

ANA CAROLINA COUTO BERNARDO

ESCOLA DE MÃES:
SER PRECOCE NA INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

ANA CAROLINA COUTO BERNARDO

ESCOLA DE MÃES:
SER PRECOCE NA INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2013

ANA CAROLINA COUTO BERNARDO

ESCOLA DE MÃES:
SER PRECOCE NA INTERVENÇÃO

Trabalho apresentado à
Universidade Fernando Pessoa como parte
dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação:
Necessidades Educativas Especiais –
Domínio Intervenção Precoce na Infância,
sob a orientação da Professora Doutora
Tereza Ventura e Mestre Luísa Saavedra.

SUMÁRIO:

Este estudo centra-se na implementação de uma *Escola de Mães*, programa de educação parental realizado em seis sessões na freguesia de Calhetas, ilha de S. Miguel, e na avaliação comparativa, anterior e posterior ao programa, das três mães participantes no que se refere ao aumento de competências parentais vigentes na relação com os filhos e no aumento da sua autoestima, além da pertinência desta *Escola de Mães* como uma mais-valia para as mesmas. As participantes são mães de crianças consideradas em risco grave no desenvolvimento, apoiadas ou não pela Intervenção Precoce, com idades inferiores a seis anos, de um meio sociocultural carenciado.

Foi possível verificar que a participação na *Escola de Mães* foi uma mais-valia, sendo notória a necessidade que as mães manifestaram em aprender e atualizar os seus conhecimentos e nas alterações de comportamento e atitudes perante as interações, comunicação e na promoção emocional dos filhos, competências parentais estas que surgem como consequência da reflexividade promovida durante as sessões do programa. Assim, o impacto da participação na *Escola de Mães* produziu efeitos positivos nas suas vidas, quer na autoestima das mães quer no desenvolvimento de competências parentais, beneficiando a relação com os filhos.

Palavras-chave: Escola de Mães; parentalidade; competências parentais; autoestima.

ABSTRACT:

This study is based on the activity of the *Escola de Mães (School for Mothers)*, a programme on parenting education composed of six sessions carried out on the Calhetas municipality, on the isle of S. Miguel. When comparing the results before and after this helpful programme, three of the mothers who participated have seen their parenting skills improve, mostly in what concerns their relationship with their children and their self-esteem. The participants have children who are in a serious developmental risk, supported or not by the Early Intervention Service, aged below six and with a poor background.

The participation on this programme reinforced these mothers' need to learn and update their knowledge when it comes to understanding the behaviour and attitudes of their children in an interactional context. It is also important when it comes to the parenting skills, improved greatly by the debate promoted by the sessions. Thus, the mothers felt a positive impact on their lives, not only on their self-esteem, but also on the improvement of their parenting skills, which undoubtedly benefited their relationship with their children.

Key words: School for Mothers; parenthood; parenting skills; self-esteem.

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a todas as mães e futuras mães, que nalgum momento hesitaram na melhor forma de interagir com os seus filhos. Que esta árdua tarefa de “ser-se mãe” traga muitas alegrias, e que as forças e capacidades de superação sejam renovadas, nos momentos mais complicados e problemáticos.

Que cada mãe, de crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, seja capaz de se abrir aos novos conhecimentos e às reciclagens que os técnicos lhes propõem, de forma que educar não seja uma tarefa difícil, mas sim uma experiência enriquecedora para ambos.

De um modo muito especial, dedico este estudo a todas as mães com quem trabalhei, que disponibilizaram o seu tempo, saíram de suas casas, deixaram as suas famílias e as suas crianças com o objetivo de aprender mais e partilhar as suas vivências e experiências que tanto nos enriqueceram a todas nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela coragem, tolerância e paciência durante todo este processo.

Aos meus pais, Lucília e Gilberto, que compartilharam as minhas alegrias e conquistas, como também as minhas angústias, quando algo não corria como eu esperava. Obrigada pela ajuda nos pormenores, pela disponibilidade e amor, pelo exemplo que sempre me deram e que foi impulsionador para eu ser quem sou hoje: aprender para saber fazer eu própria, perseverar nas dificuldades e colocar-me ao serviço dos outros. Só assim fui capaz de fazer deste estudo, um trabalho altruísta.

Quero agradecer à Angélica, companheira nesta luta, que sempre se antecipou em me avisar o que se avizinhava. Obrigada pela disponibilidade, pelo tempo e carinho com que sempre me trataste e com que trabalhaste neste projeto comigo. Amiga, sabes que sem ti tinha desistido há muito tempo!

Agradeço ao Rui pelo apoio e motivação que sempre me deu, determinantes em terminar este mestrado. Desde o início, quando ainda ninguém estava a imaginar o que viria, estiveste lá. Obrigada pela paciência e pelo ânimo, por todo o amor!

Quero agradecer ao Miguel e à Tanya, e também a todos aqueles amigos (sim, porque só quem é amigo é capaz disto) que me chateavam a cabeça “dia sim, dia sim-senhor”, a perguntar como é que as coisas estavam. Eu sei que não recebia esses comentários com muita alegria, mas no fundo sempre senti o vosso carinho latente.

Não posso deixar de agradecer à presidente de junta de Calhetas pelo interesse demonstrado neste trabalho, como contributo para a própria freguesia, e disponibilidade em ceder um espaço para a realização das sessões da *Escola de Mães*.

Também tenho de agradecer à Professora Doutora Rute Brites o interesse e a atenção disponibilizada, através de inúmeros *emails* que trocamos, na cedência das escalas e do seu trabalho de Doutoramento, tão necessário para que este estudo fosse coerente e completo.

Por fim, agradeço à minha orientadora Professora Doutora Tereza Ventura e à coorientadora Mestre Luísa Saavedra pela atenção e apreço que sempre manifestaram por este estudo. Muito obrigada.

ÍNDICE

SUMÁRIO:.....	5
DEDICATÓRIAS.....	7
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO.....	iii
CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1. FAMÍLIA	4
1.1 FAMÍLIA: QUEM ÉS TU?.....	4
1.2 FAMÍLIA: IMPORTANTE NA VIDA DA CRIANÇA?	6
2. PARENTALIDADE.....	12
2.1 PARENTALIDADE: TEMPO DE INTERVIR?	15
3. MEIOS DE INTERVENÇÃO COM A FAMÍLIA	20
3.1 INTERVENÇÃO PRECOCE: ONDE COMEÇA E TERMINA?	20
3.2 FAMÍLIAS EM TERRITÓRIO AÇORIANO. E DEPOIS?	24
4. EDUCAÇÃO PARENTAL	27
4.1 EDUCAÇÃO PARENTAL: QUAIS AS INFLUÊNCIAS?.....	27
4.2 EDUCAÇÃO PARENTAL: COMEÇAR A AGIR?.....	35
CAPITULO II – ESTUDO EMPÍRICO	40
1. PROBLEMÁTICA:.....	40
1.1 PERGUNTAS DE PARTIDA:.....	41
1.2 OBJETIVOS GERAIS:	42
2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:.....	42
2.1 PARTICIPANTES	44
2.2 PROCEDIMENTOS.....	49
2.2.1 INSTRUMENTOS	50
2.2.2 SESSÕES E OBJETIVOS.....	54
2.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	56
2.3.1 ANÁLISE DE RESPOSTAS A PERGUNTAS ABERTAS NAS ENTREVISTAS	56
2.3.2 ANÁLISE DE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE ESTIMA DE SI – S.E.R.T.H.U.A.L.	76
2.3.3 ANÁLISE DE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL.....	86

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	101
5. RECOMENDAÇÕES: LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO	103
6. CONCLUSÕES	104
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	114

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dimensão Positiva da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Azul	77
Gráfico 2 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Azul	78
Gráfico 3 - Dimensões Positivas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Verde	80
Gráfico 4 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Verde	81
Gráfico 5 - Dimensões Positivas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Roxa	83
Gráfico 6 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Roxa	84
Gráfico 7 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Azul	88
Gráfico 8 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Verde	90
Gráfico 9 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Roxa	92

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1 – Forma do cálculo do score da Escala de Auto-eficácia Parental	53
Tabela 2 -Sessões da Escola de Mães1	55
Tabela 3 – Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Estilos Parentais’ relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.	57
Tabela 4 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão Estilos Parentais relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.	57
Tabela 5 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’ relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.....	60
Tabela 6 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’ relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.....	60
Tabela 7 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’ relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.	67
Tabela 8 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’ relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.	67
Tabela 9 – Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Estilos Parentais’	73
Tabela 10 - Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’	74
Tabela 11 – Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’	75
Tabela 12 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Azul.....	77
Tabela 13 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Azul.....	78
Tabela 14 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Verde.....	80

Tabela 15 - Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Verde.....	81
Tabela 16 - Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Roxa.....	83
Tabela 17 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Roxa.....	84
Tabela 18 – Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Azul	88
Tabela 19 - Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Verde	90
Tabela 20 - Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Roxa	92

INTRODUÇÃO

A Educação Parental e o desenvolvimento da parentalidade têm vindo a ser, cada vez mais, áreas a investir em termos educacionais e sociais, uma vez que muitos pais demonstram dificuldade em desenvolver as suas competências e cumprir com as suas funções parentais, colocando em risco o desenvolvimento das suas crianças e a organização familiar. “Ser-se pai” e o processo de educar podem ser tarefas árduas, daí a necessidade de fornecer “ferramentas” aos pais para que desfrutem desta função.

A família é considerada uma “teia” de relações ou sistema onde os indivíduos se interrelacionam entre si, estabelecendo funções consoante o tipo de ligação: conjugal, parental, fraternal, etc., que por sua vez promovem o desenvolvimento e reajuste permanente dos próprios membros e da família como um todo. Com a existência de uma criança no seio familiar todas as relações são alteradas de forma a responder às suas necessidades, de modo a potenciar um desenvolvimento equilibrado da mesma.

Assim sendo, os pais, ao adaptarem as suas funções e relações, começam a desenvolver a sua parentalidade, ou seja, a capacidade de proteger, educar e promover a integração da criança no meio social. A parentalidade pode ser uma capacidade desenvolvida por quem cuida da criança, não sendo obrigatoriamente os pais biológicos pois as relações de afeto e vinculação que a criança desenvolve com estas figuras é que lhe darão segurança e confiança e influenciarão a sua personalidade em variados aspetos.

Contudo, nem sempre os pais têm consciência e capacidade para desenvolverem as suas competências parentais de forma autónoma, daí ser importante colocar-se a questão acerca da necessidade de intervir neste campo de ação, proporcionando programas de educação parental. Ao disponibilizar aos pais “ferramentas” através das quais estes possam desenvolver reflexividade e competências parentais, prevê-se desenvolver, de forma coerente e consciente, a criança nas diferentes áreas sociais, emocionais, físicas e cognitivas.

A existência de serviços de intervenção junto das famílias vêm facultar processos de sinalização de população-alvo para a intervenção, como é o caso da

Intervenção Precoce na Infância (IPI) que tem uma metodologia centrada na família e intencionalidade de autonomização da mesma e promoção do desenvolvimento das crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, presentes no seu seio, uma vez que se encontram em risco ambiental ou biológico.

A existência de famílias nos Açores, ilha de S. Miguel, onde se concretiza o presente estudo, que foram participantes de estudos no âmbito social e da psicologia positiva permite, assim, fazer-se um enquadramento cultural das mesmas de forma a compreender-se as similaridades existentes com as mães que participaram nesta *Escola de Mães*.

Assim, a educação parental, enquanto conceito e metodologia de intervenção, vem trazer a este contexto sociocultural a possibilidade de proporcionar às mães participantes deste estudo competências parentais, visão otimista reflexo da psicologia positiva, desenvolvimento de competências emocionais e de autoeficácia parental. Os poucos estudos realizados até agora em Portugal espelham a necessidade de intervir neste âmbito de forma a proporcionar uma melhor qualidade de apoio aos pais na educação das crianças.

Neste contexto, o presente estudo empírico surgiu da experiência profissional da investigadora em contexto de creche e jardim-de-infância e pós-graduação em Intervenção Precoce na Infância, além do contato desta com famílias do contexto sociocultural de Calhetas, onde a existência de numerosas famílias com crianças assinaladas em risco grave de atraso no desenvolvimento, torna evidentes as dificuldades das mães na educação e em desempenhar as suas funções parentais.

Assim, pretendeu-se verificar a pertinência de uma *Escola de Mães* na freguesia de Calhetas, com objetivo de avaliar e confirmar, comparativamente, a evolução de competências parentais manifestadas na relação das mães com os filhos e na sua autoestima, bem como perceber se a *Escola de Mães*, como formação parental, seria uma mais-valia para as mesmas.

Este estudo teve como base a construção e implementação de um programa de formação parental, *Escola de Mães*, com 6 sessões semanais, onde foi incentivada a reflexividade das participantes acerca do desenvolvimento das suas crianças e das suas competências parentais. As participantes deste estudo foram selecionadas tendo por critério a freguesia de residência, Calhetas, a existência de filhos com idade até aos 6 anos assinalados com risco grave de atraso no desenvolvimento, apoiados ou não pela Intervenção Precoce da zona.

Após a análise e discussão dos dados fornecidos pelas entrevistas anteriores e posteriores à implementação de todas as sessões da *Escola de Mães*, com instrumentos validados para a população Portuguesa, Escala de Estima de Si (Tap, P. et al., 2009) e Escala de Auto-eficácia Parental (Brites, 2010), com questões abertas e fechadas, foi possível verificar que para as mães deste contexto social com as características tipo que apresentam, consideraram a aprendizagem, a atualização de conhecimentos e a utilização de diferentes competências para a construção da parentalidade como mais-valias.

De modo geral, as participantes manifestaram um aumento da autoestima e da autoeficácia parental, à exceção de uma delas que entrou em processo de luto pelo diagnóstico de Necessidades Educativas Especiais (NEE) permanente da filha e, conseqüentemente, teve um decréscimo de “score” em ambas as escalas avaliativas. Apesar de não ser intuito deste estudo a alteração direta de comportamentos, a interação mãe-criança, a comunicação e a inteligência emocional foram as competências mais beneficiadas depois das sessões da *Escola de Mães*.

Assim, as participantes deste estudo com crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, muitas vezes, não estão motivadas em compreender os filhos e em melhorar as suas competências parentais pelo facto de “entrar no esquecimento” quais as suas funções e quais as formas de educar amando. Principalmente, concluiu-se com este estudo que a formação parental é uma necessidade expressa pelas próprias mães.

CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA

**“El trabajo más hermoso, admirable y gratificante,
pêro también el más complejo y difícil es, sin duda, el de padres.”**

(Gervilla et al., 2002, p. 35)

1. FAMÍLIA

1.1 FAMÍLIA: QUEM ÉS TU?

“Em teoria, a família une pelo amor, o interesse e o dever” (Antonovsky & Sourani, 1988 *cit. in* Balancho, 2010, p. 83), por outras palavras, por aquilo que a formou, o sentimento de unidade e afetividade, pela intencionalidade de ser agregado e pela educação, saúde e bem-estar. Pode ser entendida como uma instituição/conjunto de pessoas, com uma ligação de parentesco e laços de afinidade, com sentido de pertença (Amaro, 2006; Relvas, 2000).

A família pode ser definida de variadas formas, dependendo de quem o faz e com que objetivo, tal como menciona Amaro (2006), a sua definição será consoante as dimensões a serem analisadas: estrutural, na forma como se torna família; funcional, como instituição que satisfaz as necessidades dos seus membros; relacional, nas relações de afetividade que estabelece.

Segundo Amaro (2006) e Trost (1995), a família só acontece com a ligação entre duas pessoas, quer pelo casamento ou coabitação, quer por laços de sangue. Logo, quando um casal tem um filho, a família é reformulada, porque ela já existia anteriormente pela formação do casal. Contudo, Relvas (2000) e Alves (2009) mencionam que é na família que os adultos assumem a responsabilidade de educar as crianças, e segundo Osterrieth (1975 *cit. in* Alves, 2009) a família é a instituição com maior capacidade de estar atenta às necessidades das crianças, uma vez que só na família existem indivíduos tão próximos afetivamente como os pais.

A família também poderá ser considerada como um sistema ou microssistema, segundo Bronfenbrenner (1979), no qual a criança será o centro e onde, por meio de

diversas interações e conjugações ambientais e interpessoais, se vai desenvolvendo e inserindo em outros sistemas mais amplos, como a família alargada ou o contexto social a que pertence e partilha.

Relvas (2007, p.10) refere-se à família como sendo uma “teia relacional” e considera-a um sistema onde os diferentes membros que a constituem acabam por intervir com funcionalidades distintas e encontram-se sempre a evoluir, dando-lhe a “originalidade” e consistência própria (Oliveira, 2002; Costa, 1994). Ferreira (2010) e Relvas (2000; 2007) ainda referem que cada família tem subsistemas internos e definem quatro subsistemas: o individual, o parental, o conjugal e o fraternal, onde em cada um deles é possível haver relações distintas, consoante cada função pessoal do indivíduo.

Além das particularidades resultantes das interações interpessoais, é certo que cada família passa por momentos e situações singulares, o que faz com que todo o seu processo evolutivo não tenha precedentes. Como refere Benevides (2008, p.74) a família é “(...) uma construção humana variável no tempo e no espaço, tanto no que se refere à sua estrutura, quanto às funções que cumpre.”. Assim, é normal que esta vá alterando a sua estrutura e/ou organização interna, o que na sociedade atual acontece num processo de evolução e mudança bastante rápido (Costa, 1994; Relvas, 2000; Oliveira, 2002; Amaro, 2006; Relvas, 2007).

Com as inovações em todas as áreas científicas e com uma aproximação à população de novas tecnologias, iniciaram-se alterações culturais, que acabam por influenciar a maioria dos indivíduos: emancipação feminina, o surgimento do divórcio, as uniões de facto, os casamentos homossexuais e as adoções, alterações nos valores e novas vivências culturais. Ballenato (2010), Urra (2010) e Mondin (2008) referem isso mesmo, uma vez que estas mudanças vêm modificar todos os sistemas sociais e acabam por atingir o sistema familiar e a sua organização, sendo necessária uma reconfiguração de papéis e funções (Costa, 1994; Gammer & Cabié, 1999; Relvas, 2000; Amaro, 2006; Relvas, 2007). Apesar destas mudanças, a família não deixa de ser um grupo específico, simplesmente “esses fenómenos têm tido um impacto relevante na estrutura dos núcleos familiares, produzindo significativas mudanças e novas formas de organização familiar” (De Ussel, 1996 *cit. in* Serapioni, 2005).

A estrutura e as formas de funcionamento das famílias que vão surgindo são diferentes, contudo o que não poderá ficar descabido é o intuito da família: uma influência positiva para um bom desenvolvimento das crianças (Brites, 2010). Tal como referem Lubi (2003) e Mondin (2008), a família é quem influencia o desenvolvimento social das crianças na primeira infância, tendo em conta as vivências e práticas familiares, ao que Relvas (2000) acrescenta que a família desenvolve sobre os indivíduos uma complexidade de emoções característica que não é passível de se verificar em indivíduos isolados, potenciando então o seu desenvolvimento humano.

1.2 FAMÍLIA: IMPORTANTE NA VIDA DA CRIANÇA?

O casal, aquando do nascimento de um filho, altera a sua organização familiar e funções. É necessário um reajustar de regras, valores e comportamentos de forma a satisfazer as novas necessidades familiares (Relvas, 2000; Oliveira, 2002; Almeida, 2005; Urra, 2010; Brites, 2010). Dá-se a entrada para uma nova fase da vida familiar, o seu sistema é alterado, tal como refere McWilliam et al. (2003, p. 15):

“o nascimento de uma criança – qualquer criança - tem um grande impacto no modo de vida de uma família. As rotinas diárias de cada membro da família são, de algum modo, afectadas. Segue-se um processo de adaptação, à medida que as novas rotinas são desenvolvidas ou são feitos alguns ajustes às antigas rotinas.”

Para que a vida da família faça sentido, tem de acontecer uma redefinição dos objetivos pessoais e conjugais de forma a ser possível a evolução do sistema familiar (Relvas, 2000). Minuchin (1982, *cit. in* Lima et al., 2007, p. 5) defende que “o subsistema parental necessita diferenciar-se para satisfazer as exigências da criança” que agora pertence à família. Isto acarreta novas responsabilidades e características que fazem com que seja possível a concretização dos novos papéis do casal, fazendo com que o marido e a esposa passem a ser, também, pai e mãe (Relvas, 2000; 2007). Segundo Fiamenghi e Messa (2007), estes novos papeis, inerentes ao conceito de parentalidade, surgem através da interação que os pais exercem sobre os filhos e estes processos interativos iniciam-se logo ao nascimento da criança, embora Petzold (1995)

considere que estes papéis parentais estão também relacionados com as expectativas sociais vigentes.

A existência de uma criança na família faz com que tudo se altere e passa a ser um membro dependente de cuidados de necessidades primárias - a alimentação, higiene e segurança (Relvas, 2000). Inicialmente, os pais serão os primeiros cuidadores e, para que as suas necessidades sejam satisfeitas pelo adulto, a criança reclama atenção e é natural que esta vá criando afinidades com estes membros da família que lhe prestem cuidados e atenção. Bowlby (1982) e Urra (2009) mencionam que se for transmitida segurança e proteção à criança, esta vai criando um vínculo emocional que poderá ser decisivo no seu desenvolvimento moral e afetivo. Contudo, para que isso aconteça “(...) é essencial que as suas necessidades tanto físicas como emocionais sejam satisfeitas.” (Urra, 2009, p. 67)

Segundo a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas de Maslow (1970), este refere que as primeiras necessidades a serem satisfeitas serão sempre as fisiológicas, o que vem ao encontro do que foi referido anteriormente em relação à criança. Tendo em conta esta mesma Teoria, existem 5 níveis distintos, sendo os mais baixos de satisfação as *necessidades fisiológicas*, tais como a fome, sede, sono e/ ou higiene. Seguidamente as *necessidades de segurança*, como ter uma casa ou sentir-se protegido; as *necessidades sociais* que estão ligadas aos sentimentos de pertença a outros, incluindo o amor e a amizade; as *necessidades de estima*, como o autorrespeito e o reconhecimento pelos outros; por último na hierarquia, as *necessidades de autorrealização*, nas diversas formas de realização pessoal e na concretização dos sonhos e dos talentos individuais.

Embora as necessidades fisiológicas sejam as que se encontram na base da pirâmide, ou seja, são de ordem inferior, deverão ser as primeiras a serem satisfeitas e indispensáveis para o bom desenvolvimento do indivíduo. Sem a satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança, não poderão ser satisfeitas necessidades superiores como a estima ou autorrealização. Esta hierarquia adequa-se ao processo que acontece na relação familiar, entre a criança e as figuras parentais, uma vez que sempre

que as necessidades fisiológicas são satisfeitas, vão-se iniciando relações de amor, afetividade e estima, cujas deverão ser uma consequência da interação interpessoal.

Estas relações afetivas dentro da família acontecem de forma natural, Montagner (1994) refere que são o conjunto de laços que se constroem entre a criança e qualquer outra pessoa, sendo primordial sentir que existe segurança nesta relação, que designa de vinculação. Segundo Bowlby (1982) a vinculação só acontece quando os indivíduos necessitam da proximidade um do outro e quando estes são separados ou há uma tentativa de separação, o elo afetivo que os une não se quebra, procurando-se de forma a reatar a relação. É, neste sentido que, a satisfação das necessidades da criança atempadamente e a presença da figura parental preferida permite à criança sentir confiança e segurança.

A primeira relação da criança acontece, normalmente com a mãe, pois foi com quem a criança esteve mais fisicamente ligada durante a gravidez (Amaro, 2006; Brazelton, 2006; Brites, 2010). Segundo Abreu (2005, p. 84) “(...) a vinculação é direcionada sempre a uma figura discriminada e preferida, na qual a mãe acaba por ocupar o lugar do topo”, a qual Bowlby (1982), considera o desencadear de um processo de desenvolvimento da personalidade e comportamentos da criança até à idade adulta.

A manutenção destas relações saudáveis com a figura parental permite à criança um desenvolvimento emocional e social com maior sustentabilidade, bem como a definição da personalidade, processos em construção permanente (Amaro, 2006; Brazelton, 2006). Neste âmbito, Bowlby (1982, p. 125) refere que os elos afetivos de relevo na infância, definidos por base segura, mantêm sempre uma figura de ligação que deverá ser quem assume o papel parental. Assim,

“O comportamento dos pais, e de qualquer pessoa que se incumba do papel de cuidar da criança, é complementar do papel de ligação. A função de quem dispensa esses cuidados consiste em, primeiro, estar disponível e pronto a atender quando solicitado, e segundo, intervir judiciosamente no caso de a criança (...) de quem se cuida estar prestes a meter-se em apuros.”

A família tem uma posição de destaque no desenvolvimento e na educação da criança e assim sendo, Fiamenghi e Messa (2007, p. 237) defendem que “(...) a família

é uma força social que tem influencia na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade”, por isso, será neste contexto social primário que irão acontecer vários processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Embora a família seja o primeiro grupo social no qual a criança se insere, é certo que não será o único grupo em que isto acontecerá, contudo, a sua influência poderá ser relevante para o processo de desenvolvimento da personalidade ao longo da vida (Relvas, 2000; Ballenato, 2010).

Assim sendo, é da família o papel essencial, além de ser quem potencia a socialização que se considera como primária, também é quem tem a função de capacitar a criança para a interação com os outros sistemas externos à família (Relvas, 2000; Brazelton, 2006), pois esta “(...) não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora.” (Vitale 2002, p. 90)

Como foi mencionado anteriormente, a família poderá ser vista como um sistema, e segundo a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1970), a criança irá estender as suas relações a outras pessoas existentes em outros sistemas, numa interação mais generalizada, no *macrossistema*. O ambiente onde se insere o indivíduo, neste caso a criança, irá fomentar a qualidade e o tipo de interações, e é neste âmbito que o indivíduo poderá fazer a interiorização de regras e valores dos sistemas em que se integra, que moldam os seus comportamentos e definem a sua interação com os outros.

O facto de o indivíduo ser capaz de compreender, respeitar e agir em conformidade com as regras estabelecidas por um grupo, criando relações empáticas e/ou afetivas com os outros indivíduos, faz com que se sinta parte integrante do grupo (Relvas, 2000). O sentido de pertença, neste âmbito, acaba por fazer com que a criança vá progredindo na Hierarquia das Necessidades de Maslow (1970), tal como foi mencionado anteriormente, no que se refere à necessidade de estima, sendo as figuras parentais ou de ligação a deter um papel fundamental como auxiliares nesta ascensão hierárquica.

Uma das funções importantes a desempenhar pela família, tanto para a vida presente com vista ao futuro da criança é a de lhe proporcionar qualidade, estabilidade e desenvolvimento a vários níveis. Gomes (1994), Balancho (2012), Negrelli e Marcon (2004) referem isto mesmo, uma vez que os pais são os primeiros a relacionarem-se afetivamente com a criança e como tal, estas interações irão proporcionar aprendizagens humanas importantes no futuro, como a definição da sua personalidade, o desenvolvimento da sua autoimagem e a integração social.

