pela/o mãe/pai.

5.Nota ao terapeuta: considerações técnicas para a psicóloga sobre os encontros.

6.Tarefa de casa: refere-se a tarefas de casa que contemplam os temas abordados no encontro.

7.Feedback: a/o mãe/pai será incentivada/o a falar sobre como estão se sentindo em relação ao encontro.

²Ao longo do texto será utilizada a abreviatura EIDs para se referir ao conceito de Esquemas Iniciais Desadaptativos e MEs para se referir ao conceito de Modos Esquemáticos.

Módulo 1 – Insight sobre EIDs, EEs e ME dos pais

Objetivos gerais do Módulo 1:

- Apresentar a Intervenção para a/o mãe/pai.
- Introduzir a temática sobre a relação pais-criança, desenvolvimento emocional da criança e presença de problemas de comportamentos externalizantes.
- Explicar e promover a identificação pelos pais dos seus EIDs, Estilos de Enfrentamento e Modos Esquemáticos, especialmente na relação com o/a filha/o.
- Atentar para a construção de um ambiente seguro, acolhedor e para o estabelecimento de uma boa relação terapêutica.

Esse módulo será realizado em sete encontros. No encontro sexto será realizado a apresentação da compreensão familiar para o pai e a mãe e no sétimo uma sessão de observação da interação pais-filho/a.

Encontro 1: Apresentação da Intervenção e Expectativas

Objetivos do encontro 1:

- Apresentar os objetivos e a estrutura geral da Intervenção, bem como os itens que compõem o contrato de trabalho.
- Adequar as expectativas em relação à Intervenção.
- Acolher as preocupações da/do mãe/pai.
- Avaliar as percepções maternas/paternas sobre a relação com o/a filho/a.
- Introduzir a temática da relação pais-criança e o desenvolvimento dos problemas de comportamento externalizantes.

Procedimentos do encontro 1:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.
- Psicóloga explica os objetivos e a estrutura da Intervenção (encontro por encontro). Em seguida, verifica com os pais se a estrutura lhe parece adequada.
- A psicóloga realiza o contrato de trabalho, abordando aspectos referentes ao sigilo, importância de estar à vontade para esclarecer todas as dúvidas, importância de ser um participante ativo, definição dos horários, duração dos encontros e assiduidade, aspectos de confidencialidade (gravação dos encontros em áudio, utilização dos dados para fins de pesquisa), e as combinações sobre o andamento dos encontros.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: inicialmente abrir espaço para a/o mãe/pai falar sobre as preocupações em relação ao/a filho/a. As seguintes perguntas são sugeridas para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Quais comportamentos do/a (*nome da criança*) te preocupam? O que você já ouviu falar de crianças que apresentam comportamentos semelhantes ao do/a teu/tua filho/a? Como tu percebes a tua relação com o/a (*nome da criança*)? Como tu te percebes enquanto mãe/pai? Como te sentes nesse papel materno/paterno? Quais são as tuas dificuldades nesse papel?”.

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre problemas de comportamento externalizantes em crianças pré-escolares, enfatizando a relevância da relação pais-filho/a para a presença desses comportamentos. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Crianças que apresentam agressividade, impulsividade, problemas de atenção, desobediência, reações de raiva, enfrentamento de autoridade, são chamadas na literatura por apresentarem comportamentos externalizantes. Quando esses comportamentos estão presentes nos anos iniciais e não recebem a devida atenção, podem estar relacionados a condutas desviantes de maior gravidade na adolescência e idade adulta. Diversos fatores que podem estar associados à presença desses comportamentos em criança pré-escolares, e um dos fatores muito importantes é o tipo de relação que os pais estabelecem com seus filhos, visto que os pais são as primeiras e as mais influentes figuras das crianças dessa idade (Fala baseada em Patterson et al, 1992). Um aspecto essencial para compreender o tipo de relação que os pais estabelecem com os filhos, é a própria história de vida. Muitas vezes, a história das vinculações, especialmente com os próprios pais/cuidadores, bem como os eventos ocorridos ao longo da vida, deixam registros emocionais, os quais as pessoas ‘levam’ consigo ao longo de todo o desenvolvimento. Às vezes, esses registros emocionais não nos fazem bem, atrapalham as

nossas relações, como por exemplo a relação com os filhos, e é sobre esses registros emocionais que vamos iniciar falando no próximo encontro.”

Pontos para discussão, segundo Patterson et al. (1989) e Young (2003):

- Desenvolvimento dos problemas de comportamentos externalizantes ao longo do ciclo vital.
- Fatores associados à presença de problemas de comportamento.
- Influência da história de vida e os registros emocionais decorrentes.

5-Nota ao terapeuta: conduza o encontro de maneira que a/o mãe/pai possa se sentir compreendida/o e acolhida/o para expressar os seus sentimentos e pensamentos. Não assuma uma postura avaliativa e tente explicar o bloco informativo de maneira empática (Rijo et al., 2007), especialmente quando referir que os comportamentos externalizantes em crianças pré-escolares, normalmente, estão relacionados com a relação pais-filho. Segundo Graaf e Loose (2013), é importante estabelecer com os pais uma relação calorosa e uma boa aliança de trabalho, visto que permitem uma maior honestidade dos pais no relato das dificuldades que têm com seus filhos. Segundo esses autores, é importante lembrar que a motivação é externa (motivação dos pais) e não interna (motivação da própria criança). Em todos os encontros adequar a fala à questão linguística e cultural da/o mãe/pai.

6- Tarefa de casa: “Tabela Comportamentos da criança e reações dos pais”

7-Feedback

Encontro 2: Definição do conceito de Esquema

Objetivos do encontro 2:

- Explorar os pensamentos e sentimentos da/o mãe/pai referentes à própria história de vida e as repercussões desta, na vida atual, especialmente na relação com a/o filha/o.
- Introduzir a definição do conceito de EID.