Então é necessário que a família, como sistema com estrutura e funções específicas, seja capaz de alcançar objetivos que vão ao encontro do desenvolvimento equilibrado da criança e da integração dos seus membros na sociedade em geral. Além do mais, a família, como primeiro responsável pela criança, necessita ter noção do que está expresso na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), Princípio IV,

“A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados. “

Assim, a alimentação na infância é crucial, até porque se trata de uma das necessidades mais básicas para a sobrevivência e desenvolvimento equilibrado. Logo aí, a família deverá ter uma preocupação acrescida em cuidar da alimentação de forma a proporcionar variedade e nutrição, dentro das necessidades de cada faixa etária. Os cuidados alimentares são importantes e a sua avaliação regular também, dado que:

“a avaliação do crescimento é a medida que melhor define a saúde e o estado nutricional de crianças, já que os distúrbios na saúde e nutrição, independentemente de suas etiologias, invariavelmente afectam o crescimento infantil.” (Sigulem et al. 2000, p. 276)

Relativamente ao desenvolvimento de competências emocionais - inteligência emocional- estas são uma mais-valia para a criança e para a família em geral, uma vez que as necessidades de cada membro da família serão tidas em conta (Filliozat, 1999). Segundo Goleman (1995) as emoções são respostas aos estímulos do meio, logo,

quando promovidas interações, a criança irá desenvolver as suas capacidades e melhorar a sua interação e compreensão de si e dos outros. Sancho (2008, p. 37) afirma que “(...) la «emoción» ya no se va considerar un impluso ciego ou inescapable, sino de un valiosísimo elemento a incluir en la comprensión de nuestro próprio funcionamiento psicológico”.

Esta forma de inteligência permite ao indivíduo ter maior consciência de si e dos seus comportamentos, logo poderá reorientá-los para seu próprio benefício e para uma melhor relação com os outros. É neste sentido que o desenvolvimento emocional é uma área importante a desenvolver na infância (Filliozat, 1999). Esta forma de educar as emoções deverá ser tida em conta na medida em que:

“(...) la educación emocional debe abarcar un conjunto de actividades amplio que ayude a conocer y comprender, asi como gestionar (...). Su objetivo debe ser afianzar el conocimiento declarativo sobre las emociones y, al mismo tiempo, forjar procedimentalmente en la regulación de los propios estados afectivos para favorecer el logro de los compromissos personales y sociales.” (Mayer & Salovey, 1997 *cit. in* Mesas, 2008).

Torna-se necessário que os pais se adaptem à vida dos filhos, criando condições adequadas ao seu desenvolvimento e às suas carências. Magalhães e Barbosa (2004, pág.2) afirmam isto mesmo quando mencionam que:

“a família tem funções psicossociais de proteger seus membros e de favorecer a sua adaptação à cultura à qual pertence. Essa não é tarefa fácil, oferecer cuidado e protecção, garantir subsistência em condições dignas, contribuir para a socialização dos filhos em relação a valores socialmente constituídos, dar suporte à evolução das crianças, (...) ajudar no suporte emocional tornando-as capazes de estabelecer vínculos afectivos satisfatórios, respeitosos e solidários com os outros, ao mesmo tempo em que desenvolve autonomia, a capacidade de escolha e a própria identidade.”

As condições, anteriormente referidas, inerentes à educação e ao desenvolvimento equilibrado da criança têm de ser base do conhecimento e da consciência das famílias, enquanto suas funções (Brazelton, 2006; Urra, 2010; Ballenato, 2010). Contudo, o nascimento de um filho nem sempre acarreta uma consciencialização imediata das alterações que implica na vida conjugal e familiar. Muitos pais e mães têm dificuldades em preparar-se para a nova função e para a

reconfiguração da sua família, daí ser tão urgente e necessário trabalhar e potenciar o desenvolvimento coerente e consistente da parentalidade (Ribeiro, 2003; Coelho & Murta, 2007; Malaca, 2008; González & Vázquez, 2009; Ferreira, 2010).

2. PARENTALIDADE

“É fácil tornar-se pai, mas é difícil ser pai” (Ferreira, 2010, p.9). Além desta ser uma conclusão de senso comum, após analisar e compreender a complexidade que é educar uma criança e torná-la em uma pessoa coerente, responsável, saudável e feliz, a expressão da primeira linha ganha muito mais impacto e sentido (Stern, 1992; Brazelton, 2006). Qualquer pessoa pode ter um filho, mas nem todos poderão conseguir ser bons pais segundo Cury (2005).

O facto de ser pai e mãe, os conceitos de paternidade e maternidade, não serão confundidos com o termo parentalidade, tal como refere Ferreira (2010, p.8), são conceitos distintos, uma vez que a parentalidade está inerente a:

“(…) uma função, de qualquer interveniente que interaja na vida da criança com o objectivo de educar, proteger, desenvolver a autonomia, valorizar a auto-estima, desenvolver a resiliência e a não resistência ao novo.”

Esta definição faz com que concluamos que, mesmo não sendo pais biológicos, os pais de afeto que desenvolvam estas funções são incluídos no termo de parentalidade, ou seja, pais adotivos, avós ou tios, por exemplo, que tenham a criança a seu cargo.

Embora o termo de parentalidade tenha surgido do termo paternidade e/ ou maternidade, os estudiosos consideram que a primeira inclui procedimentos em que a pessoa, pai, mãe ou outro elemento afetivo, integra em si mesmo a função de educar a criança. Assim, Cruz (2005) e Brites (2010) defendem que independente de serem os pais ou substitutos destes que desempenhem funções parentais, a parentalidade será sempre o desempenho de ações destes com o objetivo de desenvolver o melhor possível a criança, recorrendo aos recursos familiares existentes.

Como já foi mencionado anteriormente, o nascimento de uma criança altera a configuração da família já existente, principalmente se se considerar ser o primeiro filho, ou em caso mais específico, através da adoção de uma criança. O sistema que se considerava ser constituído pelo marido e mulher, ou seja, conjugal, passará a ser um sistema em que eles serão, também, concomitantemente pai e mãe. Tal como refere Almeida (2005, p. 15), quando o marido e mulher se tornam pais, abre-se um novo ciclo na vida familiar e estes passam a fazer parte da geração de cuidadores de uma nova geração, porém nem sempre isso é fácil.

Almeida (2005) e Cowan e Cowan (1999) afirmam que, com a reconfiguração dos papéis existe normalmente uma rutura na estabilidade do casal e, como tal, isso poderá resultar em alterações profundas na família, incluindo um novo estatuto familiar. O facto do nascimento de um filho ser muito desejado não modifica as transformações que acontecerão repentinamente, podendo colocar o próprio relacionamento em causa, caso o casal não seja capaz de resistir e se adaptar às novas circunstâncias. Embora haja casais que se separam, outros reforçam o seu elo de união porque as expectativas acerca do filho e da sua vida futura são reflexo da comunicação entre o casal.

Embora haja correntes que consideram que o ser humano, por si só, tem competências naturais básicas para cuidar e educar os filhos, como uma questão instintiva de parentalidade, esta está muitas vezes ainda ligada à figura materna. Assim, uma questão importante a salientar neste trabalho, é o papel que sempre foi atribuído à mãe, como cuidadora e educadora, como sendo a figura mais vinculada à criança (Stern, 1992), tal como defendia Bowlby (1982, p. 43):

“Durante os primeiros meses de vida, o bebé aprende a discriminar uma certa figura, usualmente a mãe, e desenvolve um grande prazer em estar na sua companhia. (...) Durante a segunda metade do primeiro ano de vida, e a totalidade do segundo e terceiro, a criança está intimamente ligada à figura materna, o que significa que fica contente na companhia dela e aflita quando ela está ausente. (...) a partir do primeiro aniversários, outras figuras, como o pai ou uma avó, também podem tornar-se importantes para a criança, de modo que a sua ligação não se limite mais a uma única figura.”

Neste sentido, a maternidade foi requerendo sempre uma posição privilegiada em relação à paternidade, uma vez que biologicamente a criança, nos primeiros meses e

anos, se encontra bastante mais ligada à mãe. Tal como refere Duarte (2009), todas as mensagens e informações fornecidas acerca do desenvolvimento equilibrado das crianças, que posteriormente foram sendo lançadas, quer a nível da psicologia quer em relação à medicina, tinham como população alvo as mães, uma vez que se continuou a considerar que seriam as mães as únicas interessadas neste discurso e nunca os pais, por desempenharem um papel mais distante na educação e cuidado dos filhos.

No passado e atualmente, é possível verificar-se estes preconceitos sociais acerca da maternidade, tal como Marshall (1991 *cit. in* Duarte, 2009) aponta, a visão social que a mulher tem é a de ser mãe, com um “instinto” para a maternidade que surge de uma forma natural, como sendo uma experiência desejável que deverá acontecer de forma normativa. Contudo Duarte (2009) defende que nem todas as mulheres, apesar de que lhes é referido como “instinto natural” para ser mãe, têm essa capacidade, desejo ou possibilidade biológica. Então não é certo esperar:

“(…) que todas as mulheres aspirem à maternidade e que devam aos seus filhos uma disponibilidade quase total, estando sempre presentes para os amar, educar, estimular e cuidar” (Fursman, 2002 *cit. in* Duarte, 2009).

Aqui abre-se o parêntese de modo a ressaltar o que já havíamos referido inicialmente, mulher *versus* mãe. Embora se possa identificar a mulher e a mãe como a mesma pessoa, as suas funções, os seus desejos e conceções são distintos, uma vez que a mulher, enquanto ser individual de um sistema ou esposa num sistema conjugal, também terá de fazer uma transição de papel aquando do surgimento da maternidade, do mesmo modo que foi referido em relação à passagem para a parentalidade, as mulheres necessitam de fazer uma adaptação (Fidalgo, 2003). Esta situação é considerada por Duarte (2009, p.98) quando refere que:

“(…) embora o conhecimento de que a transição para a maternidade constitui uma tarefa altamente desafiante que apresenta diversas *nuanças* emocionais, afectivas e sociais, a visão cultural deste acontecimento de vida parece continuar a enfatizar o elemento de realização da natureza feminina que a maternidade também encerra. Efectivamente, no domínio dos discursos sociais, prevalece aparentemente uma visão tradicional e idealizada da maternidade enquanto fonte de uma significativa realização pessoal e acompanhada de intensas emoções positivas”.

Contudo, verifica-se que com tantas alterações sociais, culturais e económicas, muitas mães necessitaram de estar no mundo do trabalho de igual forma que os pais, facto este que justifica que cada vez mais pais e mães passem menos tempo com os seus filhos. Começam a surgir novas concepções de vida familiar, quando homem e mulher, pai e mãe, passam a gerir e dividir as tarefas domésticas e educacionais. Ferreira (2010, p. 19) afirma que:

“(...) a mãe que estava sempre presente em casa começou a ter uma carreira profissional e a ter que delegar a sua função para outros, as novas tecnologias e a contraceção modificaram o conceito de maternidade. O papel do pai, durante muitas décadas, era de subsistência e protecção dos elementos da sua família; foi-se alterando lentamente e consoante a mãe se ausentava o pai começou a delegar para si tarefas mais ligadas ao desenvolvimento funcional dos filhos.”

É neste sentido que os pais acabam por necessitar de mais auxílio externo, por parte de técnicos ou profissionais, tal como menciona Brites (2010, p. 38) tornando-se sensato e necessário “(...) o desenvolvimento e a especialização de novas competências e [que] exigem uma preparação própria para se ser pai.”

2.1 PARENTALIDADE: TEMPO DE INTERVIR?

Duarte (2009) refere a determinada altura que, com o avanço dos conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento infantil e das necessidades das mães terem de agir de determinada forma com as crianças, colocava-as em confronto com o que haviam aprendido com a transmissão cultural de educação da geração anterior. Hoje em dia, tanto pais como mães demonstram dificuldade em gerir as suas funções e competências parentais e procuram ajuda de profissionais ou de material técnico, de forma a dissolverem as suas dúvidas e inquietudes (Brazelton & Greenspan, 2002; Ribeiro, 2003). Será tempo de intervir na formação da parentalidade? Daniel Sampaio (1996, p. 9) no seu livro “Inventem-se novos pais” menciona:

“Sei bem como é difícil o vosso trabalho, agora que têm filhos na adolescência e cada vez menos certezas. (...) Não podemos continuar a ser pais com as verdades que os nossos pais nos legaram (...) Não podemos continuar a vacilar perante as exigências crescentes dos nossos filhos, que estão um bocado abandonados pelos nossos afazeres e exigem mais (de mais?) de nós.”

A parentalidade, segundo Relvas (1996, p. 91), tem de articular e ajustar várias componentes entre pai e mãe para que o resultado seja o melhor, contendo três aspetos que considera serem relevantes: “A interacção com a realidade da criança que não é um elemento passivo (...); a relação com as famílias de origem; as expectativas sócio-culturais e familiares que acompanham o nascimento”.

Estas não serão premissas completas, uma vez que a parentalidade é uma função que vai sendo alterada consoante as necessidades da criança e de acordo com determinados critérios, como a idade, o sexo e a posição do filho na família, mas também pelas expectativas que a sociedade coloca aos pais como educadores (Brites, 2010; Ferreira, 2010). E assim sendo, esta função é construída e reconstruída a par de cada nova situação que se apresenta à família, como menciona Brites (2010, p. 38),

“o processo de se tornar pai (*parent*) pode ser descrito como um movimento relacional permanente e inacabado, cujo objectivo último é a maximização da função parental da pessoa, o que, de acordo com Algarvio e Leal (2004), não se pode dissociar das necessidades desenvolvimentais do filho.”

Embora não seja fácil colocar-se expresso um guia para o desenvolvimento de todas as competências que os pais deveriam desenvolver a par da sua função parental, é certo que a “bagagem” que cada progenitor traz da sua história familiar e das suas vivências (Relvas, 2000), deverá ser articulada com novas informações reais dos filhos, mas, também, com o bom senso e equilíbrio dos pais, pois como refere Ballenato (2010, p. 246):

“(…) a Educação eficaz consiste em conseguir o equilíbrio entre a firmeza e a flexibilidade, a razão e as emoções, o controlo e a liberdade. Em muitos casos, a dificuldade está em saber encontrar esse «ponto intermédio» ideal.”

Ser eficaz na função parental é uma árdua tarefa, pois implica o desenvolvimento de competências e o sublinhar de que o filho é quem deverá beneficiar de todo o bom resultado destas, expressas no seu desenvolvimento. Como afirma Lemay (2006, p.39),

“(…) a concretização eficiente da parentalidade (ser “bom pai”) depende do desenvolvimento de uma competência parental, entendida como um agregado de variáveis associadas às atitudes dos pais, que beneficiam a eclosão identitária da criança”.

A parentalidade exige do pai e da mãe o exercício das suas funções parentais de forma coerente e sistemática e a sua eficácia impele a um rótulo pessoal e/ ou social de ser-se “bom pai e boa mãe” (Marujo, 1997; Cury, 2004; Brites, 2010). Esta classificação surge no âmbito de avaliações preconcebidas socialmente, do que é ser eficaz na educação dos filhos e que poderá ser transposta para a vida familiar com consequências nefastas, no caso de ser uma avaliação negativa. Segundo Brites (2010, p.42), todo estes processos são importantes de compreender, uma vez que:

“A parentalidade, então, não pode ser compreendida sem a relacionarmos com outra noção paralela, a de satisfação parental (...). Ao caracterizar as atitudes dos pais em relação aos filhos, à sua relação com eles ou ainda em relação às responsabilidades do seu papel, a satisfação decorre de uma auto-avaliação da função parental (...) De assinalar que essas atitudes influenciam determinantemente a forma como cada progenitor interioriza a sua função.”

Todo este processo acaba por influenciar a autoestima dos pais e o conceito de eficácia parental que têm de si próprios.

Uma das vertentes que não poderiam ficar descuradas neste ponto, uma vez que o presente estudo tem como alvo esta população, é a parentalidade ou o seu desenvolvimento nas famílias que têm no seu seio crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. Estas famílias normalmente são apoiadas, como será abordado em ponto seguinte, contudo não deverá ser descurado a vertente do desenvolvimento da parentalidade.

O facto de haver alguma deficiência nos filhos, a possibilidade de haver um atraso no seu desenvolvimento normal ou a dificuldade em gerir e/ou falta de condições familiar, fazem com que estas famílias se sintam muitas vezes perdidas sem saber quais as melhores atitudes e cuidados a tomar, e isto mesmo é reforçado por Gomes (2008, p. 289) diz que:

“(…) quando falamos ou pensamos em crianças com necessidades especiais, também temos, forçosamente, de pensar nas suas famílias, se pretendemos que estas sejam um veículo efectivo e participativo na inclusão. É imperativo que elas possam partilhar os seus sentimentos de «perdas» com alguém que as ajude a construir uma nova visão, uma nova possibilidade de ajuste e uma adaptação positiva.”

As transformações que ocorrem em cada família ao longo dos anos, principalmente quando surgem adversidades em relação ao desenvolvimento dos filhos ou ao normal funcionamento da família, deixam mágoas e angústias. Algumas famílias são capazes de superá-las, mas outras não possuem resiliência para que tal seja possível (Yunes, 2003). Segundo Ferreira (2010) a resiliência é a capacidade que o individuo tem de se adaptar a situações adversas, como resultados de um processo de tentativas e erros, adaptações e falhas. Soares (2000, p.28 *cit. in* Ferreira, 2010) define a resiliência como

“(…) a capacidade do individuo para uma adaptação bem sucedida, funcionamento positivo ou competência na presença de uma situação de adversidade, envolvendo múltiplos riscos e ameaças internas e externas (…)”.

Perante uma situação familiar estranha, os elementos da família se tiverem esta capacidade desenvolvida, será muito mais fácil a superação da adversidade e caso esta capacidade não seja inata poderá ser trabalhada de forma a ser desenvolvida por pais e filhos (Yunes, 2003). Pretende-se que as famílias sejam capazes de superar as dificuldades e superarem-se a si mesmas, então é necessário dar-lhes essas “ferramentas” para que no futuro possam ser famílias autónomas e eficazes. Gomes (2008, p. 289) complementa essa ideia, ao afirmar que:

“(…) apesar da adversidade de se ter um filho com deficiência ou com problemas, diversos estudiosos referem que conhecendo bem os mecanismos que conduzem aos processos adaptativos a resiliência poderá ser promovida.”

Tal como acontece com a promoção da resiliência no seio da família, também o desenvolvimento de competências emocionais serão importantes, dado que muitos dos pais possuem dificuldades em gerir os seus próprios sentimentos e emoções, o que poderá acarretar dificuldade em promovê-los nos seus filhos (Filliozat, 1999; Brazelton

& Greenspan, 2002; Mota, 2005; Brazelton, 2006). Urra (2010, p.24) é bastante claro nesta vertente ao considerar que se torna necessário

“(…) educar nos sentimentos, na apreciação da sua riqueza, em saber expressá-los, em captar e entender os dos outros. Aprender a conduzir a vida e a lidar com as relações que se têm com os outros.(…) Como pais temos de exercitar-nos no autodomínio e aprende a ser serenos, a raciocinar de forma objectiva e a dialogar com os nossos filhos, a ser equilibrados.”

Por outro lado, Martins (2010, p. 35) afirma que “a natureza dos relacionamentos depende também da qualidade da comunicação verbal [que] é outra capacidade das requeridas para a competência emocional.” Logo aí, é necessário explorar a comunicação verbal nas famílias, começando com as crianças pequenas, uma vez que “a comunicação entre um pai/uma mãe e o seu filho é uma das comunicações mais ricas e mais complexas que existem, porque é uma comunicação a muitos níveis” (Petitcollin, 2007, p. 10). Assim, é a forma de fomentar o conhecimento de si e dos outros, promovendo relações de desenvolvimento emocional, para um bom entendimento e partilha de vivências entre os diferentes membros da família. Esta ideia é complementada com a afirmação de Cury (2004, p.44):

“(…) se os pais nunca falaram aos filhos sobre os seus sonhos mais importantes, e também nunca os ouviram falar das suas maiores alegrias e decepções mais marcantes, eles formarão um grupo de estranhos e não uma família. Não há magia para construir uma relação saudável. O diálogo é insubstituível.”

Além destas vertentes, muitas outras estão inerentes ao desenvolvimento da parentalidade, como é o caso de desenvolver o jogo ou brincadeira com a criança, onde as aprendizagens são inúmeras para ambos e onde valores e competências sociais e pessoais poderão ter um lugar de destaque no desenvolvimento (Garvey, 1992; Brazelton, 2006; Urra, 2010; Ballenato, 2010).

Apesar de todos os conhecimentos e meios, nem sempre é possível atuar junto das famílias para minimizar as carências educacionais e de interação que surgem ao longo do processo de “ser-se pai”. A existência de meios concretos de intervenção na primeira infância e em idade pré-escolar das crianças vem facilitar todo este processo familiar e social, contudo é sempre necessária a sua promoção e atualização.

3. MEIOS DE INTERVENÇÃO COM A FAMÍLIA

3.1 INTERVENÇÃO PRECOCE: ONDE COMEÇA E TERMINA?

A Intervenção precoce na Infância (I.P.I.) tem campo de ação trabalhar com crianças, assinaladas como crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, juntamente com as suas famílias e é definida no Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, Artigo 3.º alínea a), como sendo:

“o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social”.

Segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro (p. 7298), as crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento são “(...) crianças com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento (...)”. E no artigo 1.º deste mesmo Decreto-Lei, é possível acrescentar que as crianças em risco grave de desenvolvimento terão as seguintes características: “(...) funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade (...)”.

A definição de risco grave de atraso de desenvolvimento, presente no Artigo 3.º, alínea c), refere que a criança deverá ser considerada como tal aquando da “verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.”

A I.P.I., num contexto mais geral, surge da necessidade das famílias com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que eram excluídas, por serem consideradas diferentes quer pela família quer pela sociedade, numa década em que aconteceram evoluções em várias áreas sociais e científicas (Alves, 2009). Esta conjuntura, entre o surgimento do ensino pré-escolar e avanços na psicologia do desenvolvimento fez com que estas crianças e as suas famílias pudessem ter um apoio antes inexistente. Na década de 60 do século XX, começaram a surgir nos Estados

Unidos da América programas para apoiar as crianças e famílias, simultaneamente, como foi o programa pioneiro *Head-Start*. Segundo Pimentel (1999, p. 143),

“(…)surgiram os primeiros Programas de Intervenção Precoce, de cariz claramente compensatório, baseados num modelo deficitário, dirigidos às crianças em idade pré-escolar consideradas em risco desenvolvimental pelo baixo estatuto socio-económico das suas famílias de origem. O programa *Head-Start* é talvez o mais conhecido deste tipo de programas.”

Ainda nessa década, as crianças com deficiência tinham um apoio médico, com carácter terapêutico, de forma que os seus problemas fossem minimizados, quer a nível de personalidade ou por questões hereditárias. Até então os profissionais de saúde tinham grande poder de decisão, sem que a família pudesse participar ou decidir o tipo de intervenção a ter com a criança (Pimentel, 2005). Os pais, nesta altura, eram considerados como incapazes de educar os seus filhos com NEE, ficando impossibilitados de fazer escolhas ou participar na vida dos mesmos. A responsabilidade de educação destas crianças era dada aos profissionais especializados que estavam envolvidos neste modelo de intervenção, uma vez que “(…)os pais não eram considerados elementos fundamentais para o processo, mesmo quando encorajados a desenvolver, em casa, actividades de ensino” (Pimentel, 1999, p.144).

Posteriormente, foram surgindo alterações que proporcionaram uma evolução dos próprios programas de intervenção junto das famílias e estas começaram a fazer parte do processo de desenvolvimento e integração das suas crianças. Os técnicos começaram a solicitar a participação e a formação dos pais destas crianças, de modo a capacitá-los a cooperarem no desenvolvimento das atividades e planos de intervenção em casa (Duwa, Wells & Lalinde, 1993 *cit. in* Pimentel, 2005). Sendo a família a principal responsável pela educação e desenvolvimento das crianças, a partir dos anos 80 do século passado, a família começa a ser tida em consideração e os apoios externos passam a ser uma forma de auxílio técnico e integração social da mesma.

Atualmente, a I.P.I. tem como prática a Intervenção Centrada na Família, abordagem esta que teve início com as perspetivas de Brofenbrenner (1979), tal como mencionam McWilliam et al. (2003), dado que o sistema ecológico de Brofenbrenner fez com que se começasse a pensar num modelo transaccional, em que o

desenvolvimento humano acontecia através das interações da criança com o meio e vice-versa, promovendo transformações recíprocas (Pimentel, 1999; Alves, 2009). Esta teoria foi um motor para desenvolver um trabalho centrado na família, em que esta se tornou “co-responsável” e participativa em todo o processo, voltando-se ao princípio de família como instituição base mais importante na vida da criança e onde os pais são os seus primeiros educadores.

Com um maior envolvimento familiar em todo o processo de intervenção as famílias tiveram a possibilidade de conhecer e capacidade de gerir as diferentes situações, sendo objetivo da I.P.I. auxiliar as famílias a tornarem-se competentes e capazes de utilizar os recursos da sua comunidade em benefício da educação e desenvolvimento dos filhos em risco ou com NEE (Dunst, Trivette & Deal, 1988 *cit. in* Serrano, 2007; Alves, 2009).

O facto de cada família ser única faz com que as prioridades, as expectativas e as suas necessidades tenham um modo específico de intervenção por parte dos profissionais, que não poderão assumir uma posição de destaque nas tomadas de decisão tomando as suas perspetivas interventivas como as mais importantes. Para além disto, as necessidades nem sempre são as mesmas, ou seja, “as prioridades da família não são estáticas. (...) os serviços ou estratégias de intervenção adequados numa determinada semana podem não ser adequados na semana seguinte” (McWilliam et al., 2003, p. 15). O apoio à família tem de ser efetuado com uma visão de futuro, com objetivos traçados para o presente, de forma a alterar as situações de risco, mas também com a ambição de permitir às famílias uma melhoria nos recursos e a autonomia familiar.

A Intervenção Precoce na Infância em Portugal está associada a uma intervenção realizada por uma equipa multidisciplinar com técnicos especializados e de diferentes áreas (educação, saúde e ação social). Alves (2009, p.68) refere-se a esta forma de organização de equipas de I.P.I. como “grupos de profissionais de diferentes áreas, com dinâmicas multidimensionais, inclusivas e colaborativas, que procuram responder a um conjunto de necessidades das crianças e famílias”. Tendo por base alguns autores como Ferreira (2001) e Felgueiras (2000) citados por Alves (2009), a família é também parte

integrante deste trabalho em equipa, ao que designam por modelo transdisciplinar, uma vez que as famílias

“(…) são consideradas como parceiros, numa relação que se caracteriza por um diálogo sistemático técnicos/família, no sentido de promover a interajuda e a multiplicação de informação e estratégias de intervenção.” (Alves, 2009, p. 69)

Segundo a legislação em vigor, cada equipa terá de fazer uma avaliação de cada situação familiar e após este levantamento das necessidades, prioridades e preocupações, conhecendo os pontos fortes e fracos da família, a equipa passa a ter um conhecimento geral acerca da realidade, tal como refere McWilliam et al. (2003, p. 42),

“O nosso objectivo é desenvolver um entendimento contínuo sobre onde as famílias querem canalizar as suas energias e sobre os recursos e estratégias disponíveis para que a família consiga obter o que considera importante.”

Cada família tem características próprias e o reconhecimento dos pontos fortes e fracos da família são bastante importantes, pois estes são fatores que deverão ser trabalhados positivamente. McWilliam et al. (2003, p. 13) menciona que,

“reconhecer e assumir os pontos fortes da família é apenas o primeiro passo a tomar no caso de uma abordagem optimista. Para concluir a tarefa, esses mesmos pontos fortes devem ser usados e exponenciados durante o desenvolvimento e a implementação dos planos de intervenção. (...) Esse tipo de abordagem pode não só servir para aumentar a auto-estima e autoconfiança dos pais, como também para a aquisição de capacidades e conhecimentos a usar futuramente pela família.”

A Intervenção Centrada na Família faz com que a conceção e o desenvolvimento das intervenções sejam definidos por ambas as partes, família e profissionais da equipa de I.P.I. Para que estas possam surtir efeito, é necessário um trabalho sistemático de avaliação da situação familiar e com a própria família, sobre as estratégias de intervenção possíveis e necessárias, que irão ser parte da proposta do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Com este plano de intervenção pretende-se colmatar algumas carências em determinados sectores, o desenvolvimento das crianças em risco e a autonomia e estabilidade família, bem como a

complementaridade dos vários serviços. Tal como vem esclarecido no Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, no artigo 8º, ponto 2:

“No PIIP devem constar, no mínimo, os seguintes elementos: a) Identificação dos recursos e necessidades da criança e da família; b) Identificação dos apoios a prestar; c) Indicação da data do início da execução do plano e do período provável da sua duração; d) Definição da periodicidade da realização das avaliações, realizadas junto das crianças e das famílias, bem como do desenvolvimento das respectivas capacidades de adaptação; e) Procedimentos que permitam acompanhar o processo de transição da criança para o contexto educativo formal, nomeadamente o escolar; f) O PIIP deve articular - se com o PEI, aquando da transição de crianças para a frequência de jardins -de -infânciaou escolas básicas do 1.º ciclo.”

3.2 FAMÍLIAS EM TERRITÓRIO AÇORIANO. E DEPOIS?

Os Açores são território disperso por nove ilhas, nas quais existem todas as situações existentes em qualquer parte do país a que pertencemos, Portugal. Da riqueza extrema à pobreza absoluta, situações últimas que levam as famílias a serem consideradas “marginalizadas do ponto de vista económico e, portanto, também do ponto de vista social e cultural”, como refere Balancho (2010) na introdução ao seu estudo.

Vários foram já os estudos realizados com famílias desfavorecidas, com sinalizações de ordem social, apoiadas ou não por equipas do âmbito governamental e social em território da Região Autónoma dos Açores. Nos últimos anos, a presença assídua de defensores da felicidade nestes contextos sociais fizeram com que a psicologia positiva tivesse um enfâse acentuado nestas mesmas pesquisas.

Os estudos de Balancho (2010) e de Marujo e Neto (2007) são prova de que nos Açores, mais precisamente na Ilha de S. Miguel, concelho da Ribeira Grande, a existência de um elevado número de famílias apoiadas e beneficiárias de uma prestação designada por Rendimento Social de Inserção (RSI), não diminui em nada o nível de felicidade das mesmas.

Apesar dos variados fatores que podem levar a uma família encontrar-se numa situação de pobreza, podemos salientar aqueles que Balancho (2010, p. 56) refere como a desigualdade na distribuição social dos bens, a má administração financeira dos

recursos familiares ou a existência desregulada de filhos, problemas de ordem patológica mental ou limitações cognitivas. Porém, o que deverá estar em ênfase e é salvaguardado por Balancho (2010) e Ferreira (2005) é que a pobreza, independentemente das suas causas, deverá ser descortinada e a população ou família em causa deverá ter o mínimo básico para que possa estar em condições de bem-estar social.

Quando passa a ser um fator de ordem social, muitas vezes a pobreza acaba por estar associada à exclusão social e esta passa a ser a realidade da família. Em causa ficam as limitações não só em termos económicos, mas também sociais, restringindo-se ou vindo ser restringido o acesso a outros grupos/ sistemas ou redes de apoio social - a instituições, espaço territorial, restringindo-se muitas vezes apenas ao concelho onde residem e muitas vezes deixam de poder ter e exercer os seus direitos como cidadãos (Costa,1998; Balancho, 2010).

Na Região Autónoma dos Açores, o índice de pobreza tem vindo a ser, nos últimos anos, entre os mais altos em todo o país. Segundo Vieira (2008 *cit. in* Balancho, 2010) esta região tem uma elevada percentagem de mulheres no inativo e existe um grande número de desempregados, o que faz com que os dados mencionados em relação à pobreza sejam alarmantes. Assim sendo, uma das medidas de apoio social inseridas foi o subsídios RSI, cujo “(...) tem como objectivo provocar uma grande transformação que melhore as oportunidades de vida das famílias que vivem em dificuldades.” (Balancho, 2010, p. 67)

Além disto, este apoio tinha, inicialmente e volta a ter neste momento, uma vertente de integração e desenvolvimento social das famílias e a própria autonomia das mesmas em termos económicos e no recurso a redes de apoio social. Assim, como menciona Balancho (2010, p. 68), a atribuição de RSI às famílias tem como

“(...) objectivo primário (...) levar os beneficiários a passar da dependência governamental para empregos que lhes permitirão serem auto-suficientes. A primeira parte do objectivo é mais fácil: através de regras rígidas (...) ou de limites do tempo em que podem receber a prestação. A segunda é muito mais difícil: ajudar as pessoas a encontrarem e manterem trabalho que lhes permita sustentar uma família. Para as pessoas que já têm escolarização, experiência profissional, competências sociais, e outras necessárias à experiência profissional, o apoio necessário será apenas de assistência temporária, para se poderem reintegrar no mercado de trabalho.”

Balancho (2010) e Marujo e Neto (2007) pesquisaram como a felicidade é vivenciada no seio de famílias pobres, muitas delas excluídas socialmente, com únicas variáveis comuns o facto de serem beneficiárias de RSI e residirem na Região Autónoma dos Açores, de uma forma específica no Concelho da Ribeira Grande.

Balancho (2010) relata nas conclusões da sua pesquisa que os participantes, com variados problemas de pobreza e exclusão social, ao serem-lhes apresentados conceitos acerca da felicidade como parte integrante das suas vidas e a forma como estes dão sentido a este estado, assumem que a felicidade está diretamente associada a questões de relacionamento.

De uma forma geral, as relações com os outros, de modo especial com os familiares mais próximos, irão influenciar a felicidade do indivíduo, principalmente se forem relações positivas. Como menciona a investigadora como resultado da discussão das entrevistas, “(...)as respostas indicavam as relações harmoniosas, pacíficas, de união e de amor, em especial com filhos e cônjuge, mas também com todo o contexto social lato, como o mais relevante.” (Balancho, 2010, p.221) Por outro lado, quando os participantes respondiam em relação aos desejos de futuro para aumento da felicidade, as respostas centravam-se nas melhorias de condições económicas e materiais ou até mesmo na melhoria da saúde.

As conclusões a que chegaram Marujo e Neto (2007), após entrevista a beneficiários de RSI neste mesmo contexto social, foram alterações nas famílias no que se prende com um maior investimento na escolaridade dos mais jovens e atuais adultos, maior procura de formação profissional, as mulheres procuram ter um papel mais ativo na comunidade e na procura de trabalho, maior planeamento familiar para controlo da natalidade e preocupação por vidas mais saudáveis, do ponto de vista físico e relacional. Parte dos participantes revelam que,

“se pudessem voltar atrás e refazer algumas das suas escolhas, estas seriam as opções para uma vida familiar mais equilibrada e com menos pobreza, considerando que a felicidade seria, então, mais possível para todos os seus elementos” (Marujo & Neto, 2007).

Apesar da realidade sociocultural e económica nem sempre ser a mais desejada por estas famílias açorianas aqui retratadas nestes estudos, as conclusões importantes a retirar dos mesmos prendem-se com o facto de as famílias terem conseguido arranjar

estratégias não orçamentais para se valerem em relação ao seu bem-estar. Balancho (2010, p. 222) sublinha que:

“(...) apesar da sua pobreza material, o mais importante das suas vidas são os aspectos sociais, particularmente as relações com a família, surge como uma sinal esperançado de resiliência para esta população.”

Além disto, também faz menção que os participantes consideram tão importante receber apoio, como dá-lo aos outros, não em relação com os profissionais, mas com pessoas com relacionamento próximo e informal, pois

“(...) muitos referiam que a sua acção para aumentar a felicidade junto da sua família era precisamente apoiar, e que o que os familiares faziam pela sua felicidade envolvia também, sobretudo, suporte” (Balancho, 2010, p.225).

O estudo de Balancho tem um grande número de participantes femininas, o que leva a investigadora a considerar a maternidade ter influência nos resultados finais acerca da felicidade, uma vez que conclui:

“a eventualidade da maternidade ser vivida como a actividade social produtiva e de realização destas mulheres, que não tiveram acesso à escolarização e à cultura, e portanto também não tiveram acesso ao mercado de trabalho e a outras formas construtivas de contribuição social.” (Balancho, 2010, p. 228)

4. EDUCAÇÃO PARENTAL

4.1 EDUCAÇÃO PARENTAL: QUAIS AS INFLUÊNCIAS?

A Educação Parental, não é um conceito recente, segundo Jalongo (2002, *cit. in* Ribeiro, 2003), e embora haja correntes que defendem o conceito de Educação Parental- cuja tem como objetivo a prevenção de situações disfuncionais do comportamento infantil, junto da generalidade dos pais e independentemente das suas capacidades parentais- e outras de Treino Parental – que tem como finalidade a alteração das práticas parentais, tendo em vista a resolução de comportamentos desadequados dos filhos, normalmente abrangendo famílias com crianças com alguma necessidade específica

comportamental ou emocional (Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004), ambos os conceitos têm a mesma finalidade:

“(…) apoiar os pais, proporcionando-lhes informação de carácter prático, transmitindo-lhes princípios de aprendizagem e modificação do comportamento, e promovendo competências parentais, de comunicação e de resolução de problemas” (Schaefer & Briesmeister, 1989 *cit. in* Ribeiro, 2003).

Neste trabalho optou-se por utilizar o termo Educação Parental, uma vez que se enquadra melhor com o conceito preventivo da I.P.I. e com todo o programa que foi desenvolvido empiricamente, pois o que se pretende alcançar com o mesmo é

“(…) uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas” (Pourtois, Desmet & Barras, 1994 *cit. in* Ribeiro, 2003).

Os primeiros movimentos de Educação Parental surgiram no final do século XIX - início do século XX na América do Norte, como forma de responder a dúvidas e colmatar dificuldades dos pais sobre o desenvolvimento e educação das crianças (Malaca, 2008).

Com o começo da investigação acerca da infância, do desenvolvimento da criança, começaram a surgir novas formas de apoiar os pais. Foram criados centros comunitários, onde os pais poderiam usufruir de orientação de profissionais e grupos de Educação Parental, onde era vigente o conceito adleriano de Rudolf Dreikurs (2001), onde pais e mães tinham acesso informativo junto de técnicos profissionais e poderiam integrar-se em grupos de Educação Parental. Ferreira (2010, p. 12) afirma a visão de Dreikurs, e como visão de futuro na educação,

“Talvez um programa assim venha a ser reconhecido como obrigatório, como uma parte integrante do conhecimento geral, não menos importante que o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo.”

Já em meados do século XX, a Educação Parental teve grande impacto e expansão nos Estados Unidos, uma vez que teve apoio governamental. Foram sendo criados programas de apoio às famílias como o *Head Start* ou *Education for Parenthood*, o primeiro com o intuito de abranger e apoiar famílias carentes e o último como programa preventivo, dirigido a adolescentes, como futuros pais (Jalongo, 2003 cit. in Ribeiro, 2008) O facto destes programas serem desenvolvidos com objetivo de prevenir e sustentar famílias carentes começaram a ser considerados um recurso plausível como forma de Intervenção Precoce (Powell, 1988 cit. in Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004).

Com as alterações ocorridas a nível da psicologia, também esta área educacional foi influenciada, nomeadamente pela teoria de Carl Rogers (1961) sobre a aceitação incondicional da pessoa. A psicologia começa a defender os comportamentos não punitivos dos pais, sendo assim necessário existirem outras estratégias parentais, sendo então construídos programas de intervenção e educação parental, que acabaram por ser populares nos Estados Unidos, devido à grande taxa de adesão.

Gordon, um dos discípulos de Rogers, na década de 70, inicia um dos programas mais populares nos Estados Unidos da América (Ribeiro, 2003), mas também em outros países – o *Parent Effectiveness Training*. Este programa de Treino de Eficácia Parental tem como objetivo o desenvolvimento e fortalecimento das relações familiares, para que as crianças se tornem autónomas e responsáveis através da educação parental. Para tal é necessário um treino por parte dos pais no que se refere à audição atenta, capacidade de resolução de conflitos para que seja possível a modificação de comportamentos (Gordon, 1970 cit. in Delgado-Martins, 2008)

Muitos outros programas deste âmbito foram surgindo ao longo dos anos, sendo uns mais reflexivos, como o *Parent Effectiveness Training* de Gordon (1970 cit. in Delgado-Martins, 2008), outros não. No âmbito comportamentalistas, surge o *Portage Project*, cujo objetivo é trabalhar a alteração dos comportamentos das crianças em idade pré-escolar com problemas ou deficiência e para seus pais. Segundo Delgado-Martins (2008, p. 58). Este modelo sempre demonstrou grande impacto, uma vez que as aquisições/aprendizagens das crianças eram monitorizadas e com técnicas específicas

para áreas específicas. O fato de ser um programa que tem por base uma intervenção centrada na família, o contexto domiciliário acaba por ser um fator importante para o desenvolvimento do mesmo. Assim, Shearer e Loftin (1984 *cit. in* Delgado-Martins, 2008) referem este programa como beneficiário da função parental dos pais na educação das crianças com NEE e fundamental para a I.P.I.

O que se deseja atualmente com todos os programas existentes ao dispor dos pais ou futuros educadores, é informar, formar e tornar estes pais coerentes e assertivos nas relações familiares, especificamente com os filhos (Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004; Ferreira, 2010). Contudo, pressupostos inerentes à Educação Parental estão, muitas vezes, associados aos tipos de estilo parental que são exercidos pelos pais. É importante que haja uma descodificação do estilo parental exercido pelos pais, uma vez que “(...) ajuda-nos a compreender como é que diferentes práticas educativas dos pais influenciam o desenvolvimento das crianças” (Ribeiro, 2003, p. 14).

Com o surgimento do modelo teórico de Baumrind (1966, *cit. in* Weber et al., 2003; 2004) surge uma classificação dos estilos parentais, como forma de interação e controle dos comportamentos dos filhos: autoritário, permissivo e autoritativo. Os estilos permissivo e autoritário, são os que são considerados menos desejáveis, ou seja, são os que têm práticas e consequências na educação das crianças mais devastadoras, enquanto o estilo autoritativo é aquele que Baumrind considera mais equilibrado e desejável (Weber et al., 2004, p. 323).

No estilo parental permissivo, os pais têm dificuldade de definir e manter normas e regras, são bastante tolerantes, pouco exigentes com os filhos, porém são mais afetuosos e costumam comunicar de forma positiva. O estilo parental autoritário é aquele em que os pais têm por norma restringir a valorizando a obediência para controlo dos comportamentos, recorrendo muitas vezes a formas de punição para influenciar o comportamento e a comunicação passa, frequentemente, a ser a submissão, pois

“(...) os pais autoritários tendem a ter crianças que são obedientes, mas infelizes e inseguras; as crianças de pais permissivos são pouco confiantes em si próprias e têm dificuldades a nível do autocontrolo; finalmente, as crianças cujas figuras parentais se caracterizam predominantemente por um

estilo autoritativo são as mais felizes, socialmente competentes e com capacidades de realização.” (Lerner & Castellino, 2000 *cit. in* Ribeiro, 2003).

O facto dos pais optarem pelo estilo autoritativo tem uma relação direta com a maturidade da figura parental no que se refere às normas, ou seja, são definidos limites e regras, contudo há abertura para uma comunicação equilibrada, com afeto e carinho, mas também com vista no desenvolvimento adequado da criança. Assim, e segundo Baumrind (1967, 1971 *cit. in* Weber et al., 2003),

“(…) pesquisadores têm avaliado o quanto esses estilos estão associados a diferentes aspectos de desenvolvimento dos filhos. Os filhos de pais autoritativos têm sido associados sempre a aspectos positivos, como a assertividade, maturidade, responsabilidade social, conduta independente e empreendedora.”

Certamente não existe uma fórmula que possa garantir o sucesso da educação contudo, a tomada de consciência dos pais acerca da psicologia da educação poderá facilitar essa árdua tarefa de “ser-se pai”. Enquanto muitos referiam que ser pai era algo natural e intuitivo, Hart (1990 *cit. in* Ribeiro, 2003) refere que a função parental exige estudo e prática para um exercício parental eficaz e eficiente. Marujo (1997) menciona que ser pai e mãe é um processo em constante construção, resultante das interações destes com os filhos quer nas experiências de aprendizagens ou mudanças de comportamento e competências, que fazem com que cada qual vá evoluindo.

A teoria da Psicologia Positiva e a abordagem de Otimismo – estilo explicativo de Seligman (2006) estão, muitas vezes, subjacentes à Educação Parental, dado que transportam para o contexto familiar mais-valias e competências essenciais para a alteração de comportamentos e atitudes dos pais, enquanto modelos para os filhos, tal como referem Ribeiro (2003) e Marujo et al. (2003, p. 30):

“(…) a ideia subjacente (...) à noção de optimismo é a seguinte: o que diferencia o optimista do pessimista é o estilo explicativo respectivo, ou seja, a maneira como interpreta as experiencias da vida. Todas as pessoas passam por acontecimentos positivos e negativos. A diferença está na forma como uns e outros são vistos e explicados. O pessimista tenderá a “ver” os acontecimentos negativos como originados pessoalmente, tendencialmente generalizados e permanentes.”

Assim, a Educação Parental poderá ser a metodologia que poderá estimular o otimismo nestes pais, poderá ser a forma de os estimular à mudança em si mesmos e isso possa ser reflexo na educação dos seus filhos, através do exemplo e das interações, se isto for realizado de forma sistemática e consistente (Marujo, 1997; Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004; González & Vázquez, 2009).

A Psicologia Positiva tem intencionalidade proporcionar forma de construção de alegria e amor, mesmo quando eles mesmo não receberam este tipo de afeições nas suas famílias de origem (Hart, 1990 *cit. in* Ribeiro, 2003), ou seja, promover o bem-estar, o que nesta situação influencia não só os pais, mas também as suas crianças. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) referem que os indivíduos e comunidades desenvolvidas e com atitudes e comportamentos positivos acabam por influenciar as famílias, e conseqüentemente as suas crianças desenvolvem-se de forma saudável.

Diferentes perspetivas teóricas, apoiados na Psicologia Positiva, foram exploradas por Marujo et al. (2003) como formas de educação e os estilos que podem levar ao otimismo, entre elas encontra-se a vertente emocional da inteligência, aquela que muitas vezes não era abrangida por não ser de âmbito intelectual, contudo Goleman (1995) focou-se nesta perspetiva, dando-lhe ênfase de modo que:

“ter inteligência emocional pressupõe possuir capacidades como a empatia e a habilidade para interpretar a natureza das situações sociais e sentimentos dos outros. (...) Aliás, a necessidade de uma educação emocional preventiva, promocional ou compensatória, como complemento ao ensino actual, adequa-se bem com algumas das situações relacionais difíceis vividas em sociedades ditas desenvolvidas: gravidez adolescente, violência doméstica e escolar, divórcio como norma, depressão e suicídio (...)” (Marujo et al., 2003, p. 28).

A competência emocional, segundo Goleman (1995) poderá ser componente de automotivação e persistência, apesar dos momentos de frustração ou até mesmo a regulação do próprio estado de espírito para poder adiar o desânimo, mantendo faculdade de raciocínio. Assim, quem for emocionalmente capaz de controlar as suas emoções e sentimentos além de reconhecer e agir em conformidade aos sentimentos das outras pessoas, terá maior domínio sobre diversas áreas da sua vida e sentirá maior bem-estar.

Outra referência ao otimismo é o explicativo de Seligman (2006), cuja é a forma como pensamos os acontecimentos do quotidiano que determinam o tipo de pensamento: uma pessoa otimista ou pessimista. Assim, o estilo explicativo tem três dimensões: permanente vs. temporário, generalizado vs. específico e pessoal vs. externo. A pessoa pessimista normalmente encara uma situação da sua vida como sendo uma catástrofe permanente, generalizada e de ordem pessoal, enquanto a otimista encara uma situação desagradável como sendo casual ou temporárias, um caso específico e que não é de ordem pessoal, havendo uma mais-valia em cada momento da sua realidade. (Marujo et al., 2003).

Ainda nesta linha investigativa, Seligman (2006) refere que as diferentes posturas- pessimista e otimista- na vida, acarretam também consequências, uma vez que os otimistas têm melhores desempenhos académicos, profissionais e pessoais e menos problemas de saúde, enquanto os pessimistas sentem-se derrotados com maior facilidade e podem manifestar sintomas depressivos e outros problemas de saúde física e mental.

Uma outra vertente do otimismo é a autoeficácia, bastante pertinente de ser abordada neste trabalho investigativo, uma vez que será parte integrante da metodologia/ instrumentos aplicados na parte empírica do mesmo. Assim, a autoeficácia, conceito introduzido por Bandura (1977) com a teoria de mudança de comportamento, consiste na capacidade que a pessoa tem em conhecer as suas competências e limitações, criar objetivos e expectativas e controlar o seu comportamento de forma que possa realizar o que acredita ser capaz. De um modo ilustrativo, a autoeficácia de uma pessoa é aquilo que a impulsiona a agir, tendo sempre objetivos definidos, mas nunca deixando de ter noção que o sucesso depende de si e das capacidades e empenhamento que colocar na ação. Ou seja, a autoeficácia definida por Bandura (1977) e por Brites (2010, p. 112) é:

“fruto de um sentimento de capacidade para controlar tarefas ambientais desafiantes através de acções adaptativas; decorre de uma forma optimista e confiante das competências próprias para lidar com acontecimentos de vida”.

O sentimento otimista proveniente da autoeficácia, segundo Bandura (1977), é necessário para que a pessoa, nas adversidades, tenha a capacidade de se focalizar nos objetivos e consiga superar-se a si mesma, sendo a atitude de autoestima e a aquisição de competências as principais influenciadoras deste sentimento. Brites (2010, p. 114) assume que a autoeficácia ganha uma

“(...) função preponderante no desenvolvimento de competências, não somente enquanto agente motivacional, mas como reforço das aprendizagens, e a percepção individual da pessoa relativamente ao seu nível de controlo sobre o próprio desempenho pode constituir um reforço positivo ou negativo, dependendo da forma como essa crença foi internalizada.”

Assim, a autoeficácia poderá surgir através de quatro influências, segundo Bandura (1967): a experiência de mestria, quando uma experiência de sucesso afeta positivamente a competência de eficácia pessoal ou vice-versa; a experiência vicariante, quando os modelos sociais por exemplo, por comparação ou por transmissão de estratégias que potenciam a eficácia; a persuasão social, quando através do diálogo alguém leva a pessoa a considerar-se capaz de desempenhar com sucesso a ação; e por fim, o estado físico, mental e emocional da pessoa que poderá ser mais vulnerável, consoante a personalidade da pessoa. De certo modo, a autoeficácia acaba por ganhar alguma similaridade e/ou complementaridade com o conceito de resiliência, dado que o último é manifesta a capacidade do indivíduo de superar obstáculos e salvaguardar a sua integridade, consoante a personalidade, idade e fatores sociais inerentes (Yunes, 2006; Brites, 2010), tal como já foi mencionado anteriormente.

Certamente, que o especialista em psicologia educativa, Ballenato (2010, p.66), nos revela em relação às crianças, deverá ser tido em conta pelos que as educam, neste caso especial, os pais e mães:

“(...) a nossa comunicação, o nosso comportamento e as nossas crenças influenciam as opiniões que o nosso filho vai configurando acerca de si mesmo e da sua competência. A Auto-eficácia está estritamente vinculada ao autoconceito e à auto-estima.”

Assim, para que as crianças do futuro possam ser homem e mulheres equilibradas e desenvolvidas em todas as vertentes, os seus pais terão de estar atentos e

fazer com que este processo de aprendizagem de ser pai e de educar seja uma construção permanente e coerente.

4.2 EDUCAÇÃO PARENTAL: COMEÇAR A AGIR?

A Educação Parental, tal como foi anteriormente apresentada, através de programas com público-alvo específico, pais com ou sem problemáticas associadas, com objetivos e estratégias concretas de aquisição e aplicação prática pedagógica, poderá ser considerada uma escola? Será uma partilha de vida ou para a vida? Embora estas metodologias sejam direcionadas aos pais, pretendem abranger os filhos, consequentemente. Assim, apesar da variedade e das suas designações: “formações”, “treinos de competências” ou “escolas de pais”, são consideradas

“(…) como modelos estruturados nos quais os objectivos se relacionam directamente com a modificação das competências parentais e indirectamente com o comportamento e ou desenvolvimento da criança (…)” (Coutinho, 2004, p. 57).

Nesta sequência, Oliveira (2002), Petitcollin (2007) e Urra (2010) referem que os pais deverão estar atentos aos seus filhos, de forma a poderem fazer uma leitura correta das suas necessidades e darem uma resposta adequada às mesmas e esta situação acontece através do diálogo e da partilha. Além disto, muitos pais ainda refletem a educação que receberam das suas famílias de origem, o que poderá dificultar a evolução familiar e o desenvolvimento das crianças (Weber et al., 2006).

Martínez e Vázquez (2009, pp. 98-99) que designam as *Orientações Educativas Familiares*, com o mesmo intuito que aqui é nomeada a educação parental, referem que estas acabam por ser uma “bola de neve” com efeitos positivos, desde que bem aplicada, ou seja, estas procuram

“(…) facilitar el ejercicio positivo del rol parental y el bienestar del menor y de la convivencia familiar. Los efectos positivos que se derivan de esta orientación no se agotan en las personas ni en las familias sobre las que actúan directamente, sino que trascienden a la sociedad, al considerarse que la familia es una estructura básica de aquella, que contribuye con sus dinámicas internas a la formación de la ciudadanía – tanto los menores como de los adultos.”

Para que as crianças possam desenvolver-se convenientemente, para concretizar-se um trabalho bem-sucedido com estas, os pais devem assumir um papel importante e central, tal como já foi anteriormente referido, no ponto relativo à I.P.I., na intervenção centrada na família. Estudos recentes como os de Erikson e Kurz-Riemer (1999 *cit. in* Rios & Williams, 2008) na área da I.P.I. referem que a família e o envolvimento parental são fundamentais, pois sem eles o trabalho realizado com a criança tenderá a falhar e os efeitos que possam surgir serão de curta duração.

Foi efetuado um estudo por Coutinho (2004), em Portugal, com o intuito de aplicar e avaliar o impacto de um programa de Formação de Pais, com mães de crianças com Síndrome de Down e com os objetivos informativos e de promoção de competências parentais. Este demonstrou que as mães participantes das sessões de Formação aumentaram a sua perceção materna de competências, inferindo assim na sua capacidade de autoeficiência e aumento da capacidade percetiva das evoluções no desenvolvimento da criança e ainda, estas mães manifestaram ficar satisfeitas e muito satisfeitas com o Programa, de uma forma geral, recomendando-o a outras famílias. Como tal, Coutinho (2004, p. 62) refere:

“(...) que no âmbito da Intervenção Precoce, haverá todo o interesse em desenvolver modelos de intervenção similares aos que propusemos, tendo como pressuposto de base, a filosofia da fortalecimento das competências parentais (...)”.