Procedimentos do encontro 2:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2-Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar algumas perguntas para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Como a tua família dizia que você era na infância e na adolescência? Como tu descreverias o jeito de ser dos teus pais na tua infância? O que tu sentes quando se lembras deles? Quais recordações são mais difíceis de lembrar? E pensando na tua história de vida até hoje, como tu avalias a tua história? Quais foram os momentos mais difíceis? E como tu avalias as repercussões da tua história de vida no teu jeito de ser atual? Como tu acha que esse jeito está presente na relação com o/a (*nome da criança*)?”.

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre o conceito de Esquema. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Esquemas são temas/crenças/registros emocionais construídos ao longo da história de vida, especialmente pela relação com os cuidadores/pais na infância, pelo temperamento e pelos eventos de vida. A combinação dessas questões favorece o desenvolvimento de registros emocionais, que muitas vezes as pessoas não se dão conta, e caracterizam quem nós somos, os nossos tipos de pensamentos e sentimentos, e influenciam as nossas atitudes. Esses esquemas podem causar muito sofrimento para a pessoa e para as relações, como por exemplo, na relação com o filho ou com o/a companheiro/a. Causam sofrimento porque as vivências emocionais que as pessoas vivem, especialmente ocorridas na infância, estão internalizadas nas pessoas, e muitas vezes as pessoas levam consigo essas vivências por toda vida adulta. Muitas vezes esses registros interferem na maneira como interpretamos e lidamos com as situações da vida. As pessoas enxergam o mundo por meio desses registros porque é o que elas conhecem, e para enxergar de outra maneira é preciso consciência destes. Aspectos estes que conversaremos ao longo dos nossos encontros. Importante salientar que todos nós temos diferentes tipos de EIDs, ou seja, aqueles que nos trazem prejuízo, porém estes podem ser mais ou menos intensos, de acordo com as vivências que tivemos e com as nossas características biológicas. E, por mais que causem sofrimento, os esquemas são estruturas muito fortes, pois normalmente derivam de relações muito importantes e são constituintes de quem somos. Devido essas características, modificá-los nem sempre é fácil. Estar consciente dos

próprios esquemas é um passo importante para melhorar as relações, especialmente as relações com os filhos”. (Fala baseada em Young, 2003). Se a psicóloga avaliar que um exemplo auxiliará na compreensão, forneça com a finalidade de psicoeducar.

Pontos para discussão, segundo Young (2003):

- Relação entre história de vida e EIDS.
- Relação entre pensamento, sentimento e comportamento.
- EIDs e interpretações.
- Folha com exemplos de EIDs.

5-Nota ao terapeuta: nesse encontro pode ocorrer a ativação emocional, especialmente diante das lembranças da/do mãe/pai sobre a relação com os seus cuidadores. Seja empático nas perguntas realizadas para incitar aos poucos a identificação dos EDIs e conforto conforme necessário os sentimentos decorrentes das lembranças. A empatia, calor humano, aceitação, autenticidade e paciência do terapeuta são capazes, dentro dos limites da terapia, de atender as necessidades emocionais não satisfeitas, oferecendo segurança para tratar de temas difíceis (Graaf & Loose, 2013). Young et al. (2008) enfatiza a importância do atendimento das necessidades emocionais pelo terapeuta, dentro dos limites da terapia, e nomeia esse processo de Repaternalização Limitada.

6- Tarefa de casa: Biblioterapia

7-Feedback

Encontro 3: Definição do conceito de Necessidades Emocionais Básicas

Objetivo do encontro 3:

- Explicar o conceito de necessidades emocionais básicas.
- Promover reflexões sobre o atendimento das necessidades emocionais pelos cuidadores e os EIDs decorrentes.

Procedimentos do encontro 3:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2-Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar algumas perguntas para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “O que tu achas que uma criança precisa? Em termos emocionais, o que tu achas que é importante uma criança vivenciar? Dessas questões que tu mencionaste, quais foram mais e menos atendidas pelos teus pais/cuidadores? Tu te lembras de alguma situação?”. Após apresentar o bloco informativo, perguntar: “Quais dessas cinco necessidades emocionais tu achas que os teus cuidadores tiveram mais dificuldades em atender? E como tu achas que o pouco ou não atendimento dessas necessidades pode estar relacionado com o teu jeito de ser hoje?”. Após apresentar o bloco informativo, utilize como ferramenta o Questionário de Esquemas de Young (YSQ) (Young, 1996) respondido pela/o mãe/pai na avaliação de pré-intervenção para auxiliar na identificação esquemática. Paim e Copetti (2011) referem que as seguintes perguntas podem ser realizadas, junto ao YSQ, para induzir o paciente a falar sobre os seus esquemas: “De que forma isso aparece na tua história?”, “E, no momento, como isso é visível?”, “Tu podes me descrever em quais momentos tu te sentiste assim?”.

4-Bloco Informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre o conceito de Necessidades Emocionais Básicas. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Conforme conversamos no encontro anterior, a maneira como os cuidadores se relacionaram com os filhos está muito relacionado ao desenvolvimento dos EIDs. É extremamente importante para o desenvolvimento emocional saudável dos filhos que os pais atendam algumas necessidades emocionais, que seriam: 1) vínculo seguro com outro indivíduo: está relacionada a pais calorosos, que genuinamente se interessam pela criança, fazendo-a se sentir amada e segura por meio da sensação de conexão, afeto, cuidado, estabilidade, segurança e paciência; 2) autonomia, competência e sentido de identidade: está relacionada a pais que reforçam as competências individuais dos filhos, aumentando a sua autoconfiança e sua capacidade de se individualizar, havendo um equilíbrio adequado entre cuidar sem superproteger; 3) limites realistas e autocontrole: está relacionada a pais que propõe limite afetivo, estabelecendo adequadamente a noção de responsabilidade consigo e com outros indivíduos; 4) liberdade de expressão, necessidades e emoções válidas:

está relacionada a pais que permitem à criança expressar o que deseja e sente, ao mesmo tempo que, aprende a levar a necessidade alheia em consideração, havendo um equilíbrio adequado entre as partes; 5) espontaneidade e lazer: está relacionada a pais que permitem à criança expressar suas necessidades e seus sentimentos de espontaneidade, mostrando interesse empático e genuíno por essa manifestação”. (Fala baseada em Young et al., 2008). Se a psicóloga avaliar que um exemplo para cada necessidade emocional auxiliará na compreensão, forneça com a finalidade de psicoeducar.

Pontos para discussão, segundo Young (2003):

- Relação entre necessidades emocionais e EIDs decorrentes.

5-Nota ao terapeuta: tenha em mente que nesse momento a/o mãe/pai estarão iniciando o processo de contato mais intenso com suas necessidades emocionais básicas não atendidas, fique atento ao processo de ativação emocional. Algumas perguntas abertas podem auxiliar nesse momento, por exemplo: “O que tu estás sentindo ao lembrar isto?”. Se der utilize a técnica da Flecha Descendente para auxiliar no processo de identificação dos EIDs. Pelos EIDs serem rígidos, persistentes e estáveis ao longo do tempo, examiná-los é algo normalmente difícil. Também tenha em mente que a resistência para conhecê-los reflete processos de proteção básica do próprio *self*, visto que servem para manter a coerência. Nesse processo é importante confortar e validar as experiências de vida (Rijo et al., 2007). Sugestões de intervenções seriam: “Deve ter sido muito difícil”. Segundo Paim e Copetti (2011), o processo de identificação esquemática pode ocorrer na avaliação da história de vida também. Ajude a/o mãe/pai a expressar possíveis sentimentos mais intensos, como raiva. Conforme sugerido por Young (2008), não estimule a expressão desses sentimentos diretamente aos pais, a menos que se avaliem cuidadosamente os prós e os contras.

6-Tarefa de casa: ‘O que o meu filho poderia fazer para eu me sentir bem’

7-Feedback

Encontro 4: Estilos de enfrentamento e ativação esquemática

Objetivo do encontro 4:

- Explicar o conceito de Estilos de Enfrentamento.
- Promover o processo de identificação dos estilos de enfrentamento, especialmente na relação com a/o filha/o
- Promover o processo de identificação do ciclo esquemático, especialmente na relação com o/a filho/a.

Procedimentos do encontro 4:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir apresentar a seguinte história para incitar a identificação esquemática na relação com a/o filha/o: “A mãe de uma criança de quatro anos de idade sentia muita ansiedade quando sua filha não desempenhava de maneira exemplar qualquer atividade, como escovar os dentes, guardar os brinquedos, pintar sem borrar. Ficava tão ansiosa que chamava a atenção da filha, a xingava, era punitiva e extremamente exigente. A filha ao longo do tempo começou a roer as unhas, mostrava-se extremamente ansiosa e tímida. Em processo de terapia a mãe referiu que sentia que a filha precisava ser perfeita, que se ela não fosse, seria enormemente criticada e punida na vida. Após avaliação em psicoterapia, essa mãe percebeu que essa demanda emocional era dela, da sua história de vida, estava relacionada a EIDs construídos na relação com os seus pais, os quais eram altamente exigentes, críticos, avaliativos”. (Rijo et al. (2007) refere que histórias auxiliam no processo de aprendizagem e identificação sobre os EIDs). Após apresentar a história, estabeleça um diálogo, com as seguintes perguntas norteadoras: “O que a mãe da história sentia na relação com a filha? Em quais situações esses sentimentos apareciam? O que a mãe pensava nessas situações?”. Após conversar sobre o Bloco informativo, peça para a/o mãe/pai lembrar-se de uma situação em que a/o filha/o apresentou algum comportamento externalizante. Estabeleça um diálogo sobre a cena lembrada com base nas seguintes perguntas norteadoras: “O que tu estavas sentindo? O que te vinha à cabeça? E o que tu estavas pensando? Qual expressão ou comportamento da/o (*nome da criança*) tu achas que estava relacionado a

estes sentimentos e pensamentos? O que tu busca com esse comportamento? Tu fazes alguma coisa para prevenir o que está acontecendo? Quais sentimentos e pensamentos tu achas que impulsionam essa sua atitude?

Agora pensando em outros comportamentos da/do (*nome da criança*), que outros sentimentos tua/teu filha/o te gera? Quais são mais difíceis de lidar? O que geralmente tu fazes?”.

Para investigar se os estilos de enfrentamento estão presentes em outros contextos e/ou ao longo da vida, a psicóloga pode realizar outras perguntas: “Tu apresentas esse mesmo jeito de agir em outros ambientes ou com outras pessoas? Em quais outros momentos tu agiste assim? Na infância tu te lembrás de agir assim?”.