Também Malaca (2008, p. 35), na sua “Proposta de Construção de um Programa de Formação de Pais”, para pais de crianças com hiperatividade com défice de atenção, após a avaliação das perceções dos pais relativamente à situação educacional dos filhos e dos recursos e estratégias utilizados, conclui que:

“(...) parece justificar-se a emergência de programas de formação parental que permitam tornar mais consistente a ideia de que os pais e os filhos têm o poder de agir e aperfeiçoar comportamentos através das suas competências, recursos e talentos (...)”.

A investigação de Ribeiro (2003), que acaba por ser uma das bases para este estudo, foi um programa desenvolvido em doze sessões semanais, com pais (casais) de crianças até aos 12 anos, de meio socioeconómico carenciado. Foram criados dois

grupos, um experimental e outro de controlo, sendo apenas o primeiro a participar nas sessões da Formação, onde a formadora utilizou metodologias ativas e as intervenções foram, preferencialmente, em pequenos grupos. Assim, de um modo geral, os pais que participaram das sessões manifestaram melhoria na autoestima, gestão de sentimentos e capacidade de expressão de sentimentos positivos e regulação dos negativos, após intervenção de um programa de educação parental. Ribeiro (2003, p.114) afirma que:

“(...) os participantes na intervenção evidenciaram um sentido de bem-estar e de satisfação ao longo da implementação da mesma, quer pela postura de envolvimento e participação activa que gradualmente assumiram, quer pelas verbalizações que emitiam”.

Desta forma, a importância deste tipo de investigação ganha relevo, dado que a existência de discrepâncias entre ambos os grupos acabou por ser notória, sendo Ribeiro, (2003, pp. 118-119) a referir que:

“O contributo da Educação Parental a este nível será de extrema importância, se considerarmos que a qualidade das experiências vivenciadas na família é fundamental para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e segurança em si própria e nos outros, e para que aprenda a olhar a realidade com expectativas positivas. No presente trabalho, a Educação Parental foi perspectivada como uma possibilidade de facultar a mães e pais respostas às dificuldades com que se deparam nas suas funções educativas, ou mesmo a prevenir eventuais práticas nefastas (...)”.

Quando os pais modificam os seus comportamentos e atitudes com as crianças e a intencionalidade das suas ações através de interações diretas, aumenta os fatores para um processo de comunicativo e adaptativo e, conseqüentemente, acontece um desenvolvimento saudável da criança e um ambiente harmonioso familiar.

Fazendo referência a alguns estudos realizados em Portugal, o estudo de Coelho e Murta (2007), em que os pais – de ambos os géneros- participaram em 20 sessões de um treinamento de pais, com variados temas acerca das práticas educativas positivas, habilidades comunicativas e gestão de *stress*, chegou-se a pontos conclusivos de relevo. Os resultados foram bastante positivos, uma vez que os participantes demonstraram diminuir as práticas educativas negativas (punitivas, negligência afetiva, instabilidade no humor, por exemplo), e aumentaram as positivas (uso de regras, modelo moral para com os filhos, pedir desculpas como forma de admitir o próprio erro, por exemplo).

Além disto, os participantes verificaram que aumentaram as habilidades parentais, as estratégias para lidar com momentos de *stress* externos e da relação pais-filhos, bem como alteração nos comportamentos dos filhos. Assim, as autoras do estudo concluíram que:

“(...) os resultados demonstraram que o programa foi avaliado como benéfico para a melhoria das relações interpessoais, incluindo a relação com os filhos, com o cônjuge e com a família de origem, e para o aumento no repertório de soluções de problemas e autocuidados, tanto nos pais quanto nos filhos” (Coelho & Murta, 2007, p. 340).

Outra investigação que foi tida em conta, para confirmação das conclusões, foi a de Ribeiro (2003), que tinha como objetivos a promoção de: autoconhecimento dos pais, perspetivar que ser pai/mãe é um processo de construção permanente da autoestima dos pais e de, formas de comunicação eficazes nas relações interpessoais entre pais e filhos, de discussão e treino de estratégias para lidar com comportamentos desafiantes das crianças e ainda de atitudes otimistas dos pais para consigo próprios e para com os filhos.

Foram selecionados dois grupos de pais, de ambos os géneros, de meio socioeconómico carenciado. Estas díades de pais e mães foram selecionados de forma aleatória e divididos por dois grupos, sendo um de controlo e um experimental, em que apenas o último grupo participou em doze sessões semanais do programa *Ser Família*. Três meses após o final das sessões do programa de competências parentais, foi realizado um *follow-up*, ou seja, uma sessão de avaliação longínqua das mudanças ocorridas após o programa, com os pais participantes. Foram aplicados vários instrumentos de recolha de dados como as *Escala de Autoestima*, *Satisfação com a vida* e de *Otimismo*, além de entrevistas semiestruturadas.

Tal como já havia sido referido anteriormente, acerca deste mesmo estudo, Ribeiro (2003, p.114) concluiu que a implementação deste programa foi uma mais-valia para os participantes dado que os objetivos foram na sua maioria alcançados e por haver um aumento de todas as capacidades promovidas junto destes pais, com funções parentais, mencionando ainda o seguinte:

“(…) foi notório que os participantes na intervenção evidenciaram um sentido de bem-estar e de satisfação ao longo da implementação da mesma, quer pela postura do envolvimento e participação activa que gradualmente assumiram, quer pelas verbalizações que emitiam, as quais indicavam que a intervenção decorria em consonância com as suas necessidades e características”.

Então, a *Escola de Mães* que aqui será apresentada como programa deste estudo, vem apresentar uma alternativa fiável na área da educação parental. Poder-se-á entender como uma forma de informar e formar mães, com crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, sobre variados temas que serão importantes elas enquanto mulheres e mães, no desenvolvimento da sua função parental e gestão familiar. Existem fragilidades que poderão ser dissipadas quando apresentadas perante um grupo, partilhadas e esclarecidas. A pertença a um grupo faz com que a família se sinta menos isolada, acabando pelos indivíduos se apoiarem mutuamente, o que também é objetivo integrar socialmente as famílias e as crianças.

Tal como refere Bisquerra (2001), não é possível mudar-se as pessoas nem as situações familiares, mas a nossa aposta deverá ser em ensiná-las a decidir a sua atitude perante os problemas.

CAPITULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA:

A escolha da temática do desenvolvimento da parentalidade e a implementação de uma *Escola de Mães*, associada à Intervenção Precoce na Infância, surgem como fundo desta investigação, tendo por base a experiência profissional da investigadora em educação pré-escolar e creche e a área de pós-graduação: Intervenção Precoce na Infância.

O facto de a investigadora trabalhar numa valência de creche e jardim-de-infância na Vila de Rabo de Peixe, na ilha de S. Miguel - Açores, tendo contacto com famílias provenientes de contextos socioculturais peculiares e carenciados, como da freguesia de Calhetas - onde se contextualiza esta investigação -, nomeadamente com famílias com crianças sinalizadas com grave risco de atraso no desenvolvimento, induziu a necessidade e oportunidade de investir mais e investigar nesta área da educação, ainda pouco explorada: a educação parental.

A existência de variados casos, em contexto de creche e pré-escolar ou do conhecimento do campo social, de pais com dificuldade em compreenderem a sua função parental e o próprio exercício da parentalidade, colocando em causa a organização e gestão da vida familiar, mas principalmente o desenvolvimento das crianças, na atualidade e no futuro, levou a que a preocupação pessoal e profissional se tornasse área de estudo.

Além disto, o desenvolvimento da parentalidade nestas famílias, muitas vezes, acaba por ser um problema educacional, principalmente quando os pais demonstram dificuldade em assumir a responsabilidade da educação dos seus filhos, delegando estas funções na escola e nos profissionais técnicos com quem trabalham.

Outra causa da escolha desta problemática prende-se com o facto de, nestes meios socioculturais pequenos e com características específicas de organização familiar, a mãe ainda ser a principal responsável pelas crianças, existindo ainda uma cultura

matriarcal nas famílias, enquanto o pai assume um papel de proteção e responsabilidade pela subsistência familiar. Ou seja, nesta realidade sociocultural, “espera-se que todas as mulheres aspirem à maternidade e que devam aos seus filhos uma disponibilidade quase total, estando sempre presentes para os amar, educar, estimular e cuidar” (Fursman, 2002 *cit. in* Duarte, 2009).

Nas famílias com sinalizações associadas a desestrutura familiar, risco ambiental, problemas de saúde e/ou N.E.E. das suas crianças, normalmente surgem alguns problemas associados à falta de coerência educacional entre cônjuges, nomeadamente como consequência da transmissão de estilos e práticas educativas de geração em geração, o que também acontece neste contexto sociocultural (Weber et al., 2006; Marujo & Neto, 2007; Balancho, 2010)

As intervenções preconizadas nestes casos não pretendem a mudança direta de comportamentos das famílias, mas uma consciencialização de novas formas de ver e viver a parentalidade, de modo que as próprias famílias possam refletir e evoluir, beneficiando, obviamente, a educação e o desenvolvimento das suas crianças (Ribeiro, 2003; Serrano, 2007; Urra 2009; Brites, 2010; Ferreira, 2010).

Em termos científicos, concebeu-se um projeto de investigação-ação, uma *Escola de Mães*, que veio proporcionar uma investigação sobre a educação parental e o desenvolvimento de competências parentais, tema que ainda não foi abordado de forma abrangente em Portugal, como seria desejável. Este tipo de formação deveria ser implementada, principalmente em meios socioculturais problemáticos e carenciados, para que se minimizassem, precocemente, questões problemáticas nas famílias. Assim, havendo campo e objetos de estudo de interesse, considera-se esta investigação pertinente e justificada e com base na revisão de literatura formulam-se as perguntas de partida e objetivos gerais.

1.1 PERGUNTAS DE PARTIDA:

Face ao exposto, o presente estudo pretende dar resposta às seguintes perguntas de partida:

Será que as mães das crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, apoiadas ou não pela equipa de Intervenção Precoce em Calhetas e que frequentam a Escola de Mães apresentam evolução nas suas competências parentais, manifestadas na relação com os seus filhos e na sua própria autoestima?

Consideram essas mães, este tipo de intervenção, como uma mais-valia?

1.2 OBJETIVOS GERAIS:

Os objetivos gerais deste estudo centraram-se nos seguintes dois pontos:

a) Avaliar a evolução de competências parentais nas mães com crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, que frequentaram esta formação, comparando as conclusões verificadas neste estudo com as de outros estudos;

b) Promover a reflexividade, ampliar os seus conhecimentos e perspetivas de educação, assente em bases teóricas da psicologia do desenvolvimento infantil e da psicologia positiva, para que estas mesmas mães tenham a possibilidade de refletir e afirmar quais as atitudes mais acertadas para a educação dos seus próprios filhos.

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS:

Pretendeu-se, numa ótica de investigação-ação, realizar um estudo avaliativo e confirmatório, para averiguar a pertinência de uma *Escola de Mães* na freguesia de Calhetas e verificar a evolução de competências parentais nas mães com crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, que frequentaram esta formação, comparando as conclusões verificadas neste estudo entre a avaliação inicial e final e com conclusões de outros estudos.

A investigação-ação é uma metodologia usada frequentemente, nomeadamente em sociologia, que se baseia, como o nome indica, na intervenção junto da população e a sua avaliação passo-a-passo, de forma a obter dados que permitam julgar a sua

pertinência na melhoria da situação problemática em causa. Assim, segundo Coutinho et al. (2009, p. 2) a investigação-ação é uma mais-valia pois é considerada

“(…) um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. Porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças (...) de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-acção regressa (...) como a metodologia mais apta (...)”

No processo em apreço, a avaliação de resultados da intervenção usa a análise das verbalizações das mães, como suporte chave para avaliação das evidências de mudança. Segundo Pêcheux (1969 *cit. in* Caregnato & Mutti, 2006) a análise de discurso centra-se numa análise de sentido, não se focando apenas no estabelecimento do formato do discurso, mas com enlace no sujeito, na história e na língua ou na língua e ideologia. Assim, tendo em consideração o que Caregnato e Mutti (2006, p. 681) referem, a análise de discurso não vem trazer grandes novidades, sendo o resultado como um novo olhar sobre os factos, uma vez que a análise de discurso “(...) trabalha com o sentido, sendo o discurso heterogêneo marcado pela história e ideologia, (...) apenas fará uma nova interpretação ou uma re-leitura.”

É num sentido interpretativo que o discurso deverá ser analisado, de modo a inferir entre o interdiscurso e intradiscurso, ou seja, o primeiro é aquele que surge dos conhecimentos que advêm da convivência social e trata-se de um discurso coletivo preconcebido, enquanto o segundo é aquele que se designa por fala ou alinhamento do discurso. E tal como menciona Pêcheux (2000 *cit. in* Caregnato & Mutti, 2006), a análise de discurso deverá ser sempre vista “sob o prisma de uma leitura interpretativa”.

Relativamente à análise de conteúdo, Bardin (2002, p. 22) afirma que esta deve ser aplicável a todas as formas de comunicação, independentemente da natureza do suporte (linguagem escrita e oral, icónica e códigos semióticos) e tem uma dupla função: a função heurística, ou seja, a análise de conteúdo que pretende ampliar o campo de exploração a partir das mensagens e a função da administração de provas, que sob a forma de questões provisórias analisa a hipótese de confirmação ou infirmação de factos.

Neste método de análise qualitativa, é possível interpretar uma mensagem segundo unidades de significado, ou seja, através da totalidade de uma mensagem esta é subdividida, de forma a evidenciar a frequência de itens similares, através de classificação ou enumeração dos mesmos. Este método é designado por Bardin (2002) como análise categorial, sendo as subdivisões reconhecidas como categorias que visam o agrupamento das palavras que se repetem, não incluindo sentido do contexto da mensagem total. A categorização irá depender do que é objetivo de estudo, elegendo-se critérios específicos para a obtenção da informação essencial dada através das entrevistas.

Como forma de conciliação entre as duas técnicas de análise, optou-se por seguir as 3 fases definidas por Bardin (2002): a pré-análise, onde se organizou o esquema de trabalho, selecionando indicadores de análise; a exploração de conteúdo, onde são processadas sistematicamente e agrupadas as unidades de significado; e o tratamento dos resultados onde se fazem as inferências entre o material recolhido e categorizado. Aquando da categorização das unidades de significado, foi feita uma análise de conteúdo e nos casos necessários foi feita a análise de discurso, de modo que as unidades de significado fossem agrupadas devidamente, uma vez que o discurso das participantes nem sempre foi coeso e linear, com clareza nas expressões e vocábulos e com interrupções nas orações, sendo através deste último tipo de análise a melhor forma de as categorizar.

Salvuarda-se que o programa de formação aplicado não teve como objetivo principal modificar as participantes, mas sim promover a reflexividade, ampliar os seus conhecimentos e perspetivas de educação, assente em bases teóricas da psicologia do desenvolvimento infantil e da psicologia positiva, para que estas mesmas mães tivessem a possibilidade de refletir e afirmar quais as atitudes mais acertadas para a educação dos seus próprios filhos.

2.1 PARTICIPANTES

A freguesia de Calhetas pertence ao Concelho na Ribeira Grande, na costa norte da Ilha de S. Miguel - Região Autónoma dos Açores, com uma área geométrica de 4,70

Km2 e fica situada junto à freguesia de Pico da Pedra e à Vila de Rabo de Peixe. Atualmente, a freguesia de Calhetas tem cerca de 1000 habitantes, segundo dados dos Censos de 2011. A densidade demográfica é elevada, uma vez que esta freguesia tem uma vasta área rural, sendo assim a agricultura e pecuária um dos sectores de subsistência da população. Contudo, tem vindo a ser uma freguesia que serve de “dormitório” das cidades da Ribeira Grande e Ponta Delgada, devido à sua proximidade geográfica.

Em termos educativos, na freguesia ainda existe uma Escola Básica, com um total não superior a 50 alunos, entre o pré-escolar e o 4º. Ano. Um número considerável de crianças desta freguesia frequenta escolas de outras freguesias próximas ou do local onde os pais trabalham, uma vez que não existe ainda um A.T.L. que possa colmatar as horas pós-letivas das crianças enquanto os pais estão ausentes.

Devido à política da segurança social e da integração social, uma grande parte da população usufrui dos subsídios do governo e da comunidade europeia. Apesar de Calhetas ser freguesia vizinha de Rabo de Peixe, vila considerada uma das mais pobres da Europa e que tem vindo a beneficiar de grandes investimentos para melhoria e apoio profissional na área social e na obtenção de grandes infraestruturas, a freguesia de Calhetas tem ficado um bocado esquecida e menosprezada a sua população, não tendo o apoio necessário à sua evolução e inserção social.

Em Calhetas tem vindo a verificar-se, cada vez mais, a existência de variados problemas socioculturais, que provêm essencialmente de famílias alargadas a residirem em pequenas casas, onde as regras de convivência social nem sempre são as mais adequadas.

A existência de várias famílias já apoiadas pela da Intervenção Precoce da Ribeira Grande, veio alertar para a contínua dificuldade familiar em lidar com a parentalidade. Também é certo que, os pais de crianças já apoiadas pela IPI, quer por serem consideradas em risco ou por serem portadoras de alguma deficiência, são pais já fragilizados, muitos deles são provenientes de famílias em risco, sendo eles próprios necessitados de apoio.

Muitos destes pais e mães surgem de famílias de origem desfavorecidas e com carências afetivas, o que em termos sociais leva a pensar que, não tendo tido modelos de afeto e com atenção aos cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde, também não o deverão ter para com os seus filhos, o que poderá ser uma falha no desenvolvimento das suas competências parentais.

A escolha de mães como participantes para esta investigação deveu-se ao facto destas estarem mais despertas para a educação dos filhos, uma vez que, neste meio sociocultural, o homem ainda tem a função de trabalhar e a mulher de ser a dona de casa e responsável pelas crianças. A função matriarcal tem grande impacto e acabou por ser um forte argumento para a seleção de mães, ficando neste estudo o fator paternal e conjugal em falta.

O critério para a seleção de participantes foi não-aleatório mas intencional, uma vez que se pretendiam, como participantes, mães com crianças com idades iguais ou inferiores a 6 anos de idade e cuja família pudesse ser sinalizada por ter a seu cargo pelo menos uma criança com risco grave de atraso no desenvolvimento.

Esta seleção foi feita juntamente com a presidente de junta de freguesia de Calhetas e a coordenadora da Escola Básica local, uma vez que eram as pessoas com maior conhecimento das famílias e suas problemáticas.

Todas as mães assinaladas foram questionadas acerca do seu interesse e disponibilidade em participar nesta investigação, contudo apenas cinco mães aceitaram, número este que ainda foi reduzido, dado que duas delas somente responderam à entrevista inicial. Apesar de várias tentativas de as motivar, estas duas mães não voltaram a demonstrar interesse em participar nas sessões da *Escola de Mães*, sendo então excluídas desta investigação.

Assim, da experiência pessoal e profissional, considera-se que, embora seja difícil a motivação inicial, esta formação foi uma mais-valia e mais uma oportunidade de formação enquanto mulheres, mas principalmente enquanto mães. É neste sentido que, ao promover-se esta oportunidade de desenvolvimento das suas competências

parentais, poder-se-á contribuir para o desenvolvimento das crianças e das suas capacidades num ambiente familiar com maior organização e harmonia.

Torna-se interessante e necessário caracterizar cada uma das três mães que aceitaram o desafio e se comprometeram a participar em todas as etapas desta investigação, nas entrevistas anteriores e posteriores e nas próprias sessões da *Escola de Mães*. A cada uma das mães foi atribuída uma cor, como forma de as identificar, sendo a cor associada à postura e carisma que de cada uma delas emanou em cada fase desta investigação.

Caracterização da mãe Azul:

O Azul caracterizou esta mãe, dado que além da sua maturidade exibia um sonho característico de uma infância distante.

Tem 51 anos de idade e embora não seja natural de Calhetas já reside nesta freguesia há vários anos. É filha única, foi educada pela mãe e pelo pai como que “numa redoma”, segundo o que a própria refere. Tem o 4.º ano de escolaridade, é doméstica e sem pretensão de procurar emprego devido a alguns “problemas de saúde”. É apoiada pela assistente social de zona e é beneficiária do Rendimento Social de Inserção (RSI) e do Banco Alimentar Contra a Fome.

É casada há trinta e dois anos e tem seis filhos com as seguintes idades: 31 anos, 28 anos, 26 anos, 23 anos, 19 anos e 6 anos de idade. Apenas os dois filhos mais novos residem na casa em Calhetas, juntamente com os pais. O filho mais novo, apesar de já ter completado 6 anos, ainda frequenta o ensino pré-escolar por ter um adiamento de matrícula, uma vez que apresenta dificuldades de aprendizagem, segundo a coordenadora da Escola.

Esta mãe relata a existência de várias problemáticas associadas à sua família, que acabam por colocar o seu filho mais novo em risco. Além da mãe e do pai da criança de 6 anos, vive também com eles a irmã com 19 anos e o seu companheiro, um tio que tem um atraso mental e um outro tio alcoólico. O pai da criança é diabético encontra-se desempregado. Segundo esta mãe, embora esta casa tenha vários quartos,

não existem boas condições de coabitação com os restantes elementos da família que carecem de higiene e cuidados básicos, além do facto de não serem bons modelos comportamentais, nomeadamente em relação à linguagem utilizada em frente à criança e a comportamentos tidos como desviantes. A criança de 6 anos dorme, ainda, no mesmo quarto que os pais e acaba por ser bastante dependente da mãe nas atividades de rotinas, como é possível verificar pelo discurso desta mãe.

Caracterização da mãe Verde:

Esta mãe foi associada à cor verde, uma vez que por ser ainda bastante jovem, evidencia uma grande energia positiva, otimismo e esperança no futuro.

Esta mãe tem 25 anos, embora não seja natural de Calhetas reside nesta freguesia desde muito pequena, juntamente com a restante família alargada. Tem 10 irmãos, e referiu durante uma das sessões da *Escola de Mães*, que embora soubesse que a sua mãe dava o que podia, não lhe dava o amor de que ela necessitava. Tem o 5º. ano de escolaridade, é doméstica, embora já tenha trabalhado antes de ter filhos. É casada e tem quatro filhos com as seguintes idades: 2 anos, 4 anos, 6 anos e 7 anos de idade, estando os três mais velhos a frequentar a Escola Básica local e a mais nova fica a seu cargo durante o dia. Embora não seja ainda beneficiária do RSI, diz estar a aguardar este apoio, uma vez que é apenas o marido a trabalhar.

Reside numa casa com os seus filhos e marido, juntamente com a sua mãe e o respetivo companheiro, um irmão mais novo, uma irmã com os dois filhos e outro irmão com a esposa e mais uma criança, ou seja, numa pequena casa coabitam geralmente 14 pessoas. Cada família nuclear que reside nesta casa utiliza apenas um quarto, sendo a entrada da casa utilizada para desempenhar a função de sala e a cozinha utilizada por todos. Segundo o que a mãe verde mencionou várias das vezes durante as sessões, foi que tem uma boa relação com o marido e estes conversam acerca da educação dos filhos, além de partilharem tarefas e brincarem com as crianças.

Caracterização da mãe Roxa:

A cor roxa foi escolhida para esta mãe, uma vez que é uma mulher sofrida e introspetiva, forte e sensível, simultaneamente.

Esta mãe tem 33 anos, é a filha mais velha de uma família numerosa de sete filhos, cuja sua mãe era a única a trabalhar para todo o sustento familiar. Tem uma má relação com a sua família de origem, situação desenvolvida na sua infância e adolescência e que se prolongou por todos estes anos, contudo trabalhou durante algum tempo para ajudar a sustentar os seus irmãos enquanto coabitava na casa de família de origem e foi ela quem cuidou durante vários meses dos seus avós.

Tem o 4.º ano de escolaridade e encontra-se desempregada desde que a filha mais nova nasceu com problemas de saúde. O seu sonho é um dia ser cozinheira profissional. É casada, o casal com os 5 filhos vivem numa casa atribuída por um programa social. As idades dos filhos são as seguintes: 2 anos, 7 anos, 11 anos, 13 anos e 18 anos. O filho mais velho já trabalha para ajudar a família, uma vez que o marido tem problemas de saúde e por vezes não consegue trabalhar na construção civil.

É beneficiária de apoio do RSI e acompanhada pela assistente social da zona, embora nem sempre sinta que é compreendida por esta técnica, tal como chegou a referir: “Já falei com a assistente social para arranjar-me trabalho, mas ela disse que tinha mais que fazer, que eu procurasse.”

A filha mais nova, tal como já foi referido acima, sempre manifestou problemas de saúde e durante o programa da *Escola de Mães* obteve um diagnóstico clínico de N.E.E. permanente. Embora a menina esteja ainda sob estudo, por ser ainda muito pequena, faz com que esta mãe viva muito preocupada com o seu futuro, além do facto de ter para ela grandes sonhos já que havia sido tão desejada, depois dos primeiros 4 filhos serem rapazes.

2.2 PROCEDIMENTOS

Esta investigação foi planeada antecipadamente, sendo os objetivos delineados com base no conhecimento prévio da realidade do contexto sociocultural e das participantes desta Escola de Mães, bem como na revisão bibliográfica anteriormente exposta. Foram assim selecionados instrumentos de recolha de dados e construídas as sessões do programa da *Escola de Mães*.

2.2.1 INSTRUMENTOS

Foram selecionados instrumentos validados para a população portuguesa, sendo estes a Escala de Estima de Si - S.E.R.T.H.U.A.L. (Tap et al., 2009) e a Escala de Auto-eficácia Parental (Brites, 2010) como forma de avaliação comparativa inicial e final das participantes, anterior e após o término de todas as sessões da *Escola de Mães*. Foi necessário aplicar algumas questões de caracterização sociodemográfica das participantes, bem como questões de resposta aberta de forma a obter-se dados importantes ao cruzamento de dados e consolidação do estudo.

A avaliação foi feita através de entrevista, sendo esta uma das formas mais correntes de recolha de dados. A opção por esta forma de recolha de dados deveu-se ao facto das participantes não manifestarem à-vontade em responder de forma autónoma a um inquérito ou escala de avaliação. Assim, apesar de a entrevista ser estruturada com perguntas de resposta aberta e aplicação das referidas escalas, algumas vezes foram exploradas e esclarecidas questões às participantes pela investigadora.

Assim, a entrevista inicial (Anexo 1) foi constituída por três partes: Parte I, uma caracterização da situação sociodemográfica das participantes e respetivas famílias, a fim de obter informações importantes para a caracterização das participantes e análise de dados. Esta pretendeu revelar a idade das mães, estado civil, habilitações literárias, profissão e recursos a Redes de Apoio, filhos e idades dos mesmos. Ainda nesta primeira parte, foi impressa uma questão de resposta aberta acerca da importância da *Escola de Mães*. A Parte II e Parte III corresponderam, respetivamente, à aplicação da Escala de Estima de Si S.E.R.T.H.U.A.L. (Tap et al., 2009) e Escala de Auto-eficácia Parental (Brites, 2010).

A avaliação final aconteceu de igual forma, através da aplicação de uma entrevista (Anexo 2) constituído por três partes: Parte I uma atualização da idade das participantes e do recurso a redes de apoio. Além desta caracterização, foram aplicadas 7 questões mistas (com componentes abertas e fechadas) como forma de compreender o impacto da participação das mães na *Escola de Mães*, as limitações da Formação e outros aspetos que pudessem revelar dados importantes para o cruzamento de dados e

análise dos mesmos. As Partes II e III do questionário foram iguais ao inicial, ou seja, a aplicação das Escalas de Estima de Si S.E.R.T.H.U.A.L. (Tap et al., 2009) e Escala de Auto-eficácia Parental (Brites, 2010).

As entrevistas iniciais respondidas pelas três mães não foram filmadas, o que dificultou a obtenção de dados além das escalas. Contudo, na avaliação final, as entrevistas foram gravadas de modo a obter-se as transcrições das respostas às questões abertas com fidelidade e as cotações das escalas.

Como forma de analisar as respostas às questões abertas da entrevista, optou-se por utilizar a análise de discurso conjugada com o método mais frequentemente utilizado aquando de estudos com âmbito qualitativo, a análise de conteúdo. Desta forma, a análise acaba por ter um espectro ampliado, dado que não se resumiu a uma análise semântica das respostas, mas também uma análise do sentido discursivo das respostas das participantes.

A Escala de Estima de Si - S.E.R.T.H.U.A.L. (*Self-Esteem* Rogers, Tap, Hipólito e UAL) que é resultado de um estudo aprofundado e da conjugação entre duas escalas: Escala de Auto-Estima de Rogers (Roger's *Self-Esteem* Scale: Ro.S.E.S.) e da Nova Escala de Auto-Estima de Toulouse (*Nouvelle Echelle Toulousaine d'Estime de Soi*: N.E.T.E.S.). Este instrumento surge com base na Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers e assenta no conceito de psicologia de *self*, definido pelo próprio autor (1951) como sendo a autoperceção de si e a autoperceção em relação aos outros e ao ambiente e os ideais com valor positivo e negativo. Contudo, outros investigadores, mais recentemente, têm demonstrado que o conceito *self* é difícil atingir, dado a sua forma abstrativa que exige, sendo mais comumente utilizada a perceção da identidade pessoal, onde a pessoa poderá reconhecer e definir-se e ser definida por outros (Tap et al., 2009, p. 4).

Porém, Tap e Vasconcelos (2004) apresentam a definição de estima de si como uma “experiência subjetiva que se traduz verbalmente e a par dos comportamentos significativos” (*cit. in* Tap et al., 2009, p.5), mencionando ainda que esta mesma perceção depende das relações existentes entre o próprio consigo mesmo e com os

outros. Assim, é de salientar que o conceito de estima contém em si mesmo uma autoavaliação global e a valorização da pessoa, desencadeando fatores psicológicos importantes na dinâmica da identidade, no desenvolvimento da gestão de *stress* e na atribuição ao sentido da vida e inserção social.

Esta escala é do tipo *likert*, com um intervalo entre o 1 e o 5, sendo o 1 *Nada significativo* e o 5 *Muito significativo*. É composta por 60 afirmações com sentido de avaliação positiva e negativa, aleatoriamente distribuídos e sendo depois divididas por 10 dimensões, sendo 5 dimensões positivas (Dimensão A, B, C, D e E) e 5 dimensões negativas (Dimensões F, G, H, I e J) (Anexo 3), tal como Tap et al. (2009, pp. 12-13) as definem no manual desta escala.

Uma das características da análise dos dados desta escala é a não conversão das dimensões negativas em positivas, pois segundo os autores da escala justifica-se pertinente analisar os dados das dimensões positivas e negativas separadamente, tanto a nível técnico da estatística quer a nível da avaliação psicológica individual.

A cotação desta escala acontece pela soma dos valores atribuídos a cada item na sua respetiva dimensão, a média e o *score* de cada dimensão, permitindo desenhar um perfil individual do índice Estima de Si positiva e negativa, como também o índice geral da Estima de Si através da diferença entre o índice positivo e o negativo. Deste modo esta escala permite analisar os dados tanto quantitativos – através de valores de referência documentados em percentis normativos relativos à população portuguesa (Anexo 4) quer relativa ao género, à faixa etária e às habilitações literárias - como qualitativos tendo por base as diretrizes traçadas pelos seus autores (Anexo 5).

No que diz respeito à Escala de Auto-eficácia Parental (Brites, 2010), poder-se-á compreender o conceito que está subjacente à autoeficácia, apresentado por Bandura (1989), como sendo uma medição das crenças pessoais subjetivas no desempenho de uma tarefa, em determinado domínio. Assim, Brites (2010, p. 220) menciona a presente escala como tendo como domínio a função parental e com objetivo de avaliar as perceções parentais acerca das suas competências para o desenvolvimento das atividades como pais, tal como as desejam. Tal como a escala de Estima de Si, Brites

(2010, p.221) refere que “ (...) a escala de Auto-eficácia Parental tem como base o fundamento da psicologia, Abordagem Centrada na Pessoa, no qual a pessoa é valorizada através do desempenho das suas funções e na avaliação da sua eficácia”.

Esta escala é do tipo *likert* de 1 a 5, correspondendo o 1 a *Nunca* e o 5 a *Sempre*, com 44 itens, sendo 22 de significado positivo, ou seja, autoeficácia positiva que se encontra dividida em duas dimensões: ‘Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento’ e ‘Equilíbrio independência-segurança’ e 22 itens de significado negativo, autoeficácia negativa com duas dimensões: ‘Permissividade, negligência e desinteresse’ e ‘Controlo negativo’.

A cotação desta escala também é feita tendo em conta as dimensões positivas e negativas separadamente, ou seja, não há conversão das dimensões negativas em positivas e a cotação final resulta da diferença entre estes. Assim, para se obter a autoeficácia positiva e negativa ter-se-á de fazer a soma das médias dos itens das duas subescalas, isoladamente, e para se obter a autoeficácia total é necessário fazer o cálculo da média de cada dimensão, positiva e negativa, e subtrair a média dos itens negativos à média dos itens positivos, tal como se apresenta seguidamente na tabela 1.

Itens positivos	Média	Itens negativos	Média	
Atitudes e comportamentos promotores de desenvolvimento	X	Permissividade, negligência e desinteresse	Z	
Equilíbrio, independência-segurança	Y	Controlo negativo	W	
	Somatório		Somatório	
Autoeficácia positiva	X+Y	Autoeficácia negativa	X+Y	
Autoeficácia total =	X+Y	(-)	X+Y	=AEFIC

Tabela 1 – Forma do cálculo do score da Escala de Auto-eficácia Parental

A existência de valores de referência permitem verificar-se em termos percentílicos, os itens relativos a cada dimensão positiva e negativa e à escala total, bem como em relação ao género (Anexo 6). Ainda é possível verificar a cotação da Eficácia na vida, cotada de 1 a 20, embora em termos estatísticos não tenha grande impacto, sendo importante apenas na comparação das avaliações e uma visão geral das mães.

A aplicação destes instrumentos aconteceu em ambiente descontraído, no qual a investigadora teve necessidade de tomar um papel ativo, uma vez que as participantes solicitaram e/ou sentiram necessidade de esclarecimento em algumas questões, passando assim a ser uma aplicação sob forma de entrevista. A aplicação individual, ocorreu num encontro anterior ao início das sessões da *Escola de Mães*.

2.2.2 SESSÕES E OBJETIVOS

A *Escola de Mães*, enquanto programa, foi planeado tendo por base o programa “Ser Família” (Ribeiro, 2003), embora tenha havido necessidade de remodelar quer no número de sessões, quer nos conteúdos e atividades, uma vez que o número de participantes e as suas características serem distintos da do estudo de Ribeiro (2003).

Para que as sessões da *Escola de Mães* fossem motivadoras e apelassem à reflexão pessoal, foram programadas segundo uma dinâmica interativa, com base em modelos colaborativos e metodologias ativas: a) Apresentações temáticas expositivas; b) Apresentação de vídeos; c) Utilização de estratégias educativas; d) Diálogo entre orientadora e participantes; e) Testemunhos pessoais.

Os temas das sessões e os seus objetivos foram os seguidamente apresentados na tabela (Anexo 7):

<p>1ª. Sessão - Apresentação, Expectativas e Sonhos</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o grupo de mães e formadora; • Conhecer as expectativas do grupo em relação à formação; • Apresentar programa da formação e calendarização; • Compreender aspetos importantes da vida de cada participante; • Conhecer e motivar os sonhos de cada participante; 	<p>2ª. Sessão – Quem sou eu como mãe?</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar para a importância das figuras parentais no desenvolvimento da criança; • Compreender a figura parental como um educador em todas as áreas de desenvolvimento da criança; • Conhecer os diferentes estilos parentais e identificar-se neles; • Reconhecer possíveis consequências de estilos parentais discrepantes, entre pai e
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>mãe;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a educação como processo em construção permanente.
<p>3ª. Sessão – Alimentação, saúde e higiene</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de gestão alimentar familiar/ infantil; • Promover uma regulação de hábitos alimentares saudáveis; • Consciencializar que a alimentação e a higiene influenciam a saúde; • Promover competências de higiene alimentar, doméstica e corporal; • Prevenir acidentes na infância e noções básicas de primeiros socorros. 	<p>4ª. Sessão – Autoestima</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento de autoestima na família; • Explorar estratégias parentais negativas para o desenvolvimento da autoestima e emoções das crianças; • Incentivar ao desenvolvimento positivo da autoestima na infância; • Promover a comunicação familiar e da escuta ativa.
<p>5ª. Sessão – Socialização</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar para a importância do desenvolvimento da socialização infantil; • Explorar estratégias diversas para o desenvolvimento da socialização. 	<p>6ª. Sessão – Comportamentos e atitudes</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar que o jogo/brincadeira é uma forma efetiva de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento global da criança; • Promover a capacidade de observação da criança através do jogo; • Fomentar momentos de construção de brinquedos e brincadeira com os filhos; • Promover a comunicação na família; • Consciencializar para a resiliência infantil e parental, como forma de amadurecimento emocional.

Tabela 2 -Sessões da Escola de Mães1

Assim, foram implementadas 6 sessões semanais da *Escola de Mães*, com início a 8 de março de 2012, com uma duração aproximada de 1 hora e 15 minutos, numa sala da junta de freguesia de Calhetas, gentilmente cedida para este fim. A implementação

das sessões ficou a cargo de uma Educadora de Infância com Mestrado em Psicologia e com larga experiência profissional neste contexto social e com famílias com crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento.

2.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Após a aplicação das entrevistas, dos dois instrumentos validados para a população portuguesa, a Escala de Estima de Si - S. E. R. T.H. U.A.L (Tap. et al.,2009) e a Escala de Auto-Eficácia Parental (Brites, 2010), e da recolha de dados necessários à caracterização de cada uma das Mães, foram integradas outras questões abertas em cada um dos momentos de recolha de dados, nas avaliações inicial (Anexo 8) e final (Anexo 9).

2.3.1 ANÁLISE DE RESPOSTAS A PERGUNTAS ABERTAS NAS ENTREVISTAS

A análise das respostas das participantes às perguntas abertas, em ambas as entrevistas, inicial e final, acontecerá sob a forma categorial, para que se possa compreender a abrangência das mesmas. Assim, foram definidas as categorias e subcategorias, tendo em conta três dimensões, que surgiram da seleção das respostas, análise temática das mesmas e por fim a sumarização das unidades de significado.

As dimensões seguidamente apresentadas estiveram na base de toda a formação da *Escola de Mães* e vão ao encontro de variáveis dos instrumentos de recolha de dados, sendo possível uma análise qualitativa adequada. Em cada quadro referencia-se o número de unidades de significado, ou seja, o número de vezes que aquela dimensão, categoria ou subcategoria foi referida pelas participantes.

As dimensões, categorias e subcategorias, ao longo do processo de tratamento da informação, sofreram pequenas alterações na sua configuração, de modo a espelhar da melhor forma os dados recolhidos e para uma conveniente análise e discussão dos mesmos. Cada citação das mães poderá ser enquadrada em mais do que uma Dimensão, categoria, ou subcategoria. Considerou-se conveniente distinguir dois momentos

relativos à realidade parental das participantes, antecedente e subsequente à participação na *Escola de Mães*, que são possíveis verificar nos quadros apresentados no início de cada Dimensão categorial.

Na Dimensão '*Estilos Parentais*' verificar-se-á em que estilo estas mães se enquadram em relação à atitude parental, quer no controle de regras e comportamentos quer no diálogo com os filhos. Nos seguintes quadros, apresentam-se os valores correspondentes às respostas de cada uma das participantes, quer relativamente à fase antecedente quer à fase subsequente à participação na *Escola de Mães*:

Respostas Relativas à Realidade Parental Antecedente à Escola de Mães										
Dimensão	Categorias					Subcategorias				
Estilos parentais		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total
	Estilo permissivo	0	0	0	0					
	Estilo autoritativo				0	Negociação	0	0	0	0
						Flexibilidade	0	0	0	0
Estilo autoritário				2	Rigidez	2	0	0	2	

Tabela 3 – Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão 'Estilos Parentais' relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.

Respostas Relativas à Realidade Parental Subsequente à Escola de Mães										
Dimensão	Categorias					Subcategorias				
Estilos parentais		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total
	Estilo permissivo	0	0	0	0					
	Estilo autoritativo				4	Negociação	1	0	0	1
						Flexibilidade	2	1	0	3
Estilo autoritário				0	Rigidez	0	0	0	0	

Tabela 4 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão Estilos Parentais relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.

- Dimensão '**Estilos Parentais**', categoria '**Estilo permissivo**'. Nesta categoria não foi incluída qualquer resposta das mães participantes da formação;
- Dimensão '**Estilos Parentais**', categoria '**Estilo autoritativo**', subcategoria '**Negociação**'. Foi incluída nesta subcategoria a respostas de uma mãe, abrangendo as suas reações na promoção do diálogo com o filho, de forma a ajustar as regras e as necessidades de ambos:

“Ele disse assim: ‘A mamã tem um euro?’, e eu disse: ‘Não tenho um euro, para que é que tu queres um euro?’, ‘É para eu comprar algodão doce.’ (...) E eu disse: ‘Se tu comeres tudo e se fizeres tudo, se fores arrumar aqueles brinquedos que estão ali todos no chão, eu vou-te dar’, ele: ‘Não posso!’, ‘Então não podes, não podes!’. Venho de dentro: ‘Mamã está tudo limpo, já viste, não está tão limpo?’ ” [o menino já tinha arrumado tudo para poder ter o euro] (mãe Azul)

- Dimensão '**Estilos Parentais**', categoria '**Estilo autoritativo**', subcategoria '**Flexibilidade**'. Nesta subcategoria é possível incluir as respostas que demonstram que as mães agem de acordo com as suas convicções educacionais e limitação de regras, contudo acabam por ser tolerantes aos interesses dos filhos. Duas das três mães entrevistadas tiveram respostas incluídas nesta subcategoria, sendo todas relativas a momentos subsequentes à *Escola de Mães*:

“Se ele dizia assim: ‘Eu não quero comer isso’, eu dizia: ‘Não queres, não comes nada’. E agora não, agora só digo assim: ‘Não comes canja’ [prato preferido da criança], mas primeiro ele tem que comer aquilo [segundo prato] que eu vejo [suficiente] e depois ele diz: ‘Pronto mamã’, e eu digo: ‘Pronto, já provaste, agora vou-te dar’[a canja]. (mãe Azul)

“Só que eu não comprei para ele não se por aí [achar-se com poder]. E ele agora há pouco, ele disse-me assim: ‘Ah mamã e o algodão doce? Está fechada a loja?’, e eu disse: ‘Está fechada amor. Amanhã eu compro!’ e ele: ‘Ih, amanhã! E amanhã não há!’, e eu disse: ‘Não, eu compro-te amanhã!’. Pronto, ele está com aquela coisa:

‘amanhã’. Quando for amanhã mesmo cedo ele diz: ‘O algodão doce?’ e eu como disse que sim, compro.’ (mãe Azul)

“A filha mais nova tem 3 anos, eu tenho de falar com ela nas calmas, senão eu não consigo nada, não pode ser obrigada a nada. Tenho de levar tudo a bem, senão não consigo nada.” (mãe Verde)

- *Dimensão ‘Estilos Parentais’, categoria ‘Estilo autoritário’, subcategoria ‘Rigidez’* apresenta o modo como a mãe Azul age em consonância com as regras estabelecidas e de forma assertiva, sendo as duas respostas relativas a período antecedente à *Escola de Mães*:

“Se ele dizia assim: ‘Eu não quero comer isso’, eu dizia: ‘Não queres, não comes nada’. E agora não, agora só digo assim: ‘Não comes canja’ [prato preferido da criança], mas primeiro ele tem que comer aquilo [segundo prato] que eu vejo [suficiente] e depois ele diz: ‘Pronto mamã’, e eu digo: ‘Pronto, já provaste, agora vou-te dar’[a canja]. (mãe Azul)

“Se não queria comer, se ele queria aquelas coisas doces eu dizia que não, ‘não comeste a comida, não tens’. A irmã é que dava, mas eu não!” (mãe Azul)

Na Dimensão *‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’*, é possível verificar de que forma as mães compreendem a educação e modificaram a sua postura em relação aos filhos, de modo a manterem-se fiéis no desempenho consciente da parentalidade. As vertentes da *‘Interação mãe-criança’*, a *‘Comunicação’* e a *‘Inteligência emocional’*, serão as categorias apresentadas, com as respetivas respostas das entrevistas. Os quadros seguintes sintetizam o número de respostas dadas em cada categoria e subcategoria desta Dimensão:

Respostas Relativas à Realidade Parental Antecedente à Escola de Mães											
Dimensão	Categorias				Subcategorias						
Competências parentais para a construção permanente da parentalidade		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
	Interação mãe-criança						Brincadeira	2	0	0	2
							Afetividade	1	0	1	2
							Valorização da criança	2	0	0	2
						0	Promoção de valores	0	0	0	0
	Comunicação						Escuta ativa e diálogo	1	0	1	2
							Utilização da afirmativa	0	0	0	0
						0	Tom de voz e humor	0	2	0	2
Inteligência emocional	0	0	0	0							

Tabela 5 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’ relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.

Respostas Relativas à Realidade Parental Subsequente à Escola de Mães											
Dimensão	Categorias				Subcategorias						
Competências parentais para a construção permanente da parentalidade		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
	Interação mãe-criança						Brincadeira	3	2	1	6
							Afetividade	3	0	1	4
							Valorização da criança	3	0	4	7
						19	Promoção de valores	2	0	0	2
	Comunicação						Escuta ativa e diálogo	5	2	1	8
							Utilização da afirmativa	0	1	0	1
						13	Tom de voz e humor	1	3	0	4
Inteligência emocional	2	2	0	4							

Tabela 6 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’ relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Interação mãe-criança’**, subcategoria **‘Brincadeira’**. Nesta subcategoria incluíram-se as respostas que colocam os momentos lúdicos e de aprendizagem, como forma de interação mãe-criança, sendo uma subcategoria comum a todas as participantes e com maior frequência para a mãe Azul, relativamente às referências quer ao período anterior quer no subsequente à *Escola de Mães*:

“(...) eu brincava pouco com o meu rapaz (...) agora já brinco mais com ele” (mãe Azul)

“(...) eu não brincava. Tenho brincado à bola com ele, coisa que eu não [fazia]... Antes eu dava uma coisinha na bola e estava feito. ‘Fica para aí...’. Assim não, eu tenho brincado com ele. Por isso é que ele agora diz: ‘já brincava comigo e ela hoje não quer brincar comigo no jogo.’ Eu disse: ‘hoje não estou boa.’” (mãe Azul)

“(...) ele só disse assim: ‘O que é que se passa? A mamã não dizia que não podia jogar à bola, ou que não queria pintar os desenhos?’, e eu disse: ‘A mamã andava sempre todos os dias mal disposta’. ‘E agora, já não dói? Já tomaste os remédios?’ ” (mãe Azul)

“A minha filha mais velha leu para a gente o livro de histórias. [oferecido durante a Escola de Mães]” (mãe Verde)

“Depois das aulas, em vez de dizer ‘Não’ tento que eles façam outras coisas comigo... mudou [isto]...” (mãe Verde)

“(...)as histórias que ensinavam, contei à menina, gostou muito daquele livro.” (mãe Roxa)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Interação mãe-criança’**, subcategoria **‘Afetividade’**. Nesta subcategoria apresentam-se as respostas que demonstram sentimentos de

afeto e emoções relativos aos filhos e da relação existente entre mãe-criança. Apenas uma das mães não referiu nenhuma situação que incluísse a afetividade, sendo três das quatro respostas da mãe Azul:

“(...) estou sempre mais envolvida com a minha menina, com os problemas da minha menina(...)” (mãe Roxa)

“Mas agora como ele come, eu dou-lhe [guloseimas] e peço-lhe um beijinho e ele dá. Antes eu se estava bem-disposta dizia: ‘dá cá’ [um beijinho], mas se não, dizia: ‘Não quero beijos agora, é logo!’, e agora não, como eu lhe dou beijos e pego-lhe ao colo, ele fica ok.” (mãe Azul)

“Comecei a senti-lo (...)” (mãe Azul)

“E ele ainda disse-me outra: ‘A mamã assim que foi àquelas reuniões, o que foi que se passou lá?’, e eu disse: ‘Foram umas senhoras que estiveram dizendo que se fores bem-educado para eu te dar miminhos e se não fores para eu não dar.’ ‘Ah, por isso é que estás a dar miminhos!’” (mãe Azul)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Interação mãe-criança’**, subcategoria **‘Valorização da criança’**. Nesta categoria serão integradas as respostas que indicem a importância que é dada à criança por parte das mães, através da atenção e cuidados existentes nas interações entre ambos. Duas mães preencheram esta subcategoria com as respostas seguintes:

“(...) dava-lhe pouca importância. Chegava, ‘ficas para aí’ (...)” (mãe Azul)

“(...) já dou mais atenção a ele porque eu não dava, eu sou sincera. Dizia: ‘Pronto, está bem, foi isso, foi aquilo, está feito’. Pronto, ele ia ter com a irmã, se ela estava bem-disposta, se não ela dizia: ‘Ah, eu tenho a cabeça a doer!’, e o rapazinho andava por ali...” (mãe Azul)

“(...) eu não brincava. Tenho brincado à bola com ele, coisa que eu não [fazia]... Antes eu dava uma coisinha na bola e estava feito. ‘Fica para aí...’. Assim não, eu tenho brincado com ele. Por isso é que ele agora diz: ‘já brincava comigo e ela hoje não quer brincar comigo no jogo.’ Eu disse: ‘hoje não estou boa.’” (mãe Azul)

“(...) eu brincava pouco com o meu rapaz (...) agora já brinco mais com ele” (mãe Azul)

“(...) certas coisas [na Escola de Mães] me lembrou que eles [os outros filhos] também podiam precisar.” (mãe Roxa)

“(...)estou mais atenta aos problemas deles.” (mãe Roxa)

“(...) estou sempre mais envolvida com a minha menina, com os problemas da minha menina e certas coisas me lembrou que eles [os outros filhos] também podiam precisar.” (mãe Roxa)

“Acabei por falar com eles sobre as coisas que os preocupavam.” (mãe Roxa)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Interação mãe-criança’**, subcategoria **‘Promoção de valores’**, onde serão abrangidas as respostas de uma mãe, que revela atitudes de exemplo e desenvolvimento de valores como o respeito, em momentos posteriores à participação na *Escola de Mães*:

“Pronto, ele [filho] sabe que ele [tio] está bêbedo, porque ele disse que ele estava roxo. Eu disse: ‘Não se diz isso porque ele é teu tio!’, ‘Mas ele não presta!’, eu digo: ‘Deixa-o, ele é teu tio!’. Porque a criança ouve e eu agora fiquei mais ruim foi porque o rapaz foi ter comigo e disse: ‘Eh mamã o tio está falando mal!’. ‘Está falando mal, mas mal do quê?’. E ele disse: ‘Ele tá com aquela língua...’ [dizendo palavrões], eu disse: ‘Deixa da mão, não se faz caso, faz de conta que não estás a ouvir, fica aqui, e não se diz.’. Porque ele ouve, vai para a escola com os outros e diz.” (mãe Azul)

“ A ‘contínua’ já me disse que tinha ouvido uma palavra dele, que nunca, nunca, nunca eu ouvi. Ela perguntou-lhe e ele disse que o tio tinha dito; ‘Não, o que o titi diz, não se diz!’. Ele disse: ‘Oh, mas isso não é falar mal!’. Não, se a criança nunca ouviu aquilo, se está ouvindo agora, está a pensar que aquilo é uma coisa normal. Ele hoje saiu e está aquelas senhoras ali e tudo, se de repente ele prega-se com isso, o que é que elas vão dizer!? Aquilo é o que a mãe ensina em casa, e não pode ser assim.” (mãe Azul)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Comunicação’**, subcategoria **‘Escuta ativa e diálogo’**. Nesta subcategoria foram integradas as respostas que indiciassem comunicação entre mães e filhos com características de atenção e diálogo, sendo as duas primeiras transcrições seguintes as únicas antecedentes e subseqüentes à participação destas mães:

“Porque há coisas que a gente a falar é que a gente entende-se.” (mãe Azul)

“[os filhos] Não são de comentar. Só comentam se eu faço comida saborosa ou se estou abatida. Perguntam se estou doente ou se fazem algo que eu não digo nada, eles dizem: ‘mãe, hoje estás estranha’.” (mãe Roxa)

“(…) já o escuto mais” (mãe Azul)

“Ele disse assim: ‘A mamã tem um euro?’, e eu disse: ‘Não tenho um euro, para que é que tu queres um euro?’, ‘É para eu comprar algodão doce.’ (...) E eu disse: ‘Se tu comeres tudo e se fizeres tudo, se fores arrumar aqueles brinquedos que estão ali todos no chão, eu vou-te dar’, ele: ‘Não posso!’, ‘Então não podes, não podes!’. Venho de dentro: ‘Mamã está tudo limpo, já viste, não está tão limpo?’ ” [já tinha arrumado tudo para poder ter o euro] (mãe Azul)

“(…) eu não brincava. Tenho brincado à bola com ele, coisa que eu não [fazia]... Antes eu dava uma coisinha na bola e estava feito. ‘Fica para aí...’. Assim não, eu tenho brincado com ele. Por isso é que ele agora diz: ‘já brincava comigo e ela hoje não quer brincar comigo no jogo.’ Eu disse: ‘hoje não estou boa.’” (mãe Azul)

“ A ‘contínua’ já me disse que tinha ouvido uma palavra dele, que nunca, nunca, nunca eu ouvi. Ela perguntou-lhe e ele disse que o tio tinha dito; ‘Não, o que o titi diz, não se diz!’. Ele disse: ‘Oh, mas isso não é falar mal!’. Não, se a criança nunca ouviu aquilo, se está ouvindo agora, está a pensar que aquilo é uma coisa normal. Ele hoje saiu e está aquelas senhoras ali e tudo, se de repente ele prega-se com isso, o que é que elas vão dizer!? Aquilo é o que a mãe ensina em casa, e não pode ser assim.” (mãe Azul)