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre ativação esquemática. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Algo importante que precisamos saber sobre os EIDs é que estes podem ser mais ou menos ativados, conforme as situações vivenciadas. No exemplo da história, podemos perceber que as atividades cotidianas da filha, como por exemplo, borrar a pintura, eram ativadoras dos EIDs dessa mãe. Essa mãe não se dava conta do quão mal estava fazendo para filha em função de suas próprias questões emocionais, e o quanto ela mesma sofria com os seus EIDs. Pelas pessoas não saberem sobre os seus EIDs, muitas vezes os pais apresentam menos controle sobre o seu comportamento nas interações com o filho. Quando as pessoas sabem quando seus EIDs foram ativados na relação com o filho, elas podem se comportar de acordo com os fatos e não se comportar de maneira a reforçar esses EIDs”. “Estilos de enfrentamento são desenvolvidos desde cedo pelas pessoas para que não tenham de vivenciar emoções intensas e pesadas que os EIDs geralmente geram. São maneiras que as pessoas tem de lidar com as coisas que causam sofrimento, ansiedade, tristeza, raiva. E normalmente, apesar dos estilos diminuírem esses sentimentos, acabam confirmando os EIDs. Embora a maior parte dos estilos sejam comportamentos, as pessoas também lidam com o esquema por meio de estratégias cognitivas e emotivas. Os estilos se diferenciam dos EIDs porque cada pessoa usa diferentes estilos em situações diversas, em etapas distintas da vida, para enfrentar o mesmo EID. Um exemplo dessas respostas seriam: “Três pessoas com EID de Defectividade, que se sentem fracassadas, lidam das três seguintes maneiras: uma busca parceiros e amigos críticos, outro evita se aproximar de qualquer pessoa e o terceiro adota uma postura crítica e superior em relação a outras pessoas”. Apesar das três pessoas sentirem-se fracassadas, lidam de maneiras diferentes. Muitas vezes não temos consciência sobre esses aspectos, e à medida que crescemos fazemos as pessoas sofrerem, pois continuam a perpetuar o EID. Muitas vezes, determinadas atitudes dos outros, por exemplo, os comportamentos externalizantes dos filhos, ativam os EIDs dos pais, isso favorece que os pais atuem segundo seus estilos de enfrentamento, de modo a confirmar seus EIDs e possivelmente estabelecer relações menos saudáveis com seus filhos” (Fala baseada em Roediger, 2009; Young et al., 2008).

Pontos para discussão, segundo Loose (2011):

- Ativação dos EIDs na relação com o filho.
- A influência de EIDs ativados em outras situações ou relações na relação estabelecida com a/o filha/o. Pontos para discussão, segundo Young et al. (2008) e Loose (2011):
- Explicar que duas pessoas podem ter os mesmos EIDs, mas apresentam Estilos de Enfrentamento diferentes.
- Estilos de enfrentamento cognitivos e emocionais.
- Estilos de enfrentamento das crianças. Pode usar o exemplo: “O atraso dos pais em buscar uma criança, que experimenta um ambiente caracterizado pela falta de conexão, apoio e carinho (frustração de necessidades básicas) pode causar sensação de abandono (“Onde estão meus pais?”), para lidar com a situação, a criança poderá hipercompensar através da raiva ou ataque.

5-Nota ao terapeuta: a partir do princípio da Descoberta Guiada e da Flecha Descendente, se possível, auxilie os pais a refletir sobre os seus sentimentos e pensamentos presentes na relação com a/o (*nome da criança*), e a propiciar a identificação dos EIDs. Se a/o mãe/pai apresentar dificuldade em se conectar com seus sentimentos e pensamentos quando solicitada/o para falar da relação com a/o filha/o, peça para fechar os olhos, tentar mentalmente ir até a cena e descrever a situação conforme conseguir. Se a/o mãe/pai apresentar dificuldades de se conectar com as situações, peça para ela/ele fechar os olhos e lembrar calmamente da situação. Conforte a/o mãe/pai, se necessário, salientando que os estilos de enfrentamento atual, possivelmente foram estilos de enfrentamento aprendidos na infância, e que foi a melhor maneira que eles puderam lidar. Refira que hoje, há possibilidade de lidar com os EIDs de maneira mais saudável.

6-Tarefa de casa: Registro dos pensamentos, emoções e comportamentos (RPD de sete colunas).

7-Feedback

Encontro 5: Definição do conceito de modos e ciclo de ativação esquemática

Objetivos do encontro 5:

- Explicar o conceito de Modos Esquemáticos.
- Promover o processo de reflexão sobre os possíveis Modos Esquemáticos e EIDs, especialmente aqueles ativados na relação com a/o filha/o.
- Promover o processo de identificação do estado emocional em outras relações e o reflexo deste, na relação com o/a filho/a.

Procedimentos do encontro 5:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir apresentar a/ao mãe/pai um número de figuras com diferentes rostos, representando os membros da família nuclear. Cabe ao terapeuta estabelecer junto a/ao mãe/pai a descrição dos estados emocionais que esses membros despertam, perguntando: “Quais são as emoções que a/o tua/teu filha/o te desperta? Em quais situações a/o (*nome da criança*) desperta essas emoções?” (*realize essas perguntas para outros membros da família que convivem no dia-a-dia com a/o mãe/pai ou pessoas que a/o mãe/pai reconheça como muito influente no seu estado emocional*). A psicóloga vai anotando os nomes das emoções e colocando próximo ao membro da família. Após esse processo, a psicóloga pode apresentar e explicar, com a utilização de outras figuras, os Modos Esquemáticos e perguntar se a/o mãe/pai identifica algum dos Modos em si (Adaptação da técnica de Graaf & Loose, 2013). Após a realização da atividade, a psicóloga pode realizar as seguintes perguntas para estimular um diálogo: “Tu achas que os estados emocionais, ou os Modos, presentes em outras relações ou situações estão presentes na tua relação com o/a (*nome da criança*)? Quais seriam essas situações ou pessoas? Achas que acaba ‘descontando’ no/na (*nome da criança*)? Se sim, tu lembra de algum situação?”