“Acabei por falar com eles sobre as coisas que os preocupavam” (mãe Roxa)

“Eu expliquei. Eu chamo-os muitas vezes e explico-lhes as coisas (...)” (mãe Verde)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Comunicação’**, subcategoria **‘Utilização da afirmativa’**, foi incluída a resposta que demonstrou uma preocupação na forma desta mãe comunicar com os filhos, de forma positiva:

“Depois das aulas, em vez de dizer ‘Não’ tento que eles façam outras coisas comigo... Mudou [isto]...” (mãe Verde)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Comunicação’**, subcategoria **‘Tom de voz e humor’**. A esta subcategoria foram integradas as respostas das mães que manifestaram cuidado na utilização do tom de voz nos seus diálogos e interações com os filhos, bem como foi percecionado o seu estado de humor. Apenas a mãe Roxa não mencionou nenhum destes aspetos nas suas respostas, sendo três das respostas alusivas à mãe Verde:

“O meu filho mais velho, os dois mais velhos, dizem-me: ‘a mamã antes gritava, não queria que fizéssemos isto ou aquilo’.... Eles dizem: ‘hoje a mamã não está gritando com a gente’. Logo pela manhã eu desesperava, para eles se vestirem, despacharem. Agora não. É tudo com calma. A minha 2ª filha diz: ‘Minha mãe agora não grita.’ Agora é com calma, vão se calçando, vão ver as horas,... Antes não era assim. Gritava:

‘tá quase na hora, faz depressa’. Desesperava, ficava nervosa, pronto... Agora não. Por isso ela diz agora: ‘a mamã tá diferente, já não grita com a gente’.” (mãe Verde)

“A filha mais nova tem 3 anos, eu tenho de falar com ela nas calmas, senão eu não consigo nada, não pode ser obrigada a nada. Tenho de levar tudo a bem, senão não consigo nada.” (mãe Verde)

“(...) não falar alto com eles (...)” (mãe Verde)

“(...) ele só disse assim: ‘O que é que se passa? A mamã não dizia que não podia jogar à bola, ou que não queria pintar os desenhos?’, e eu disse: ‘A mamã andava sempre todos os dias mal disposta’. ‘E agora, já não dói? Já tomaste os remédios?’” (mãe Azul)

- Dimensão **‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’**, categoria **‘Inteligência emocional’**. Nesta subcategoria foram incorporadas as respostas que manifestassem a promoção de competências de ajuda aos filhos, compreensão de situações, emoções e pessoas, para um equilibrado desenvolvimento social e emocional. Duas das três mães relataram vivências que aqui se integram:

“Compreendo mais os pequenos (...)” (mãe Verde)

“Eu expliquei. Eu chamo-os muitas vezes e explico-lhes as coisas (...)” (mãe Verde)

“Agora não, eu sento-me com ele, ele diz-me: ‘Ah mamã, ajuda-me aqui’. Vou ajudá-lo, dão coisas [na escola] que ele com seis anos diz: ‘Isso não é assim’ e eu digo: ‘Se sabes fazer melhor, faz!’. Mas pronto, já tenho outra coisa [de ajudar]...” (mãe Azul)

“Comecei (...) a ajudá-lo” (mãe Azul)

Na Dimensão **‘Importância da participação na Escola de Mães’** apresentar-se-ão as respostas das mães nas categorias **‘Conhecimentos e atitudes’** e **‘Avaliação’**

Pessoal, onde é possível verificar o impacto que esta formação teve nas suas vidas e na forma como passaram a encarar a sua função parental desde então. Algumas respostas fizeram referência a situações anteriores à *Escola de Mães*, possíveis de verificar nos seguintes quadros:

Respostas Relativas à Realidade Parental Antecedente à Escola de Mães										
Dimensão	Categorias				Subcategorias					
	Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
Importância da participação na Escola de Mães	Conhecimentos e atitudes				5	Aprendizagem	0	1	1	2
						Atualização	0	0	0	0
						Partilha de experiências	1	1	1	3
	Avaliação Pessoal				2	Autoanálise	2	0	0	2
						Julgamento externo	0	0	0	0
						Socialização	0	0	0	0

Tabela 7 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’ relativas à realidade parental antecedente à participação na Escola de Mães.

Respostas Relativas à Realidade Parental Subsequente à Escola de Mães										
Dimensão	Categorias				Subcategorias					
	Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
Importância da participação na Escola de Mães	Conhecimentos e atitudes				19	Aprendizagem	4	7	3	14
						Atualização	1	0	3	4
						Partilha de experiências	1	0	0	1
	Avaliação Pessoal				14	Autoanálise	2	2	6	10
						Julgamento externo	2	0	0	2
						Socialização	1	0	1	2

Tabela 8 - Avaliação das respostas a perguntas abertas, segundo a Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’ relativas à realidade parental subsequente à participação na Escola de Mães.

- Dimensão *‘Importância da participação na Escola de Mães’*, categoria *‘Conhecimentos e atitudes’*, subcategoria *‘Aprendizagem’*. Nesta subcategoria as respostas que a compõem fizeram referência a novos conhecimentos sobre o

desenvolvimento da parentalidade e formas de agir com os filhos. Todas as três mães frisaram este aspeto, sendo a mãe Verde quem mais referência fez:

“Para aprender e falar com as outras mães dos problemas dos nossos filhos.” (mãe Roxa)

“Para falar sobre ser mãe e sobre os filhos.” (mãe Verde)

“(…)[na Escola de Mães] pode ter outras coisas que vá a desenvolver outras que a gente, sei lá, já não se lembra, ou nunca soube, não sei.” (mãe Azul)

“Só que eu não comprei para ele não se por aí [achar-se com poder]. E ele agora há pouco, ele disse-me assim: ‘Ah mamã e o algodão doce? Está fechada a loja?’, e eu disse: ‘Está fechada amor. Amanhã eu compro!’ e ele: ‘Th, amanhã! E amanhã não há!’, e eu disse: ‘Não, eu compro-te amanhã!’. Pronto, ele está com aquela coisa: ‘amanhã’. Quando for amanhã mesmo cedo ele diz: ‘O algodão doce?’ e eu como disse que sim, compro.” (mãe Azul)

“Se ele dizia assim: ‘Eu não quero comer isso’, eu dizia: ‘Não queres, não comes nada’. E agora não, agora só digo assim: ‘Não comes canja’ [prato preferido da criança], mas primeiro ele tem que comer aquilo [segundo prato] que eu vejo [suficiente] e depois ele diz: ‘Pronto mamã’, e eu digo: ‘Pronto, já provaste, agora vou-te dar’[a canja]. (mãe Azul)

“Comecei (...) a ajudá-lo” (mãe Azul)

“A meu ver sempre aprendemos mais sobre ser mãe, como educar as crianças, as suas reações de crianças, o que querem ou não querem... era muito bom.” (mãe Verde)

“Podíamos também era aprender como falar com os pais, ou seja maridos, para também saberem como reagir com as crianças. (...) Para eles saberem também como agir e reagir com as crianças.” (mãe Verde)

“Ensinou-me muito. Aprendi a ser mais mãe, mulher... Com as aulas que tivemos. Tinha coisas que já sabia, outras aprendi para eu poder ensinar...” (mãe Verde)

“ O meu filho mais velho, os dois mais velhos, dizem-me: ‘a mamã antes gritava, não queria que fizéssemos isto ou aquilo’ Eles dizem: ‘hoje a mamã não está gritando com a gente’. Logo pela manhã eu desesperava, para eles se vestirem, despacharem. Agora não. É tudo com calma. A minha 2ª filha diz: ‘Minha mãe agora não grita.’ Agora é com calma, vão se calçando, vão ver as horas,... Antes não era assim. Gritava: ‘tá quase na hora, faz depressa’. Desesperava, ficava nervosa, pronto... Agora não. Por isso ela diz agora: ‘a mamã tá diferente, já não grita com a gente’.” (mãe Verde)

“Depois das aulas, em vez de dizer ‘Não’ tento que eles façam outras coisas comigo... mudou [isto]...” (mãe Verde)

“(...) não falar alto com eles (...)” (mãe Verde)

“Se fosse para mais eu ia, ouvia mais coisas.” (mãe Roxa)

“(...) estou sempre mais envolvida com a minha menina, com os problemas da minha menina e certas coisas me lembrou que eles [os outros filhos] também podiam precisar.” (mãe Roxa)

“(...)as histórias que ensinavam, contei à menina, gostou muito daquele livro.” (mãe Roxa)

- Dimensão **‘Importância da participação na Escola de Mães’**, categoria **‘Conhecimentos e atitudes’**, subcategoria **‘Atualização’**, foram incluídas as respostas que manifestassem conhecimentos que as mães já tinham adquirido, mas que estavam esquecidos ou foram atualizados na formação. Duas das três mães responderam mencionando estes factos, sendo três das respostas relativas à mãe Roxa:

“Querida, porque tinha coisas ali [na Escola de Mães] que eu já estava muito esquecida, depois fui lembrando, mas ajudou, ajudou-me muito a mim. Ajudou-me muito!” (mãe Azul)

“Porque a gente tem coisas que às vezes já tinha esquecido e voltamos a lembrar.(...) o que é que os pais devem fazer com os filhos; se são teimosos, não é assim? Às vezes a gente acaba por esquecer, mas volta a lembrar de certas coisas.” (mãe Roxa)

“Aqueles coisas que a gente não se lembrava, falar com eles sobre certas coisas, sim, fiquei muito atenta aquilo.” (mãe Roxa)

“(...)Havia coisas que eu sabia, mas não fazia.” (mãe Roxa)

- Dimensão **‘Importância da participação na Escola de Mães’**, categoria **‘Conhecimentos e atitudes’**, subcategoria **‘Partilha de vivências’**, sendo as respostas das mães relativas a experiências e à partilha em grupo como forma de aprendizagem. As três mães entrevistadas mencionaram estas características nas suas respostas seguidamente transcritas:

“Para aprender e falar com as outras mães dos problemas dos nossos filhos.” (mãe Roxa)

“Para falar sobre ser mãe e sobre os filhos.” (mãe Verde)

“Porque há coisas que a gente a falar é que a gente entende-se.” (mãe Azul)

“Mas se houvesse assim umas mães que se reunissem todas, vamos a gente ver o que é, vão ajudar, vão falar, era bom.” (mãe Azul)

- Dimensão **‘Importância da participação na Escola de Mães’**, categoria **‘Avaliação Pessoal’**, subcategoria **‘Autoanálise’**, sendo incluídas nesta subcategoria as respostas que manifestem reflexão pessoal acerca de si enquanto

mulheres e mães . As três mães entrevistadas tiveram respostas incluídas nesta subcategoria:

“Porque eu sou uma pessoa assim, fui muito criada fechada em casa e estava meia cega e agora quando foi abrir os olhos, a época é outra, tem muita coisa que uma pessoa não sabe...” (mãe Azul)

“(...) dava-lhe pouca importância. Chegava, ‘ficas para aí’ (...)”(mãe Azul)

“Querida, porque tinha coisas ali [Escola de Mães] que eu já estava muito esquecida, depois fui lembrando, mas ajudou, ajudou-me muito a mim. Ajudou-me muito!” (mãe Azul)

“Mudou o EU.” (mãe Verde)

“Depois das aulas, em vez de dizer ‘Não’ tento que eles façam outras coisas comigo... mudou [isto]...” (mãe Verde)

“(...)[depois de participar na Escola de Mães]a responsabilidade é maior”. (mãe Roxa)

“(...)certas coisas [na Escola de Mães] me lembrou que eles [os outros filhos] também podiam precisar.”(mãe Roxa)

“(...)Havia coisas que eu sabia, mas não fazia.” (mãe Roxa)

“Muitas vão [ser mães] mas não sabem o que é ser mãe. (...)É muito importante. [Participar numa Escola de Mães] Ajudava às mais novas, conheço uma com 13 anos que vai ser mãe. Vem muita responsabilidade. Já se vê por mim. Nunca tinha estado na Escola de Mães. Pensei que me ia sentir mal. Pensam ser supermães. Todas nós temos os nossos defeitos, certas pessoas precisavam de estar ali, ouvir e aprender muita coisa.” (mãe Roxa)

“Eu gostei, pois é raro sair de casa, pensava que ia ficar nervosa; que me iam fazer perguntas, mas achei bem.” (mãe Roxa)

- Dimensão ‘**Importância da participação na Escola de Mães**’, categoria ‘**Avaliação Pessoal**’, subcategoria ‘**Julgamento externo**’, onde foram integradas as respostas de uma das mães acerca do que os outros julgam sobre a sua forma de educar, acabando por influenciar a sua própria avaliação pessoal enquanto mãe:

“A ‘contínua’ já me disse que tinha ouvido uma palavra dele, que nunca, nunca, nunca eu ouvi. Ela perguntou-lhe e ele disse que o tio tinha dito; ‘Não, o que o titi diz, não se diz!’. Ele disse: ‘Oh, mas isso não é falar mal!’. Não, se a criança nunca ouviu aquilo, se está ouvindo agora, está a pensar que aquilo é uma coisa normal. Ele hoje saiu e está aquelas senhoras ali e tudo, se de repente ele prega-se com isso, o que é que elas vão dizer!? Aquilo é o que a mãe ensina em casa, e não pode ser assim.” (mãe Azul)

“Quer dizer, ele [filho] tem aquela coisa de dizer o que eu fazia antes e o que eu faço agora.” (mãe Azul)

- Dimensão ‘**Importância da participação na Escola de Mães**’, categoria ‘**Avaliação Pessoal**’, subcategoria ‘**Socialização**’. Nesta subcategoria é possível verificar a resposta de uma mãe, uma vez que menciona a forma como ela própria visiona a interação interpessoal como vetor necessário:

“Eu gostei, pois é raro sair de casa, pensava que ia ficar nervosa; que me iam fazer perguntas, mas achei bem.” (mãe Roxa)

“Mas se houvesse assim umas mães que se reunissem todas, vamos a gente ver o que é, vão ajudar, vão falar, era bom.” (mãe Azul)

De uma forma geral, a partir destas respostas foi possível verificar o impacto positivo que estas mães sentiram nas suas vidas após a participação da *Escola de Mães*, contudo, através da análise dos quadros que se seguem é possível verificar de forma

mais concreta estas mesmas melhorias. Assim, em cada categoria e subcategoria procedeu-se à diferença entre as respostas das mães subseqüentes à Escola de Mães e as antecedentes, fazendo um balanço acerca da evolução das competências ou características parentais vigentes.

Avaliação de Melhorias após a Escola de Mães										
Dimensão	Categorias				Subcategorias					
Estilos parentais		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total
	Estilo permissivo	0	0	0	0					
	Estilo autoritativo				4	Negociação	1	0	0	1
						Flexibilidade	2	1	0	3
Estilo autoritário				-2	Rigidez	-2	0	0	-2	

Tabela 9 – Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Estilos Parentais’

Assim, é possível verificar que apenas a mãe Roxa não foi possível enquadrar, através das suas respostas, em nenhum dos estilos parentais. Por outro lado, foi possível verificar uma diminuição, após a *Escola de Mães*, de comportamentos que correspondiam a um estilo autoritário por parte da mãe Azul, estilo este pouco desejável (Ribeiro, 2003; Weber *et al.*, 2004), aumentando, conseqüentemente, a sua cotação no estilo autoritativo nas suas duas subcategorias. A mãe Verde que, na fase antecedente não havia sido caracterizada em nenhum estilo parental, na fase subseqüente à Escola de Mães apresenta uma resposta na subcategoria ‘Flexibilidade’. Os dois últimos casos são considerados uma evolução, dado que se enquadram no estilo preferido, por ser mais equilibrado e com melhores referências em relação ao desenvolvimento das crianças (Ribeiro, 2003; Weber *et al.*, 2004).

Avaliação de Melhorias após a Escola de Mães											
Dimensão	Categorias				Subcategorias						
Competências parentais para a construção permanente da parentalidade		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
	Interação mãe-criança						Brincadeira	1	2	1	4
							Afetividade	2	0	0	2
							Valorização da criança	1	0	4	5
							Promoção de valores	2	0	0	2
	Comunicação						Escuta ativa e diálogo	4	2	0	6
							Utilização da afirmativa	0	1	0	1
							Tom de voz e humor	1	1	0	2
Inteligência emocional	2	2	0	4							

Tabela 10 - Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Competências parentais para a construção permanente da parentalidade’

Através do quadro anterior, é possível verificar-se que a mãe Azul apresentou nas três categorias desta dimensão uma evolução significativa nas suas competências parentais comparativamente com a fase antecedente anteriormente mencionada, à exceção da subcategoria ‘Utilização da afirmativa’ que não obteve nenhuma unidade de significado em ambas as fases.

A mãe Verde, apesar de ter manifestado uma evolução entre a fase antecedente e subsequente à *Escola de Mães* nas subcategorias ‘Comunicação’ e ‘Inteligência emocional’, não manifestou grandes mudanças assumidas no seu discurso quanto à subcategoria ‘Interação mãe-criança’, fazendo referências apenas na subcategoria ‘Brincadeiras’, contudo, poder-se-á verificar que de uma forma global, também esta mãe apresenta evolução nas suas competências parentais após a sua participação na *Escola de Mães*.

Em relação à mãe Roxa, esta não fez referências significativas acerca das competências parentais nas suas respostas às perguntas abertas, dificultando assim a análise categorial da mesma, porém é possível verificar-se que esta mãe aumentou,

significativamente, as competências para a ‘Valorização da criança’ após a participação nas sessões da *Escola de Mães*.

Avaliação de Melhorias após a Escola de Mães											
Dimensão	Categorias					Subcategorias					
Importância da participação na Escola de Mães		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total		Mãe Azul	Mãe Verde	Mãe Roxa	Total	
	Conhecimentos e atitudes					14	Aprendizagem	4	6	2	12
							Atualização	1	0	3	4
							Partilha de experiências	0	-1	-1	-2
	Avaliação Pessoal					12	Autoanálise	0	2	6	8
							Julgamento externo	2	0	0	2
							Socialização	1	0	1	2

Tabela 11 – Avaliação da evolução parental após a Escola de Mães na Dimensão ‘Importância da participação na Escola de Mães’

Com base na tabela anterior é possível verificar-se o grande ênfase dado por estas mães à sua participação na Escola de Mães, uma vez que na fase antecedente à mesma, apenas existiam expectativas e na fase subsequente é possível verificar-se um aumento da reflexividade presente em ambas as categorias desta dimensão e objetivo geral deste estudo.

Assim, apesar de se manifestar uma diminuição de referências à ‘Partilha de experiências’, todas as outras subcategorias manifestaram um aumento de cotação na fase subsequente à Escola de Mães, possibilitando que todas as mães aumentassem os seus conhecimentos através da ‘Aprendizagem’ ou a ‘Atualização’ do que já possuíam. É de salientar que embora a mãe Verde não manifeste na Dimensão anteriormente apresentada um aumento significativo de competências, verifica-se na presente Dimensão que os seus conhecimentos acerca dos filhos e da realidade parental foram potenciados após a participação na *Escola de Mães*.

Por outro lado, a mãe Roxa apresenta-se muito mais reflexiva, como é possível verificar pelo número de unidades de significado atribuídas à subcategoria ‘Autoanálise’ do que as outras mães e do que na fase antecedente à participação nas sessões. Verifica-

se também que considerou esta experiência importante no que se refere às aprendizagens e reciclagem de conhecimentos, contrapondo com o que aconteceu na Dimensão anterior, em que não manifestou grande aumento de competências parentais.

A mãe Azul manifesta um aumento de ‘Aprendizagens’ resultantes da sua participação na *Escola de Mães*, contudo não manifesta maior ênfase aos ‘Julgamentos externos’ em detrimento da ‘Autoanálise’. Tanto a mãe Azul como a mãe Roxa, sendo as mais velhas deste estudo dão relevância à ‘Socialização’, como resultado da participação na *Escola de Mães*, situação não mencionada pela mãe Verde.

A partilha e as aprendizagens que mencionam ter feito surgem como promotoras de mudanças de atitudes, vigentes no discurso das participantes, que poderão alertar para uma evolução de competências parentais. Além disto, foi possível determinar outros aspetos como os estilos parentais que as próprias participantes descrevem, as alterações que foram ocorrendo nas suas vidas como resultado da formação e sensibilização efetuadas na *Escola de Mães*, bem como a importância que esta teve e os impactos pessoais referenciados nas suas reflexões. Considera-se, assim, à partida que as perguntas de partida deste estudo se encontram respondidas de forma afirmativa, sendo estas complementadas com a análise das restantes informações provenientes dos outros instrumentos de recolha de dados.

2.3.2 ANÁLISE DE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE ESTIMA DE SI – S.E.R.T.H.U.A.L.

Em relação aos dados fornecidos pela Escala de Estima de Si - S.E.R.T.H.U.A.L., far-se-á uma análise tendo por base a conotação dos próprios autores, que a dividiram em cinco dimensões positivas (Dimensão A, B, C, D e E) e cinco dimensões negativas (Dimensão F, G, H, I e J), quantitativamente e qualitativamente, tendo em conta as cotações expressas pelas mães e segundo o manual interpretativo da mesma escala (Anexo 10).

De uma forma geral, no âmbito da análise quantitativa, a **mãe Azul** tem uma Estima de Si acima da média em relação aos dois itens normativos apresentados por esta Escala, relativamente à norma das habilitações literárias correspondentes ao 4º. ano e à norma da faixa etária entre os 45-52 anos de idade, relativas ao sexo feminino.

Assim, fazendo uma comparação entre a avaliação inicial e a final, a mãe Azul aumentou a Estima de si em todas as Dimensões Positivas na avaliação final e apenas demonstrou um decréscimo pouco significativo na Dimensão A, no que se refere ao percentil correspondente à faixa etária. Esta mãe encontra-se dentro e acima da média nas Dimensões A, B e C, estando no percentil 40 e 50 apenas nas Dimensões D e E, como é possível verificar no gráfico 1 e na tabela de conversão em percentis:

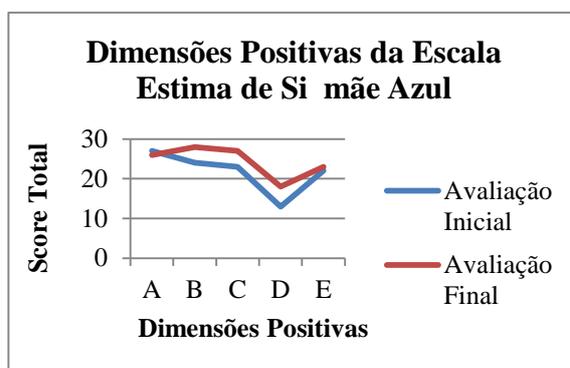


Gráfico 1 - Dimensão Positiva da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Azul

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final		
	Total Inicial	Percentil 4º. Ano	Percentil 45-52 anos	Total Final	Percentil 4º. Ano	Percentil 45-52 anos
Dimensão A	27	80	70/80	26	70-80	60-70
Dimensão B	24	40	30/40	28	60-70	70-80
Dimensão C	23	40	30	27	70/80	70/80
Dimensão D	13	20	0-10	18	50	40
Dimensão E	22	30-40	30	23	40	40

Tabela 12 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Azul

No que se refere às Dimensões Negativas, a mãe Azul na avaliação final teve um decréscimo no percentil relativo à norma das Habilitações Literárias correspondentes ao 4.º ano nas Dimensões G e H, um aumento pouco significativo no percentil das Dimensões F e J, e manteve o percentil da Dimensão I idêntico ao da avaliação inicial. Assim, relativo ao percentil normativo da Faixa etária, a mãe Azul na avaliação final subiu em duas Dimensões a H e J e desceu apenas na Dimensão G, não sendo estes valores muito significativos, e manteve com igual percentil as Dimensões F e I em ambos os momentos de avaliação. Nestas Dimensões Negativas a mãe Azul apresenta-se em percentil acima da média, ou seja de percentil 50 a percentil 95, quer sua faixa etária quer nas Habilitações Literárias, tal como se verifica no gráfico e tabela abaixo:

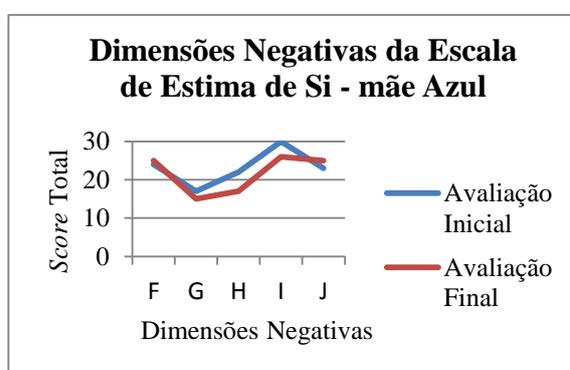


Gráfico 2 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Azul

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final			
	Total Inicial	Percentil 4.º Ano	Percentil 45-52 anos	Total Final	Percentil 4.º Ano	Percentil 45-52 anos	
Dimensão F	24	90	90-95	25	90-95	90-95	
Dimensão G	17	70	60-70	15	60	50	
Dimensão H	22	80-90	80-90	17	60	70-80	
Dimensão I	30	99	99	26	99	95-99	
Dimensão J	23	80	80	25	90	90	

Tabela 13 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Azul

Fazendo-se uma análise qualitativa destes dados, com base no manual interpretativo da escala e com na avaliação inicial e final da Estima de Si da mãe Azul, poderemos verificar através das Dimensões Positivas que esta mãe é uma mulher com confiança em si e nas suas ações, mas que manifesta necessidade de afirmar-se e atingir objetivos na sua vida. Apesar de não o ser nos momentos de avaliação, nem no inicial nem no final, esta mãe necessita ser participativa na sociedade, demonstrando na avaliação final gosto em socializar e manter amizades, admitindo não ter dificuldade em tomar iniciativa em situações de grupo. Pelo facto de ser doméstica e não ter estudado além do 4º. ano, revela que a nível social se sente menos ativa apesar de se considerar uma boa trabalhadora e uma pessoa amável.

Além disto, a mãe Azul, com os resultados obtidos, demonstra ser uma pessoa responsável, que gosta de tomar as suas decisões e levá-las até ao fim, apresenta maturidade emocional e valoriza a capacidade de ser tolerante, embora admita que não o é. Enquanto mulher não se sente bem em relação ao seu corpo, tendo algumas dificuldades em aceitar as mudanças físicas e de âmbito sexual e afirma considerar-se uma mulher inteligente.

Esta mãe, através das Dimensões Negativas, manifesta sentir que não há ajuda possível para si, sentir-se inútil e sem esperança, apática e falhada e sente que tem um aspeto físico pouco atraente. Considera que não faz as coisas piores que as outras pessoas, embora não tenha ao seu alcance a possibilidade de fazer mais por si e pelos outros. Na avaliação final, esta mãe assume que as suas decisões são tomadas por ela mesma, ao contrário do que havia revelado na avaliação inicial.

A sua perceção pessoal faz com que considere que se sente perturbada e manifesta não ter valor. Embora esta mãe ainda considere que se zanga com facilidade e que continua tensa e nervosa, já manifesta uma diminuição na impulsividade e na forma como controla a sua agressividade na avaliação após a *Escola de Mães*. Admite aborrecer-se muitas vezes com ela própria e manifestou um aumento significativo na forma como as suas lutas são interiores, pois um dos seus receios é falhar em algo que deseja muito, cada vez mais por sentir que está a ficar mais velha.