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre o conceito de Modos. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Podemos referir que o conjunto de EIDs e estilos de enfrentamento são Modos, ou seja, jeitos de ser, lados que a pessoa tem que estão muito presentes em algumas situações. Normalmente, esses modos são ‘ligados’ quando as necessidades emocionais não estão sendo atendidas. Podem ser ligados tanto nas crianças quanto nos adultos. Por exemplo, se um filho bate em sua mãe, talvez essa mãe não tenha sua necessidade de consideração atendida, e dessa forma, ativa na mãe um modo de criança zangada, pois não teve sua necessidade atendida, o qual ativa um modo mãe punitiva, fazendo a mãe bater e xingar a criança. Dessa forma a criança pode entrar em um modo de hipercompensação de ataque e bate ainda mais na sua mãe. É como se formasse um ciclo de ativação desses modos que perpetuam o problema da interação”. Pontuar, explicar e trabalhar os Modos Esquemáticos que aparecerem na fala da/o mãe/pai. Explicar o ciclo de ativação esquemática.

Pontos para discussão, segundo Young (2008) e Loose (2011):

- Modos relacionados à parentalidade.
- Identificação da criança vulnerável.
- Explicar a busca pelo Modo Adulto Saudável.
- Modos ativados em outras situações ou relações podem influenciar na relação estabelecida com a/o filha/o.

5-Nota ao terapeuta: a partir do princípio de Descoberta Guiada auxilie a/o mãe/pai a refletir sobre como os Modos estão presentes na relação com o/a filho/a, mesmo que indiretamente devido outras relações ou situações. Refira que quando pais são cientes dos Modos, podem lidar com seus filhos de maneira mais saudável, atendendo as necessidades emocionais básicas de si e do filho.

6- Tarefa de casa: Ciclo de ativação esquemática.

7-Feedback

Encontro 6: Compreensão da dinâmica familiar

Objetivo do encontro 6:

- Apresentar a compreensão da dinâmica familiar.

Procedimentos do encontro 6:

- Realizado com o pai e a mãe em conjunto

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão da tarefa de casa

2-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar algumas perguntas para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Até o encontro de hoje como você compreende o funcionamento da sua relação com a/o (*nome da criança*)?”.

3-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai a psicóloga irá introduzir a conceitualização de caso. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Gostaria de conversar sobre o entendimento que os encontros que tivemos até o momento nos permitiram compreender sobre o funcionamento da tua família, especialmente sobre a relação entre você e a/o (*nome da criança*), especialmente no contexto dos problemas de comportamento externalizantes. Cada família apresenta uma dinâmica e a partir do conhecimento desta dinâmica as famílias podem observar o que não está sendo positivo e realizar modificações”. Psicóloga apresenta a Conceitualização de Caso.

Pontos para discussão, segundo Graaf e Loose (2013):

- Compreensão familiar.
- Relação entre história de vida, EIDS, modos, não atendimento das necessidades emocionais, práticas educativas parentais e problemas de comportamento externalizantes

4-Nota ao terapeuta: esse encontro pode ativar resistências nos pais, dessa forma intervenha sem realizar avaliações críticas ou punitivas. Mostre-se compreensivo e disponível a auxiliar. Ajude a/o mãe/pai a relacionar emocionalmente as origens de seus EIDs na infância e na adolescência com a relação atual com a/o filha/o.

5-Feedback

Encontro 7: Observação da interação

Objetivo do encontro 7:

- Filmar a interação mãe-criança, pai-criança, pai-mãe-criança.
- Observar a dinâmica da interação.

Procedimentos do encontro 7:

Realizado com o pai, a mãe e a criança.

1-Avaliação do estado emocional

2-Bloco temático: a psicóloga explicará aos pais que nesse encontro o objetivo é observar a interação da/o mãe/pai com a/o filha/o, lembrando aos pais a importância de se comportarem da maneira como agem em casa, pois dessa forma conseguirá auxiliar mais. Convide os pais e a criança a encontrar em uma sala com brinquedos adequados à faixa etária de 4 e 5 anos e refira que a seguinte ordem de interação: Observação da interação pai-mãe-criança (20 minutos); Observação da interação mãe-criança (15 minutos); Observação da interação pai-criança (15 minutos). No final de cada sessão de observação bater na porta e solicitar que a/o mãe/pai peça para a criança guardar os brinquedos. Fale que no próximo encontro os vídeos serão utilizados para a compreensão da dinâmica familiar.

5-Feedback

Módulo 2 – Relacionamento entre pais e criança com problemas de comportamento externalizantes

Objetivos gerais do Módulo 2:

- Introduzir a temática sobre a relação entre práticas educativas parentais, necessidades emocionais e comportamentos externalizantes.
- Promover a identificação e mudanças das práticas educativas parentais.
- Atentar para a construção de um ambiente seguro, acolhedor, e para o estabelecimento de uma boa relação terapêutica.

Esse módulo será realizado em três encontros.

Encontro 8 – Atitudes parentais e necessidades emocionais

Objetivos do encontro 8:

- Promover a identificação das atitudes parentais relacionadas ao atendimento das necessidades emocionais.
- Promover a identificação do não atendimento das necessidades emocionais do filho
- Promover o processo de identificação das atitudes parentais que podem estar relacionadas aos comportamentos externalizantes da/o filha/o.
- Apresentar técnicas relacionadas às práticas educativas parentais com crianças que apresentam comportamentos externalizantes.

Procedimentos do encontro 8:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar a seguinte fala para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Em encontros anteriores conversamos sobre o conceito de necessidades emocionais. Lembra? Gostaria de conversar hoje sobre como percebes que estás atendendo ou não as necessidades emocionais da/do (*nome da criança*)? Nomeie as necessidades emocionais relembando a/o mãe/pai. Sempre que possível peça exemplos para a/o mãe/pai. Após apresentar o bloco informativo, solicite a/ao mãe/pai que identifique quais necessidades estão mais e menos presentes na relação com a/o (*nome da criança*). “Gostaria que tu pensasses em uma situação que a/o tua/teu filha/o está apresentando comportamentos externalizantes. Lembre o que tu estás fazendo no momento que iniciou o comportamento? E o que esteve fazendo ao longo de toda a situação? Gostaria que tu pensasses sobre o que tua/teu filha/o poderia estar precisando emocionalmente nesse momento? Haveria alguma necessidade emocional que devesse ser atendida? Em termos emocionais, o que tu achas que estava faltando para tua/teu filha/o? Após apresentar o Bloco informativo, perguntar se a/o mãe/pai percebe alguma semelhança entre os comportamentos dos pais mencionados e os próprios comportamentos.