No que diz respeito à **mãe Verde**, realizando uma análise quantitativa, esta encontra-se acima da média nos itens referentes às Dimensões Positivas da escala de Estima de Si, tanto em relação aos valores de referência relativos à Faixa etária correspondente dos 24 aos 26 anos e ao grupo normativo relativo às Habilitações literárias correspondentes ao 4.º ano de escolaridade, em ambas as avaliações, como é visível nos seguintes gráfico e tabela de conversão desta dimensão:

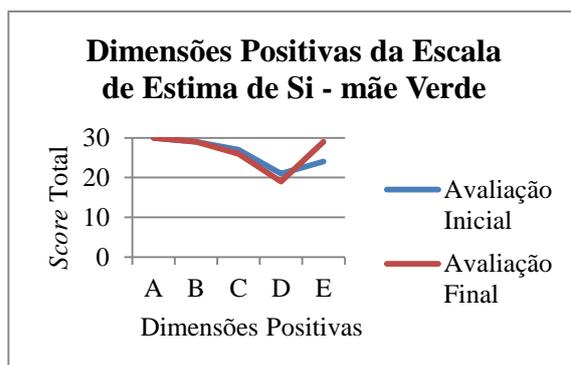


Gráfico 3 - Dimensões Positivas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Verde

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final			
	Total Inicial	Percentil 4.º Ano	Percentil 24-26 anos		Total Final	Percentil 4.º Ano	Percentil 24-26 anos
Dimensão A	30	95/99	99		30	95/99	99
Dimensão B	29	70	80/90		29	70	80/90
Dimensão C	27	70/80	90		26	60-70	80
Dimensão D	21	70/80	60		19	50-60	40
Dimensão E	24	50	60		29	90	95

Tabela 14 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Verde

No que se refere às Dimensões Negativas da escala, esta mãe obteve valores distintos nas duas avaliações, sendo a inicial caracterizada por valores normativos acima da média nas Dimensões F e J, no que se refere à Faixa etária a que pertence, à exceção das dimensões: G que manteve os valores percentilicos 20/30 na avaliação final

comparativamente à inicial; H onde subiu de 30/40 para 60/70 na avaliação final; e a dimensão I que estava inicialmente com um percentil de 95, baixou para um percentil 20 na avaliação final. Relativamente às Dimensões Negativas de Estima de Si respeitantes às Habilitações literárias, inicialmente a mãe Verde apresentou valores abaixo da média à exceção das dimensões I e J, contudo estes valores percentilicos baixaram significativamente na dimensão I na avaliação final, sendo a dimensão G a única que se manteve igual à dimensão inicial, como é apresentada no gráfico seguinte e tabela:

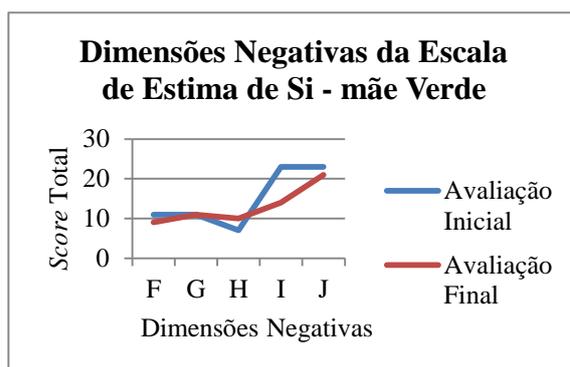


Gráfico 4 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Verde

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final			
	Total Inicial	Percentil 4º. Ano	Percentil 24-26 anos		Total Final	Percentil 4º. Ano	Percentil 24-26 anos
Dimensão F	11	30-40	60		9	20	40
Dimensão G	11	30	20/30		11	30	20/30
Dimensão H	7	10	30		10	20-30	60/70
Dimensão I	23	95-99	95		14	40	20
Dimensão J	23	80	90		21	70-80	70-80

Tabela 15 - Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Verde

No que diz respeito à análise qualitativa das Dimensões Positivas da escala de Estima de Si, a mãe Verde demonstra ter uma autoestima elevada, uma visão otimista em relação a si e confiança, mas também demonstra necessidade de afirmar-se perante ela própria e os outros. Pretende atingir objetivos de grande importância na sua vida e

aprecia relacionar-se com outras pessoas, demonstrando interesse em participar em grupos e movimentos sociais.

Além disso, sente-se uma pessoa responsável, que gosta de tomar as suas próprias decisões e emocionalmente madura, embora manifeste na avaliação final um decréscimo de tolerância comparativamente com os valores da primeira aplicação da escala. Em relação à avaliação desta mãe ao seu aspeto físico, ela não se percebe como uma mulher com o corpo atraente, contudo manifesta orgulho no seu corpo e considera-se uma mulher inteligente. Além tudo isto, descreve-se como uma pessoa amável e sociável, trabalhadora e demonstrou, na avaliação final, um aumento da confiança no seu futuro.

Nas Dimensões Negativas da Estima de Si a mãe Verde manifesta esperança e respeito por ela própria, uma vez que não se sente inútil e sabe que é capaz de enfrentar os problemas que lhe surjam na vida, demonstrando ser uma mãe resiliente. Por este fator, ela manifesta-se como sendo uma pessoa interessante e com quem outras pessoas gostam de estar, gosta de tomar iniciativas em grupo e não se sente pior que os outros, afirmando que podem confiar nela.

É uma mãe que expressa ter valores e princípios, valorizando-se pelo que é e acreditando em si e nos outros. Embora afirme ter diminuído a sua agressividade e a forma como se zanga após a *Escola de Mães*, ainda demonstra ser uma pessoa impulsiva, apesar de ter deixado claro um decréscimo acentuado na utilização de consumo de estimulantes como o tabaco e café na avaliação final comparativamente com a inicial.

Um dos pontos a salientar nestas Dimensões Negativas será a hostilidade consigo mesma, ou seja, o medo desta mãe em falhar nalguma coisa que queira muito na vida, o facto de aborrecer-se com facilidade consigo mesma e das suas batalhar mais difíceis serem com ela própria.

Por fim, a **mãe Roxa**, no que diz respeito à análise quantitativa encontra-se, na maioria das Dimensões Positivas abaixo da média relativamente à sua faixa etária, 30

aos 36 anos, e às suas habilitações literárias correspondentes ao 4.º ano de escolaridade. Assim, foi notório na avaliação final, comparativamente com a avaliação anterior à *Escola de Mães*, um decréscimo dos percentis de todas as Dimensões Positivas da Estima de Si. Os valores normativos consideráveis na avaliação final, cingem-se somente às dimensões B e C com valores entre os 40-50 e os 70/80 de percentil, ficando todas as outras dimensões nos percentis 20 e 30, anteriormente avaliados e referenciados dentro da média dos valores normativos. Relativamente às habilitações literárias, a mãe Roxa na avaliação final, comparativamente à avaliação inicial desta escala, apenas manifestou uma subida do percentil 45 para o 50 na dimensão D, havendo um decréscimos em todas as outras quatro dimensões, ficando dentro e acima da média as dimensões B, C e D.

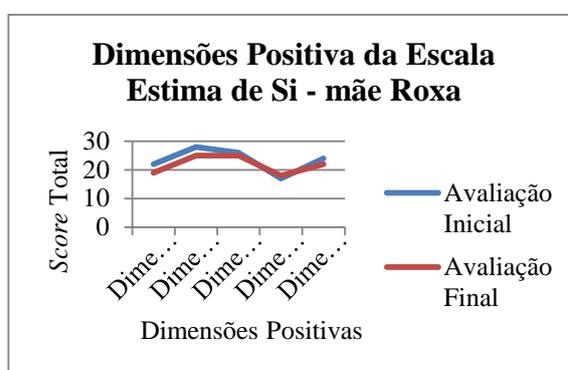


Gráfico 5 - Dimensões Positivas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Roxa

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final			
	Total Inicial	Percentil 4.º Ano	Percentil 30-36 anos		Total Final	Percentil 4.º Ano	Percentil 30-36 anos
Dimensão A	22	40	40-50		19	20-30	20-30
Dimensão B	28	60-70	70-80		25	40-60	40-50
Dimensão C	26	60-70	80-90		25	60	70/80
Dimensão D	17	40-50	20-30		18	50	30
Dimensão E	24	50	50		22	30-40	30

Tabela 16 - Conversão dos scores em percentis: Dimensões Positivas das avaliações inicial e final – mãe Roxa

No que se refere às dimensões negativas da escala esta mãe encontra-se com percentis acima da média na maioria das dimensões quer relativas à faixa etária, quer relativas às habilitações literárias. Assim, quanto à faixa etária a mãe Roxa apresentou valores idênticos nas duas avaliações nas dimensões F e H, subiu em 30 valores percentilicos na dimensão J na avaliação final, descendo os valores nas restantes dimensões.

Os valores normativos da avaliação final, relativos às habilitações literárias, mantiveram-se idênticos aos da avaliação inicial nas dimensões F e H, tal como citado em relação à idade desta mãe. As dimensões G e J manifestaram um acréscimo de valores, ficando ambas acima da média com percentis de 70 e 80 e apenas a dimensão I passou do percentil 40 para o 30 na avaliação final.

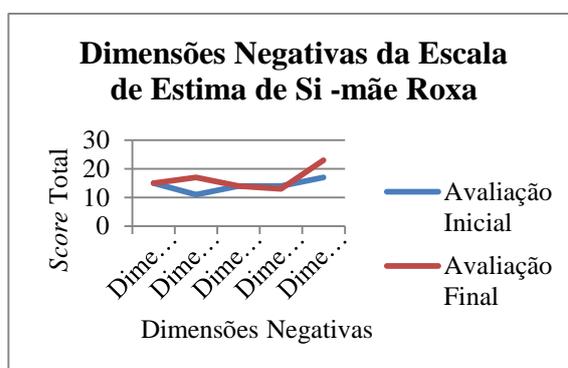


Gráfico 6 - Dimensões Negativas da Escala de Estima de Si nas avaliações inicial e final - mãe Roxa

Scores e conversão da avaliação inicial				Scores e conversão da avaliação final			
	Total Inicial	Percentil 4º. Ano	Percentil 30-36 anos		Total Final	Percentil 4º. Ano	Percentil 30-36 anos
Dimensão F	15	50-60	70-80		15	50-60	70-80
Dimensão G	11	30	40		17	70	70-80
Dimensão H	14	40	80-90		14	40	80-90
Dimensão I	14	40	40		13	30	30
Dimensão J	17	40-50	50/60		23	80	80-90

Tabela 17 – Conversão dos scores em percentis: Dimensões Negativas das avaliações inicial e final – mãe Roxa

A análise qualitativa da avaliação da mãe Roxa, nas dimensões positivas de Estima de Si, revela que é uma mulher com menos autoestima na avaliação final do que a que havia manifestado na avaliação inicial, demonstrando uma diminuição o otimismo como se vê, na forma como se afirma perante os outros, embora na avaliação final ainda mantenha uma elevada confiança em si. Além disto, esta mãe manifesta um grande desejo de atingir grandes objetivos na sua vida, principalmente revelado na avaliação final após o diagnóstico de NEE da sua filha mais nova, além de desempenhar um papel mais ativo na sociedade.

Através das respostas dadas, esta mãe considera-se uma mulher responsável, gosta e toma as suas decisões por si mesma levando-as até ao fim, manifesta um pensamento racional, tolerância e maturidade emocional e considera-se uma mulher inteligente com ambições. Em relação ao seu aspeto físico, esta mãe não se perceciona com a mesma consideração, uma vez que não gosta da forma como o seu corpo se está a desenvolver e não se acha atraente. Na avaliação final a mãe Roxa menciona não ter grande confiança no futuro e não se considera uma pessoa muito sociável, porém revela-se como sendo bastante trabalhadora. Na avaliação inicial esta mãe manifestava-se como sendo uma pessoa amável, o que na avaliação final decresceu significativamente, provavelmente pelos factos anteriormente referidos acerca da filha e da sua depressão.

Nas dimensões negativas da Estima de Si a mãe Roxa manifestou um aumento pouco significativo na maioria dos itens das várias dimensões. Assim, esta mãe manifesta-se como sendo uma pessoa apática e com uma esperança média no futuro, contudo sente-se útil e sabe que necessita e pode ser ajudada de modo a enfrentar os acontecimentos da vida, demonstrando resiliência perante as adversidades da vida.

Esta mãe considera-se uma pessoa interessante e tem consciência que que não faz as coisas pior do que os outros, contudo tem alguma tendência em se isolar, e considera não saber ao certo se as outras pessoas confiam ou não nela.

Na avaliação inicial da escala de Estima de Si esta mãe manifestou que as suas decisões nem sempre eram tomadas por ela própria, contudo na avaliação final demonstra uma alteração de atitude, sendo ela a tomar as suas decisões. Considera-se

uma pessoa com valores e princípios, sente-se afetivamente estável e valoriza-se pelo que é.

Além destas características autopercecionadas pela mãe Roxa, na avaliação final ela ainda revela-se como sendo uma pessoa tensa e nervosa, mas com autocontrole da sua agressividade e impulsividade, demonstra ter coragem após os resultados negativos que obtém na sua vida pessoal. Embora na avaliação inicial esta mãe não tenha manifestado grande aborrecimento com ela própria, na avaliação final isto parece já ser algo com maior imponência, tal como as suas batalhas mais árduas serem com ela própria, tem medo de falhar nalguma coisa que deseje muito e sente que enfrenta as dificuldades e crises da vida com alguma energia.

2.3.3 ANÁLISE DE RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL

A análise de resultados da aplicação da escala de Auto-eficácia Parental será realizada tendo em conta a cotação dos *scores* (Anexo 11) e a sua comparação com os valores de referência apresentados nas tabelas normativas vigentes no trabalho de Brites (2010) (Anexo 6), ressaltando as principais diferenças entre as avaliações, inicial e final.

Assim, no que diz respeito à **mãe Azul** apresentou na dimensão positiva desta escala um aumento nos percentis na avaliação final, quer em relação à subescala “Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento” que subiu do percentil 80-90 para o percentil 90-99, quer em relação a subescala “Equilíbrio Independência - Segurança” que na avaliação inicial tinha uma cotação percentilica de 20-30 e passou para o percentil 60 na avaliação final. Embora o somatório das subescalas da dimensão positiva da escala de Auto-eficácia sejam valores distintos 8.8 e 9.29 na avaliação inicial e final, respetivamente, ambos correspondem ao percentil 99 dos valores de referência. Nas subescalas da dimensão positiva, comparando as respostas da mãe Azul nas duas avaliações, foram evidentes as alterações positiva na

atitude em relação ao diálogo com o filho perante comportamentos errados, na compreensão antes de o castigar e no incentivo à procura das dúvidas da criança.

As subescalas da dimensão negativa da escala de Auto-eficácia Parental na avaliação inicial estavam dentro da média e acima, com percentis de 60-70 para a “Permissividade, negligência e desinteresse” e 50-60 para “Controlo negativo” o que na avaliação final se veio a demonstrar com uma diminuição dos percentis, passando 40-50 nos primeiros itens e percentis de 10-20 no último item. O somatório das subescalas da dimensão negativa na avaliação inicial situava-se no percentil 50-60 com o valor médio de 5.09, enquanto na avaliação final o valor do somatório destas subescalas passa a 3.51, situando-se no percentil 40-50.

No que respeita as subescalas da dimensão negativa, houve uma alteração de atitude da mãe passando ela a fazer os deveres do filho quando este não é capaz e um controlo nas escolhas do filho, nomeadamente na escolha da roupa. Por outro lado, esta mãe demonstra uma maior abertura nas experiências novas que o filho realize, onde anteriormente não havia margem de experimentar e surge agora um maior controlo nas tarefas que ela destina à criança. Esta mãe evidencia na avaliação final uma maior preocupação no que se refere ao filho não assistir a discussões que antes não estava bem clara, o que também acontecia acerca do seu descontrole e agressividade que na avaliação final já estava menos acentuado e foi expressa uma maior preocupação em esta mãe. Também foi evidente uma diminuição de interesse acerca do futuro do seu filho no que respeita à profissão que deseja que ele tenha ou em planear o seu futuro, desejando que ele seja feliz, sem fazer projetos a longo prazo.

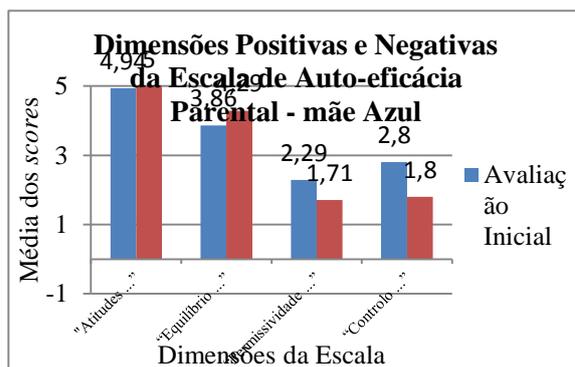


Gráfico 7 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Azul

		Média do score Inicial	Percentil	Média do score Final	Percentil
Dimensões Positivas	"Atitudes ..."	4,94	80-90	5	90-99
	"Equilíbrio ..."	3,86	20-30	4,29	60
	Somatório da Dimensão Positiva	8,8	60	9,29	60
Dimensões Negativas	"Permissividade ..."	2,29	60-70	1,71	40-50
	"Controlo ..."	2,8	50-60	1,8	20
	Somatório da Dimensão Negativa	5,09	50-60	3,51	40-50
Auto-eficácia total =		= 8.8 -5.09 = 3.71	30-40	=9.29- 3.51 = 5.78	80-90

Tabela 18 – Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Azul

De um modo geral, a auto-eficácia total na avaliação inicial desta mãe foi de 3.71 situando no percentil da auto-eficácia total 40-50, enquanto na avaliação final houve um aumento do valor para 5.78, correspondente ao percentil 80-90. No que se refere à sua autoavaliação numa escala de 0 a 20, de como se considera eficaz na sua vida, a mãe Azul conotou com a nota máxima, 20 pontos, em ambas as avaliações.

A **mãe Verde** manifestou, nas avaliações inicial e final da escala de Auto-eficácia Parental na dimensão positiva *scores* que a colocaram em percentis acima da média, ou seja, nos itens da subescala “Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento” média de 4.93 e 5, correspondentes 80 e 90-99, respetivamente e nos itens da subescala “Equilíbrio Independência - Segurança”, os valores foram correspondentes 4.29 nas duas avaliações, correspondente ao percentil 60. O somatório final das subescalas positivas, inicialmente foi de 9.22, e na avaliação final foi de 9.29, ambas no percentil 99 dos valores de referência. Nestas duas subescalas foram evidentes as alterações positivas de comportamento desta mãe nos itens relacionados com a atenção ao comportamento dos filhos e às tarefas que são delegadas aos filhos em casa. Contudo, uma alteração na cotação com menos *score* ocorreu na liberdade que esta mãe dá aos filhos de comer ou vestirem-se consoante os seus próprios desejos.

Relativamente às subescalas da dimensão negativa da escala de Auto-eficácia Parental, a mãe Verde manifestou um aumento percentilico da avaliação inicial para a final, ou seja, nos itens “Permissividade, negligência e desinteresse”, inicialmente tinha um *score* de média de 1.29 correspondente ao percentil 20 que na avaliação final passou a 1.76, correspondendo ao percentil 50. No que diz respeito aos itens de “Controlo negativo”, esta mãe obteve uma média de 2.4 e ao percentil 40 e na avaliação final uma média de 2.8, correspondente ao percentil 50-60 dos valores normativos. O somatório dos valores médios destas subescalas, na avaliação inicial correspondeu ao percentil 20-30 com um valor médio de 3.69 e na avaliação final a 4.56, percentil 50-60, havendo assim um aumento significativo.

Nas subescalas da dimensão negativa da escala de Auto-eficácia Parental, a mãe Verde manifesta alterações na avaliação final em alguns itens comparativamente à avaliação inicial. Assim, esta mãe tem permitido menos que os filhos vivenciem novas experiências, e está mais tolerante nas tarefas e deveres, permitindo que os filhos façam mais o que desejam do que aquilo que está estipulado. Talvez pelo facto dos seus filhos serem bastante pequenos, esta mãe, que julgava conhecer os desejos profissionais dos filhos, vem na avaliação final contrapor essa situação, e maior rigidez na forma como os filhos se vestem, escolhendo para eles as suas roupas. Ela manifesta um aumento dos

seus planos para a vida futura dos filhos relativamente à avaliação inicial, bem como uma maior preocupação quando se descontrola em frente aos filhos.

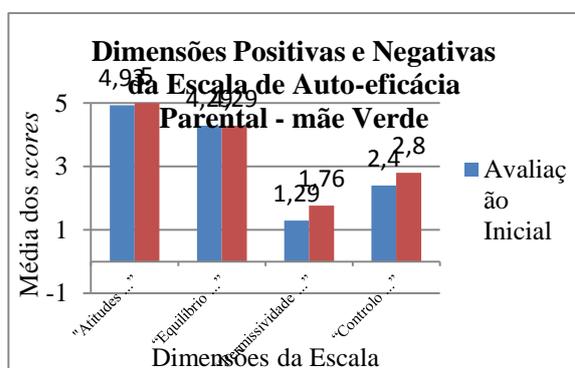


Gráfico 8 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Verde

		Média do score inicial	Percentil	Média do score Final	Percentil
Dimensões Positivas	"Atitudes ..."	4,93	80	5	90-99
	"Equilíbrio ..."	4,29	60	4,29	60
	Somatório da Dimensão Positiva	9,22	99	9,29	99
Dimensões Negativas	"Permissividade ..."	1.29	20	1,76	50
	"Controlo ..."	2.4	40	2,8	50-60
	Somatório da Dimensão Negativa	3,69	20-30	4,56	50-60
Auto-eficácia total =		= 9.22- 3.69 = 5.53	70-80	=9.29 - 4.56 = 4.73	60-70

Tabela 19 - Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Verde

De forma geral, esta mãe manifesta uma auto-eficácia total correspondente a 5.66, ou seja, correspondente ao percentil 70-80 na avaliação inicial e obtém um decréscimo na avaliação final com um score igual a 4.73, percentil, 60-70. No que diz respeito à sua autoavaliação de ser eficaz na sua vida, a mãe Verde dá uma cotação de 18 em ambas as avaliações.

Relativamente à **mãe Roxa**, no que se refere à análise das suas avaliações iniciais e finais da dimensão positiva da escala de Auto-eficácia Parental, encontra-se acima da média, com valores percentilicos de 80 em ambas as subescalas da dimensão positiva na avaliação inicial, havendo um decréscimo acentuado na avaliação final para percentil 30 nos itens “Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento” e percentil 40 no “Equilíbrio, Independência - Segurança”. O somatório de ambas as subescalas na avaliação inicial correspondia a 9.5 e ao percentil 99, tal como na avaliação final, embora o valor do somatório seja 8.47.

Esta mãe, na avaliação final demonstrou uma elevada frequência de valores que decresceram o *score* nos itens das subescalas positivas e apenas uma subida pouco relevante no que diz respeito à sua disponibilidade para o que os filhos necessitem, que teve a pontuação máxima. Assim, a autoavaliação desta mãe em relação à sua Eficácia Parental decresceu abruptamente nos *scores* dos itens cujo resultado final é o decréscimo na atenção aos filhos quando estão tristes ou contentes, uma maior intolerância às tarefas dos filhos consoante os seus desejos, encontra-se menos compreensiva em relação aos maus comportamentos dos filhos antes de os castigar, entre outros de menor relevo.

No que diz respeito aos itens das subescalas da dimensão negativa, a “Permissividade, negligência e desinteresse” na avaliação inicial com *score* de 1.82 e na final de 2, sendo o percentil 50-60 igual em ambas avaliações. Em relação ao item “Controlo negativo”, inicialmente a mãe Roxa tinha um *score* de 2.8, correspondente ao percentil 20-30 dos valores de referência cujo teve um aumento na avaliação final, passando a 3.4, percentil 70. O somatório de ambas as subescalas na avaliação inicial correspondia a 4.62, percentil 50-60 e na avaliação final esses valores foram alterados, sendo o somatório igual 5.4, percentil 60-70.

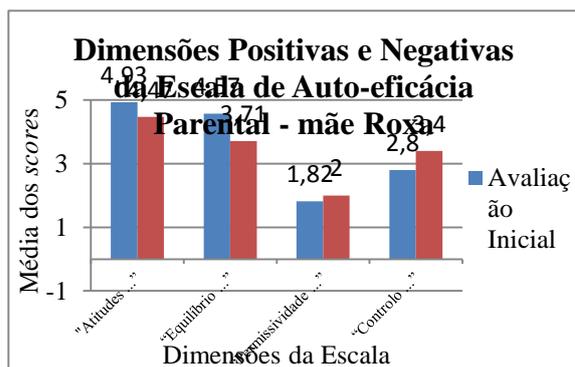


Gráfico 9 - Comparação entre as médias dos scores das Dimensões da Escala de Auto-eficácia Parental, inicial e final - mãe Roxa

		Média do score inicial	Percentil	Média do score Final	Percentil
Dimensões Positivas	"Atitudes ..."	4,93	80	4,47	30
	"Equilíbrio ..."	4,57	80	3,71	40
	Somatório da Dimensão Positiva	9,5	99	8,18	99
Dimensões Negativas	"Permissividade ..."	1,82	50-60	2	50-60
	"Controlo ..."	2,8	20-30	3,4	70
	Somatório da Dimensão Negativa	4,62	50-60	5,4	60-70
Auto-eficácia total =		= 9.5 – 4.62 = 4.88	60-70	= 8.18 – 5.4 = 2.78	30-40

Tabela 20 - Cotação, médias e percentis das Dimensões positivas e negativas da Escala de Auto-eficácia Parental – mãe Roxa

Assim, de uma forma geral, a mãe Roxa manifestou alteração de atitudes vigentes nas suas respostas da avaliação final, principalmente na forma como se encontra mais flexível e tolerante em relação aos comportamentos dos filhos, nomeadamente na hora que os filhos se querem deitar e acordar, no cumprimento das tarefas que ela lhes delega, nas experiências novas que lhes possibilita. Por outro lado, esta mãe, apesar de não ter tido muita preocupação nas idas à escola para compreender como os filhos estão e conhecer os amigos dos filhos, tem demonstrado maior

flexibilidade nos horários de entrada e saída na creche, porém manifesta grande interesse em saber o que os filhos aprendem na escola.

Enquanto esta mãe afirmava na avaliação inicial conhecer as profissões que os filhos desejavam ter no futuro, agora demonstra não ter a mesma certeza, principalmente a filha mais nova, embora tenha demonstrado maior ênfase nos sonhos que tem para cada um dos filhos no futuro.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que se passe à discussão dos resultados ir-se-ão fazer inferências tendo em conta todos os dados recolhidos e anteriormente explorados, bem como a comparação com outros estudos realizados em Portugal neste âmbito.

Um aspeto importante a salientar para compreender os dados analisados anteriormente, foi o facto de estas mães, na avaliação inicial não se sentirem totalmente à-vontade a responder a questões de índole pessoal e familiar, respondendo ao que consideravam ser esperado, de modo a não corromper as expectativas da investigadora. Na avaliação final, as respostas já se mostraram mais sinceras e coerentes com o discurso que aconteceu durante as sessões da *Escola de Mães*.