3-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre a maneira de atender as necessidades emocionais. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Determinados comportamentos específicos dos pais, estão relacionados ao atendimento das necessidades emocionais dos filhos. Antes de conversarmos especificamente sobre cada uma das necessidades emocionais e alguns comportamentos dos pais relacionados, é importante referir que a maneira como os pais se comportam com os seus filhos é tão importante quanto o que realizam de fato. Ou seja, é importante ser sensível à resposta emocional do filho. Por exemplo, não funciona abraçar, mas abraçar sem vontade, elogiar e não demonstrar uma expressão de contentamento, dar limite com um sorriso no rosto, entre outras questões que vamos conversar. Em relação às atitudes relacionadas às necessidades emocionais das crianças, podemos pensar: 1) Em relação ao atendimento da necessidade de vínculos seguros, estariam relacionadas atitudes de expressão de afeto, demonstrações de carinho (abraçar, acariciar, olhar nos olhos), mostrar à criança que ela está sendo compreendida, mostrar interesse e averiguar se as necessidades de cuidado do filho estão sendo atendidas, estabelecer na rotina diária um período que possam ficar juntos; 2) Em relação à necessidade de autonomia e competência, estariam atitudes relacionadas à reforçar as competências, aumentar a autoconfiança e a capacidade de se individualizar, estimular a autonomia conforme a idade, instigá-la a realizar tarefas cotidianas; 3) A necessidade de limites realistas, contempla atitudes como estabelecer uma rotina definida

com disciplina, fazendo os filhos sentirem-se mais estruturados internamente e mais responsáveis em suas atividades, olhar nos olhos quando estabelecer limites e falar as instruções de maneira adequada a cada idade, elogiar o cumprimento de regras, explicar quando possível os motivos das regras, relacionar castigos ao comportamento indesejável; 4) A necessidade de validação das necessidades e emoções está relacionada às atitudes de estimular a liberdade em realizar espontaneamente os seus próprios desejos, fazendo a criança entender que precisa haver um equilíbrio entre suas necessidades e as dos outros, não condicionar o amor e a aceitação a passividade e submissão, preservar a criança do envolvimento excessivo em problemas familiares; 5) A necessidade de expressão assertiva dos sentimentos e escolhas espontâneas, contempla atitudes como ter momentos familiares felizes e de lazer, mostrando à criança que não é errado se divertir e ser espontâneo, brincar com o filho, servindo como modelo de diversão e espontaneidade, demonstrar sentimentos e emoções” (Fala baseada em Paim e Rosa (2015)). “Podemos pensar que crianças com comportamentos externalizantes estão em luta (hipercompensação) em muitos momentos, ou seja, batem, gritam, apresentam muita raiva. O importante é identificar as razões desses comportamentos. Conforme conversamos em encontros anteriores, o comportamento externalizante em crianças está muito relacionado à relação que elas possuem com seus pais. Muitos pais de crianças com comportamentos externalizantes são habitualmente distantes ou inconstantes, não fornecem apoio e suporte emocional, tendem a não orientar o filho claramente sobre limites e regras. Em algumas situações são pais muito ausentes e provocam experiências de abandono, rejeição ou fracasso. Não é característico da relação orientação e imposição de limites afetivos, um vínculo emocional estável e previsível, amorosidade, suporte e orientação no desenvolvimento de habilidades, orientação no adiamento de gratificações. Às vezes são pais que empregam o abuso físico e/ou verbal (Rijo & Souza, 2004). Muitas vezes os pais acabam reforçando a agressividade dos filhos, de modo a criar um ciclo de agressão, na medida em que os comportamentos da criança se agravam, as estratégias de controle dos pais tornam-se progressivamente mais coercitivas e severas, e ineficazes. Pais menos hábeis e com menos disponibilidade emocional para perceber os sinais de seus filhos e responder adequadamente a eles tenderiam a apresentar maior dificuldade de regular o comportamento de seus filhos, empregando com maior frequência práticas coercitivas, severas e pouco eficazes (Fala baseada em Patterson et al. (1992) e Hoffman (1996)).

Pontos para discussão, segundo Young (2003):

- Caracterização das atitudes parentais associadas ao atendimento das necessidades emocionais

4-Nota ao terapeuta: esse encontro começa a apresentar um caráter mais prático, no qual possivelmente a psicóloga precisará referir quais atitudes maternas/paternas são adequadas ou não. Pode haver confronto de ideias, nessas situações utilize a técnica da Confrontação Empática, porém atente: uma confrontação com excesso de empatia pode levar os pais a banalizar os efeitos da intervenção, ao contrário, o excesso de confrontação pode gerar crenças de desamparo, por exemplo (Graaf & Loose, 2013). Prever atitudes violentas, e diante dessas utilize a confrontação empática levando a/o mãe/pai a pensar sobre o que sentiu e em que momento na sua história vivenciou esses sentimentos. Será importante a utilização da Confrontação Empática, mostrando compreensão das razões pelas quais o mãe/pai apresentam seus comportamentos, mas ao mesmo tempo a/o confrontando com a necessidade de mudança.

5- Tarefa de casa: Ciclo de ativação esquemática e o que poderia ter feito de diferente.

6-Feedback

Encontro 9 e 10 – Técnicas sobre práticas educativas parentais

Objetivos do encontro 9 e 10 :

- Apresentar algumas técnicas que podem ser utilizadas diante dos comportamentos externalizantes da/o filha/o.

Procedimentos do encontro 9 e 10:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar a seguinte fala para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Nesse encontro vamos conversar sobre algumas técnicas que podemos utilizar

para lidar com os problemas de comportamento externalizantes da/o (*nome da criança*). Primeiro, eu gostaria de saber se tu já leste e/ou se já ouviste falar, sobre o que e como fazer com uma criança que apresenta comportamentos externalizantes?”. Após apresentar bloco informativo: “O que você acha que poderia começar a fazer para lidar com os problemas de comportamento externalizantes da/o (*nome da criança*)?”

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá introduzir o que a literatura compreende sobre práticas educativas parentais e comportamentos externalizantes. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Nesse encontro vamos conversar sobre algumas técnicas para a diminuição dos comportamentos externalizantes”. Conforme a demanda da/o mãe/pai e o seu repertório, sugerir técnicas específicas para atender as dificuldades, dentre as técnicas estão: Substituir disciplina crítica e violência física por estratégias positivas; Resolução de problemas; Manejo da raiva; Desenvolvimento de habilidades sociais (esperar a vez, perguntar, ajudar); Realizar comandos diretos, positivos, breves, específicos, apropriados à idade, e respeitosos; Auxiliar no autocontrole; Auxiliar na consciência emocional do/a filho/a sobre si e sobre os outros; Técnicas para redução de comportamentos agressivos, mentira e descompromisso (Kazdin & Weisz, 2003; Wainer & Wainer, 2011); Propor rotinas cotidianas prazerosas que criam uma atmosfera de alegria e prazer (Graaf & Loose, 2013). Conforme Loose (2011) e Young et al. (2008) indicar técnicas mais diretivas também é importante para auxiliar os pais a lidar com os filhos.

Pontos para discussão, segundo Rijo et al. (2007), e Graaf e Loose (2013):

- Relação entre práticas educativas parentais e comportamentos externalizantes.
- Se necessário, ‘adequar’ as crenças sobre desenvolvimento infantil aos 4 e 5 anos de idade.

5-Nota ao terapeuta: tenha em mente que esse é um encontro que vai atentar para questões de ordem mais prática. Acolha as dificuldades de manejo da/o mãe/pai e sugira gentilmente modificações no comportamento com a/o filha/o. Fale para os pais que seu/sua filho/a necessita de auxílio na aprendizagem de habilidades sociais, emocionais e comportamentais. Peça sugestões para a/o mãe/pai sobre possíveis técnicas a fim de validá-los.

6- Tarefa de casa: implementar as técnicas e avaliar o efeito das mesmas.

7-Feedback

Módulo 3 – Manejo dos EIDs e MEs, e atendimento das necessidades emocionais da criança com problemas de comportamento externalizantes

Objetivos gerais do Módulo 3:

- Desenvolver junto aos pais estratégias de manejo dos seus EIDs, Estilos de enfrentamento e Modos, especialmente na relação com a/o filha/o.
- Enfatizar a relação entre o manejo proposto, o atendimento das necessidades emocionais da/o filha/o e a diminuição dos problemas de comportamento externalizantes.

Encontro 11 e 12 – Manejo dos EIDs e dos Modos

Objetivo do encontro 11 e 12:

- Introduzir técnicas de manejo dos EIDs e Modos.

Procedimentos do encontro 11 e 12:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão da tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar a seguinte fala para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Já temos consciência dos teus EIDs e Modos, e isso é um passo muito importante para o processo de mudança, e especialmente de bem estar, pois temos a oportunidade de ‘acalmar’ o que nos angustia, nos atrapalha, e que não faz bem para nós e nem para as nossas relações. Um segundo passo importante é o processo de manejo dos EIDs, ou seja, como podemos ‘acalmar’, adequar as nossas interpretações distorcidas. Vamos ver juntos algumas possibilidades de manejo. Antes disso, gostaria de saber se você faz

alguma coisa para lidar com os teus sentimentos mais difíceis de conviver?”. Após falar do Bloco informativo, apresente algumas técnicas conforme avaliação clínica do caso.

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá apresentar algumas técnicas sugeridas pela literatura sobre o manejo de EIDs e Modos. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “Manejo dos EIDs e dos Modos está relacionado ao atendimento das próprias necessidades emocionais não atendidas, ao cuidado do próprio estado emocional, a ações relacionadas no modo adulto saudável. Existem algumas técnicas que auxiliam nesse processo. Hoje nós vamos conversar sobre algumas delas”. Apresente e exercite com a/o mãe/pai, conforme avaliação clínica, algumas das seguintes técnicas (Young, 2008): Testar a validade de um EID ou Modo, Relativizar as evidências que sustentam um EID ou Modo, Avaliar as vantagens e desvantagens dos estilos de enfrentamento, Conduzir diálogos entre ‘pólo do esquema’ e ‘pólo saudável’, Elaborar cartões-lembrete sobre o esquema, Diário de esquema (Young et al, 2008).

Pontos para discussão, segundo Paim (2016):

- Se viável, conduza um diálogo para a relação conjugal também ser um fator de atendimento das necessidades emocionais.
- Organização do casal, conforme os EIDs, Modos e dificuldades de manejo, quanto ao atendimento das necessidades emocionais da/o filha/o.

5-Nota ao terapeuta: antes de iniciar o encontro faça uma avaliação de quais técnicas seriam mais indicadas para a/o mãe/pai. Exercite com a/o mãe/pai as técnicas, auxiliando-os no manejo. Psicóloga pode falar de exemplos próprios sobre a sua maneira de manejar seus EIDs e Modos.

6- Tarefa de casa: realizar as técnicas em casa e avaliar o efeito.

7- Feedback

Encontro 13 e 14: Manejo da ativação esquemática e dos modos na relação pais-filho/a

Objetivos do encontro 13 e 14:

- Auxiliar os pais no manejo da ativação dos EIDs e dos Modos na relação com a/o filha/o.

Procedimentos do encontro 13 e 14:

- Realizado individualmente com cada pai e mãe.

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir explicar a seguinte atividade: “Fique de olhos fechados. Quero que penses em uma imagem da/o (*nome da criança*) apresentando comportamentos externalizantes e tu estás presente nessa situação. Tu consegues imaginar uma situação? Poderias descrevê-la? O que tu estás sentindo? O que tu estás pensando? O que tens vontade de fazer? Agora converse contigo sobre o que está sentindo. O que poderias dizer para ti mesmo? O que poderias dizer para o que está sentindo? Como seria o comportamento referente a um adulto saudável?” (Atividade retirada de Young et al (2008) e Rijo et al. (2007)). Segundo Graaf e Loose (2013) e Loose (2011), a psicóloga pode reforçar os modos positivos questionando com a/o mãe/pai sobre situações confiantes: “Quando te sentiste confiante e competente no papel de pai / mãe? Imagine a cena novamente. O que tu sentirias? O que tu pensarias ? O que te ajudaria? Conseguerias agir assim novamente?”.

4-Bloco informativo: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá apresentar o seguinte diálogo para conversar sobre o manejo dos EIDs na relação com a/o filha/o. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “A técnica que praticaremos hoje é um importante exercício de automonitoramento e manejo, ou seja, você ter consciência do que está ativando o seu estado emocional, e posteriormente conversar com o EID ou Modos que está sendo ativado. Essa técnica exige que pense e olhe as situações de uma maneira diferente ao do EID ou Modo. Possivelmente interpretar uma situação com um modo adulto saudável, e ter mais chances de atender as necessidades emocionais da/o (*nome da criança*), lidando com a criança de uma maneira mais saudável”.

Pontos para discussão, Young et al. (2008):

- Automonitoramento.
- Manejo das interpretações.

5-Nota ao terapeuta: quando avaliar o uso das técnicas no início do encontro, tenha em mente que a/o mãe/pai está iniciando o processo de manejo dos EIDs e Modos, e por isso, pode não ter sucesso. Converse sobre as expectativas e frustrações, salientando que passaram boa parte da vida com os EIDs e Modos, e que ‘domá-los’ é um processo que requer tempo e esforço. O objetivo não é que a/o mãe/pai saiba exatamente o que fazer nesse encontro, mas que tente reconhecer e manejar seus EIDs e Modos. Se necessário, entre na cena como um adulto saudável. Valide as experiências positivas anteriores da/o mãe/pai com seu filho.

6- Tarefa de casa: realizar a técnica ao longo da semana

7-Feedback

Encontro 15: Fechamento da intervenção

Objetivos do encontro 15:

- Realizar o fechamento da Intervenção.
- Consolidar as aprendizagens realizadas.
- Fomentar a generalização dos ganhos.
- Reforçar o vínculo relacional formado.
- Promover a autonomia.

Procedimentos do encontro 15:

- Realizado individualmente

1-Avaliação do estado emocional

2- Revisão tarefa de casa

3-Bloco temático: apresentar a temática do encontro, e a seguir realizar algumas perguntas para guiar um diálogo entre psicóloga e a/o mãe/pai: “Hoje é o nosso último encontro, e eu gostaria de saber como tu avalias a tua relação com a/o (*nome da criança*) hoje? O que está bem e o que ainda precisa ser melhorado? Quais foram as questões mais difíceis de lidar ao longo da intervenção? E como foi a intervenção para ti? Quais foram os ganhos? E o que poderia ter sido melhor? O que fica dessa intervenção?” (perguntas baseadas em Rijo et al. (2007)).

4-Parte informativa: a partir das informações trazidas pela/o mãe/pai, a psicóloga irá apresentar um resumo da intervenção e um retorno pessoal nos encontros. O diálogo informativo pode ser guiado da seguinte maneira: “O objetivo da presente intervenção foi auxiliar que tu tivesses consciência dos teus EIDs e Modos, dos teus Estilos de Enfrentamento, para que pudesse manejá-los nas situações com a/o tua/teu filha/o e assim pudesse atender as necessidades emocionais dela/e, bem como empregar práticas educativas parentais mais efetivas e características de um adulto saudável, a fim de auxiliar na diminuição dos problemas de comportamento externalizantes”. Após, falar sobre como percebeu os encontros.

5-Nota ao terapeuta: tenha um momento leve com os pais, no qual possa conversar de maneira genuína e sincera sobre a relação estabelecida e sobre como foram conduzidos os encontros.

6-Feedback

Continuação do Parecer: 1.058.648

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto foi aprovado por este CEP

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_721829.pdf	01/06/2016 16:26:38		Aceito
Outros	deIaracaodefunesnova.jpg	01/06/2016 16:14:27	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_721829.pdf	23/05/2016 15:28:06		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.doc	23/05/2016 15:23:20	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Outros	CartaCEPHCPA.doc	23/05/2016 15:20:16	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Outros	ParecerComitedeEticaHCPA.pdf	18/05/2016 16:58:41	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	18/05/2016 16:31:15	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Acelte_Creche.pdf	18/05/2016 16:26:30	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Documento_anuencia.pdf	18/05/2016 16:26:01	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Outros	PARECERCOMPESQ.docx	18/05/2016 16:25:20	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFRGS.doc	18/05/2016 16:19:45	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_HCPA_Revisado.doc	18/05/2016 16:19:15	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Revisado.doc	18/05/2016 16:18:14	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	18/05/2016 16:13:16	CESAR AUGUSTO PICCININI	Aceito

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3308-9098 Fax: (51)3308-9098 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



Continuação do Parecer: 1.658.648

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 02 de Agosto de 2016

Assinado por:
Milena da Rosa Silva
(Coordenador)