O facto de as participantes deste estudo terem características semelhantes, fá-las considerar um grupo homogéneo no que se refere ao número de filhos, superior a 4, com pelo menos um com idade igual ou inferior a 6 anos de idade e à sinalização de risco grave de atraso no desenvolvimento em pelo menos um dos filhos, as condições sociais de desemprego e beneficiárias de apoios sociais. Salvaguarda-se as diferentes idades (25, 33 e 51 anos), que acaba por ser um aspeto importante na forma como cada uma delas encara a vida e a parentalidade, além da influência das diferentes personalidades.

É necessário salientar um ponto em comum expresso pelas atitudes e convicções destas mães, que possuem, cada uma delas, uma história de vida com grandes problemas e dificuldades, não exploradas neste estudo por questões éticas. Com o

passar dos anos estas mães foram desenvolvendo capacidades de defesa e de confronto com realidades e situações adversas, por isso apresentam um perfil resiliente (Gomes, 2008; Ferreira, 2010), tal como foi possível verificar nas avaliações finais da escala de Estima de Si. As suas personalidades fortes manifestam esperança e otimismo em si mesmas e no futuro apesar da vida não lhes reservar grandes alegrias, sentem que são os filhos a motivação de que necessitam. Balancho (2010), no seu estudo, retrata esta mesma situação quando os participantes consideram que não têm nada na vida, mas que são felizes por estarem em família, com os filhos e em paz, por exemplo. Esta forma de estar na vida, particular desta população, permite verificar a pertinência do desenvolvimento emocional e da afetividade quando as condições ambientais não são as propícias (Marujo & Neto, 2007; Balancho 2010), permitindo inferir a importância deste estudo na vida destas mulheres e mães.

A participação na *Escola de Mães* poderá ter sido um impulso motivacional para a continuidade ou persistência das lutas pessoais com que cada uma delas se debate, registadas nos dados recolhidos de ambas as escalas, promovendo conhecimentos e reflexividade, bem como uma visão da autoeficácia parental até então pouco explorada. Tal como Ribeiro (2003) e Ferreira (2010) mencionam, a participação num programa de educação parental, com base na psicologia positiva, poderá ser promotor de otimismo perante as dificuldades e adversidades da vida, sendo possível verificar que apenas a mãe Roxa não confirma esta situação, uma vez que obteve um decréscimo de cotação em ambas as escalas na avaliação final.

De um modo geral, considera-se que todas as participantes ficaram satisfeitas por terem participado nesta *Escola de Mães*, dado que todas manifestaram ser muito importante esta participação, como mulheres e como mães, tal como é visível nas unidades de significado da categoria '*Conhecimentos e atitudes*', nas suas subcategorias '*Aprendizagem*' e '*Atualização*' da Dimensão '*Importância da participação na Escola de Mães*'. O que aprenderam e que atualizaram fez com que estivessem mais atentas aos filhos e às suas próprias atitudes, o que vai ao encontro das unidades de significado presentes nas categorias da Dimensão '*Competências parentais para a construção permanente da parentalidade*' e no aumento de score das Dimensões Positivas da escala de Autoeficácia Parental, pelas mães Azul e Verde, no que se prende à avaliação final.

Desta forma, os resultados obtidos vão ao encontro do que referem os estudiosos que afirmam que é necessário valorizar os aspetos positivos em vez dos problemas, acreditar nas competências parentais e no sucesso dos pais, promovendo as condições para educar as crianças com uma visão positiva da vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, *cit. in* Ribeiro, 2003; Goleman, 1995, González & Vásquez, 2009), que foi a base de todo este estudo.

Todas as sessões da *Escola de Mães* foram programadas de forma que se promovesse reflexividade nas mães participantes, de modo que pudessem avaliar-se no desempenho das funções parentais e pudessem ter ao seu dispor novos meios de agir ou reajustar as suas atitudes perante os filhos, tendo sempre em conta o harmonioso desenvolvimento destes. Assim, tal como já havia sido expresso anteriormente, a avaliação das funções parentais auxilia na delimitação de objetivos e de estratégias de educação, tendo também por base a satisfação parental, como refere Brites (2010), intrinsecamente associada ao equilíbrio entre as atitudes dos pais para com os filhos e as responsabilidades parentais. Assim, na avaliação final estas mães revelaram-se mais reflexivas e capazes de enquadrar as suas atitudes e comportamentos parentais como meio de regularização das mesmas, sendo possível verificar-se isto nas unidades de significado da categoria '*Avaliação pessoal*' e na forma como se sentem eficazes no desenvolvimento da sua parentalidade.

Cruzando os resultados anteriormente analisados, podemos verificar que a mãe Roxa foi quem manifestou mais unidades de significado na subcategoria '*Autoanálise*', contudo no que se refere aos *scores* da escala de Autoeficácia parental, teve um decréscimo nas Dimensões Positivas e um aumento nas Negativas provocando, assim uma incoerência entre o que mencionou nas respostas de pergunta aberta em relação às mudanças após a participação e a resposta à escala de Autoeficácia parental. Poder-se-á considerar que esta mãe manteve uma postura mais descontraída nas questões abertas, uma vez que surgiram em forma de diálogo com a investigadora, mencionando factos importantes para a compreensão das alterações ocorridas após a *Escola de Mães*, enquanto as respostas aos itens da escala de Autoeficácia parental foram tidas como formas de avaliação formal, tal como aconteceu na avaliação inicial, às quais respondeu de forma pouco assertiva e coerente. Porém, as mães Azul e Verde mantiveram ou

aumentaram os *scores* correspondentes às Dimensões positivas da escala de Autoeficácia parental, tendo assim um percurso evolutivo na avaliação final desta escala. A mãe Azul foi a única mãe que diminuiu os *scores* nas Dimensões negativas, o que leva a compreender além de mais reflexiva, também se encontra a alterar as suas atitudes parentais de forma eficaz.

Analisando as respostas presentes nas categorias *'Interação mãe-criança'* e *'Comunicação'* e as afirmações em ambas as escalas na avaliação final, é possível verificar que estas mães nem sempre conseguem aumentar a tolerância e amenizar o controlo de agressividade e impulsividade, que os limites e regras que estabelecem nem sempre são cumpridos e, mesmo que se afirmem assertivas, é notório nas unidades de significado que há oscilações nestes pontos, nos momentos avaliados subsequentes à participação da *Escola de Mães*. A mãe Azul foi quem mais evoluiu nas duas subcategorias anteriormente mencionadas a par de um aumento das suas competências verificadas na escala de Auto-eficácia Parental e uma evolução positiva na escala de Estima de Si. Contudo, faz-se aqui uma inferência, tendo em conta o historial e vivências destas mães - que por questões éticas não são passíveis de ser aqui relatadas - que estas mulheres e mães se encontram frequentemente sozinhas na educação dos filhos, o que pode justificar as dificuldades por elas sentidas e a necessidade de partilha e convivência com outras mães, como forma de aprender a lidar com as situações que lhes são apresentadas no dia-a-dia, tal como é possível verificar nas unidades de significado da categoria *'Conhecimentos e atitudes'*, nas subcategorias *'Aprendizagem'* e *'Partilha de experiências'*.

Assim, na subcategoria *'Aprendizagem'*, foi explícito, pela mãe Verde, o que havia sido comentado variadas vezes durante as sessões da *Escola de Mães*, embora não tenha sido alvo de registo, a necessidade de ter o marido como colaborador na tarefa de educar os filhos. É neste sentido que Leventhal-Belfer et al. (1992 *cit. in* Brites, 2010), Braz et al. (2005) e Lima et al. (2007) e outros estudos apontam para a importância do papel desempenhado pelos pais como facilitadores da função parental das mães, com base numa relação conjugal consistente, não sendo apenas um complemento à educação exercida pelas mães, mas com um papel ativo neste processo. Este facto poderá relacionar-se com as experiências que esta mãe assume após a participação na *Escola de*

Mães, através da reflexividade e na alteração das suas atitudes parentais, afirmando que necessita de maior coerência entre o casal para ter o sucesso educativo esperado.

Embora Brites (2010) não tenha feito alusão a que as dimensões positivas e negativas da escala de Auto-eficácia Parental estivessem associadas aos estilos parentais, os dados analisados anteriormente permitiram inferir-se neste sentido. Assim, e consoante as categorias relativas à Dimensão '*Estilos parentais*', as mães Azul e Verde tiveram respostas incluídas nestas, sendo as unidades de significado provenientes destas mães incluídas nas categorias '*Estilo autoritativo*' e '*Estilo autoritário*'. Esta situação permite verificar que a mãe Azul evoluiu para um estilo parental menos coercivo e autoritário, valorizando as interações, o diálogo e o desenvolvimento de competências emocionais no seu filho que na fase antecedente à *Escola de Mães* não existiam (Weber et al., 2003; Mondin, 2008; Brites, 2010).

Relativamente à inferência entre os estilos parentais e as subescalas das dimensões positivas e negativa da escala de Auto-eficácia Parental, é possível verificar-se uma associação conceitual entre o estilo autoritário e a dimensão negativa '*Controlo negativo*', uma vez que este último é definido por Brites (2010, p. 456) como sendo o que "(...) diz respeito a uma atitude de controlo absoluto sobre a criança, quer no presente, quer relativamente ao seu futuro (...)", indo ao encontro do conceito definido anteriormente por Lerner e Castellino (2000). Segundo uma das conclusões de Brites (2010), quanto mais idade tenham as mães, terão menor controlo dos comportamentos sobre os filhos, devido ao seu amadurecimento e aumento da promoção de autonomia, o que aumentará a sua eficácia parental nas dimensões positivas e uma diminuição do '*Controlo negativo*'. A mãe Azul, sendo a mais velha de todas as participantes, com 51 anos, foi a única com unidade de significado incluída na categoria '*Estilo autoritário*', sendo a única que obteve diminuição de percentil na avaliação final na subescala '*Controlo negativo*' (de percentil 50-60 para percentil 10-20) e o aumento da Auto-eficácia Parental total, subindo de percentil 40-50 para percentil 80-90, com ênfase na dimensão positiva desta escala. Neste sentido, mesmo que esta mãe não se enquadre, deliberadamente, num estilo autoritário, tendo em conta a avaliação final, demonstra, pelos *scores*, uma alteração das suas atitudes enquadrando-se neste estilo parental na fase antecedente à participação da *Escola de Mães*.

Relativamente à mãe Verde, por ser a mais nova de todas as mães participantes, com 25 anos, poderá levar a interpretar-se os dados recolhidos e analisados numa vertente que concilie a idade, a existência de filhos sem doenças crónicas e a autoestima. Segundo as conclusões de Brites (2010), as mães de crianças sem doenças crónicas são menos eficazes, obtendo nas dimensões positivas da escala de Auto-eficácia Parental valores mais baixos e nas dimensões negativas valores mais elevados do que as mães de crianças com doenças crónicas. Ora, a mãe Verde encontra-se nesta situação, uma vez que na avaliação final obteve um decréscimo acentuado no percentil referente à subescala positiva *‘Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento’* e estabilidade de *scores* na subescala *‘Equilíbrio, Independência – Segurança’*, enquanto nas duas subescalas negativas esta mãe tem um aumento nos percentis, situação similar à da mãe Roxa, como sendo uma situação-tipo de mãe que tem um filho com doença crónica, caso que nunca foi declarado pela mãe Verde. Porém é importante ressaltar o que fica expresso por Brites (2010, p. 461), quando refere as situações em que há um aumento da *‘Permissividade’*, onde estes

“(…) percebem-se de forma mais desvalorizada, com apatia, desesperança e falta de controlo; duvidam do seu valor próprio, o que se repercute numa atitude de retirada social e, ao nível parental, numa diminuição de eficácia o que confirmará, posteriormente, a auto-avaliação subjectiva de si próprios.”

Contudo, analisando a autoestima da mãe Verde, relativamente aos valores normativos da sua faixa etária, encontra-se esta acima na média das dimensões da escala de Estima de Si, o que leva a crer que os resultados estatísticos desta mãe possam encontrar justificação na premissa que Brites (2010) expressa acerca da autoestima, quando refere que a autoestima positiva quando dominante, torna-se um fator promotor da Auto-eficácia Parental, levando a satisfação no desempenho das funções parentais que, conseqüentemente, leva a uma valorização de si e aumento de autoestima.

Os itens das dimensões positivas *‘Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento’* e *‘Equilíbrio Independência – Segurança’*, definidos por Brites (2010, p.254) como sendo competências parentais com apelo à “(…) responsabilidade de ser um modelo ou exemplo a seguir pela criança, à transmissão de afectos e valores e à manutenção do estado de saúde” e “(…) a consciência parental da

importância da promoção da independência e da responsabilidade na criança, sem no entanto negligenciar aspectos básicos da sua segurança afectiva”, respetivamente, poderão estar diretamente relacionados com o estilo autoritativo. Neste âmbito, as unidades de significado existentes na categoria ‘*Estilo autoritativo*’ revelam que as mães Verde e Azul se enquadram neste estilo, numa fase subsequente à *Escola de Mães*, sendo que os *scores* relativos às dimensões positivas estão mesmo acima da média. No que se refere à mãe Verde, inicialmente tinha maiores *scores* nas dimensões positivas e na avaliação final só manifestou um decréscimo na subescala ‘*Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento*’ na avaliação final, dando lugar a percentis de 50 nas subescalas ‘*Permissividade, negligência e desinteresse*’ e ‘*Controlo negativo*’, sendo difícil integra-la apenas num estilo parental. A mãe Azul, apesar de ter algumas características típicas do estilo parental autoritário na fase antecedente à *Escola de Mães*, como foi anteriormente referido, acaba por manifestar na avaliação final um aumento significativo dos *scores* nesta dimensão positiva, aumentando a possibilidade de a mesma ter evoluído para um estilo menos autoritário e mais equilibrado.

A mãe Roxa por não manifestar nenhuma unidade de significado nesta Dimensão acaba por não estar abrangida em nenhum estilo parental contudo, e tendo em conta a similaridade efetuada entre as categorias e a escala de Auto-eficácia parental, esta mãe poderia enquadrar-se no ‘*Estilo Autoritativo*’ na avaliação inicial, uma vez que obteve percentis abaixo do 50 na subescala ‘*Controlo negativo*’. Na avaliação final, todo o índice de Auto-eficácia Parental fica alterado sendo nas dimensões negativas onde obtém *scores* acima da média e tendo um decréscimo acentuado nas dimensões positivas de Auto-eficácia Parental. A par disto, é importante salientar que a sua autoestima diminuiu substancialmente em relação à avaliação inicial, justificada, segundo se crê, pelo facto desta mãe, durante este estudo ter recebido o diagnóstico clínico de NEE permanente da filha mais nova (Coutinho, 2004; Malaca, 2008; Brites, 2010). Esta situação acabou por alterar as suas perspetivas de índole pessoal e familiar, os seus sonhos e desejos da filha ser normal e saudável, entrando num período de luto e posteriormente de aceitação, o que resultou num diagnóstico depressivo desta mãe, motivo pelo qual se poderá justificar as alterações de valores das escalas da Estima de Si e, conseqüentemente, na escala de Auto-eficácia Parental.

Tal como é possível verificar na discussão dos dados do estudo de Brites (2010), a autoestima de pais de crianças com doenças crónicas é mais baixo que a autoestima de pais de crianças sem doenças crónicas, salientando-se, por norma, um aumento da dimensão J – ‘*Hostilidade consigo mesmo*’ da escala Estima de Si. Esta situação é idêntica à que se verificou com a mãe Roxa, ficando justificado, então, o não aumento de competências parentais associado à diminuição da autoestima desta mãe, ao contrário do que seria esperado após a participação na *Escola de Mães*, em condições pessoais e sociais idênticas às avaliadas inicialmente. Brites (2010) também menciona que, os pais nestas condições deveriam ser avaliados passado um período de tempo suficiente ao estabilizar emocionalmente e após a adaptação das suas competências parentais às novas necessidades das crianças, situação que não foi possível verificar entretanto com esta mãe.

No que se refere à Dimensão ‘*Competências Parentais Para a Construção Permanente da Parentalidade*’, as suas categorias e subcategorias foram preenchidas por unidades de significado abrangidas pelas respostas de todas as mães, como resultado direto ou indireto da participação nas sessões da *Escola de Mães* e do processo reflexivo inerente. Enquanto programa, explorou-se vários aspetos da parentalidade e do desenvolvimento da criança, o que fez com que estas mães refletissem e pudessem alterar os seus comportamentos e atitudes, embora este não fosse o objetivo principal deste estudo. Podemos relacionar estas mesmas ‘*Competências parentais para a construção permanente da parentalidade*’ com alguns itens da escala de Auto-eficácia Parental, mas apenas na dimensão positiva da mesma. Assim, é possível verificar que os *scores* dos itens positivos, na sua maioria, são máximos, do que se deduz que, quer na avaliação inicial quer na avaliação final, as mães já apresentavam noções claras das suas competências parentais e o seu exercício foi melhorado a partir da participação na *Escola de Mães*.

Assim, verifica-se, desde já, que estas mães tiveram alterações nas suas conceções acerca do desenvolvimento dos seus filhos e das necessidades dos mesmos e da importância em desenvolverem competências parentais como sendo um reajuste constante consoante as carências e exigências da função parental (Ribeiro, 2003;

Coutinho, 2004; Delgado-Martins, 2008; Ferreira, 2010), tal como menciona Brites (2010, *cit. in* Algarvio & Leal, 2004),

“o processo de se tornar pai (*parent*) pode ser descrito como um movimento relacional permanente e inacabado, cujo objectivo último é a maximização da função parental da pessoa, o que, não se pode dissociar das necessidades desenvolvimentais do filho.”

Assim, foi possível verificar-se alteração de atitudes e comportamentos após a *Escola de Mães* por parte destas mães, com pertinente melhoria na ‘*Interação mãe-criança*’, na ‘*Comunicação*’ e também na ‘*Inteligência emocional*’, visível na totalidade das unidades de significado de todas as categorias e subcategorias desta dimensão. Só por este facto, poder-se-á concluir que as mães participantes consideraram a experiência da *Escola de Mães* uma mais-valia, como formação promotora de competências parentais que não existiam ou estariam no “esquecimento”, tal como é revelado na subcategoria ‘*Atualização*’.

Segundo as conclusões dos vários estudos anteriormente mencionados e citados, é possível verificar que a mudança de comportamento dos participantes após um programa parental se focaliza nas práticas educativas destes, uma vez que deixaram, na sua maioria, os modelos negativos, autoritários e punitivos/ coercivos, alicerçando-se nas metodologias positivas de interação com os filhos e de promoção de habilidades sociais educativas como exemplo parental, sendo um dos aspetos de relevo a comunicação e a escuta ativa (Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004; Coelho & Murta, 2007; Malaca, 2008; Ferreira, 2010), tal como acabou por se verificar, também, no presente estudo.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo empírico, pela complexidade de todo o processo, pela necessidade de avaliar as necessidades e interesses das participantes, seleccionar e convidar as mães, sugerir a disponibilizarem-se e aceitar o desafio de manter-se ativas em todo o processo empírico, a avaliação antecipada das participantes, a participação nas seis sessões da

Escola de Mães e a disponibilidade para uma avaliação final, fez com que algumas limitações surgissem.

Assim sendo, e como forma de balizar as dificuldades sentidas, é imperativo referenciar a dificuldade sentida em angariar participantes para este estudo, uma vez que se trata de um meio sociocultural específico e limitado em número de potenciais interessadas, no qual as mulheres assumem um papel de cuidadoras e não têm o hábito de delegar as suas funções para realizar qualquer tarefa que não seja doméstica ou de cuidado dos filhos. Por outro lado, estas mães sendo de um meio carenciado e tendo escolaridade baixa demonstraram alguma resistência em aceitar partilhar as suas vidas e participar nesta *Escola de Mães* pois, intimidou algumas delas o facto de virem a ser avaliadas, sendo apenas três as que consideraram e disseram ‘Sim’.

Outra limitação neste estudo foi o facto de não terem sido incluídos os pais e maridos neste processo, uma vez que durante as sessões este aspeto foi falado por variadas vezes, contudo estas mesmas mães referiram que se os respetivos maridos tivessem sido convidados, provavelmente diriam ‘Não’ à participação. Contudo, considera-se que as inferências teriam sido distintas se a participação tivesse sido em casal.

Além disto, é importante mencionar que uma limitação com grande implicação nos resultados foi a indisponibilidade temporal para registos da observação direta e indireta, quer das sessões da *Escola de Mães*, quer da forma como estas mães interagiam e passaram a interagir com os seus filhos.

O facto de a primeira entrevista de avaliação inicial, não ter sido filmada, dificultou consideravelmente a recolha de dados complementares relativos às competências e inferências das mães sobre si mesmas e sobre o modo como interagiam com os filhos. Deste modo, a falta de certos dados anteriores às sessões da *Escola de Mães* dificultou o cruzamento dados e inferência sobre os mesmos, de modo a concluir-se este estudo com maior precisão e, provavelmente, com outros aspetos inerentes.

5. RECOMENDAÇÕES: LINHAS ABERTAS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a natureza desta investigação, e todo o percurso implícito à mesma, bem como os resultados encontrados, pretende-se apontar algumas recomendações/ sugestões para estudos ou trabalhos a desenvolver nesta área:

É notória, através das várias conclusões de estudos anteriormente referenciados bem como da discussão dos resultados desta investigação, a necessidade e urgência em investir na formação parental. Assim, considera-se que este estudo poderá vir a ser tido como base para possíveis futuras investigações, como estudo exploratório, e/ou como um programa piloto para futuras aplicações sociais.

A existência de um grupo heterogéneo de participantes no que se refere à idade, fez com que não fosse possível verificar-se determinadas situações típicas em cada grupo, sendo uma sugestão realizar-se um estudo em que as idades das participantes fossem focalizadas, uma vez que podem ou não ser uma variável importante a ter em conta na seleção de participantes para uma formação parental.

Outra sugestão é a realização de outros estudos em realidades socioculturais específicas, sendo possível a participação do casal, para verificar-se a abertura e disponibilidade dos pais em alterar os seus comportamentos e atitudes em benefício do desenvolvimento dos seus filhos.

A exploração das várias vertentes de treino de competências parentais ou a formação parental deveriam ser colocadas em termos comparativos embora, os objetivos possam ser diferentes em cada uma delas, existem variáveis comuns que poderiam ser estudadas, de modo a verificar-se a pertinência de uma conjugação dos modelos na formação de pais.

Em estudos deste género, é importante ter-se em atenção o *follow-up*, sessões posteriores para avaliação dos participantes, uma vez que fornecem informações acerca das alterações a médio-longo prazo nas famílias, facultando assim, pontos essenciais a trabalhar posteriormente em outros programas.

6. CONCLUSÕES

A conclusão de um estudo deste âmbito, onde se intervém justamente no foco de problemas pessoais e familiares de mães como estas, com famílias numerosas e com carências evidentes, traz por si só um enorme impacto, dado que o envolvimento das participantes em todo o processo e a sua autovalorização enquanto mulheres e mães ganha grande relevo a par dos resultados cientificamente pretendidos.

Com este estudo pretendeu-se verificar de que forma seria pertinente a existência de formação parental na freguesia de Calhetas, tendo como participantes mães de crianças em risco grave de atraso no desenvolvimento, até aos 6 anos de idade, apoiadas ou não pela equipa de Intervenção Precoce da zona. A par disto, foi objetivo avaliar e comprovar o aumento de competências parentais nestas mães, na sua relação com os filhos, bem como a melhoria da sua autoestima. Além destas duas premissas, também foi definido inicialmente a inferência sobre a avaliação das participantes em relação a este tipo de intervenção, educação parental, como sendo uma mais-valia para as mesmas. Neste âmbito, é de considerar que os resultados foram evidentes da importância deste tipo de formações parentais para o desenvolvimento de competências parentais junto a mães de crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento, como também o poderiam ser, para mães de crianças sem este tipo de sinalização.

Toda a análise de dados permitiu verificar que estas mães estavam “carentes” de informação e novos conhecimentos, além do que elas consideravam “esquecido”. O facto de serem mães com vidas familiares intensas, com o cuidado de várias crianças e o desempenho das funções parentais praticamente exclusivas, faz com que manifestassem grande motivação pelos momentos de partilha e aprendizagem, bem como na socialização das mesmas.

Tal como foi mencionado, não era objetivo deste estudo a modificação direta dos comportamentos e atitudes destas mães, contudo a reflexividade que manifestaram resultou na modificação de atitudes e forma de interagir com as suas crianças, beneficiando a relação entre estas mães e os filhos, mas também a sua autoestima. O facto de estarem mais conscientes da sua responsabilidade e aumentarem as suas

competências parentais, fê-las verem-se de forma distinta, alterando as suas próprias autopercepções.

Apesar de a mãe Roxa não ter obtido os resultados que se pretendia, justificadamente pela situação já explorada, a sua presença deu a este estudo uma nova vertente e uma motivação para se compreender a existência de crianças com NEE no seio familiar como uma maior motivação para o apoio a estas famílias, quer no desenvolvimento pessoal e social dos pais, quer para o desenvolvimento de competências parentais como se verificaram neste estudo.

Caso esta *Escola de Mães* tivesse um programa de continuidade, esta mãe Roxa e a sua família iriam beneficiar no desenvolvimento salutar da criança com NEE e na organização familiar, sendo assim uma proposta deste estudo a implementação e maior abrangência de formações parentais neste contexto sociocultural específico e em outros, de modo a abarcar o maior número de famílias beneficiárias.

Como ponto final desta conclusão, é importante salientar que apesar de toda a intencionalidade científica deste estudo, dos objetivos a atingir e conclusões a reter, a componente humana foi essencial em todo o processo. Os resultados analisados, tendo em conta o significado do discurso destas mães, foram consequência da partilha das suas próprias vidas através das suas experiências e vivências, dos seus sonhos e desejos, que não foram estrategicamente desenhados e planeados no início deste projeto pela investigadora. Apesar da postura necessária à investigação, não foi possível ficar-se indiferente às situações de dificuldade e sofrimento destas mães, que se tornaram exemplo de resiliência e motivação, passando esta *Escola de Mães* a ser também uma lição de vida.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, C. N. (2005). *Teoria do Apego – Fundamentos, Pesquisas e Implicações Clínicas*. Casa do Psicólogo, S. Paulo. [Em linha]. Disponível em <<http://books.google.pt/books>> [Consultado em 30/05/2010].

Almeida, M. (2005). *Quando dois se tornam três: reflexões acerca da formação de uma nova família a partir do impacto do nascimento do primeiro filho*. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. [Em linha]. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0060.pdf>> [Consultado em 21/09/2012].

Alves, M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psicossoma.

Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas. Mem Martins: Europam, Lda.

Balancho, L. (2012) *Ser Pai, Hoje*. Coleção: Orientações. Barcarena: Editorial Presença

Balancho, M. (2010). *Concepções e razões de felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza: um estudo exploratório com beneficiários de Rendimento Social de Inserção dos Açores*. Lisboa: Instituto de Psicologia Aplicada.

Ballenato, G. (2010). *Educar Sem Gritar. Pais e filhos: convivência ou sobrevivência?*. Lisboa. Esfera dos livros.

Benevides, M. (2008). *Entre a ovelha negra e meu guru – família, pobreza e delinquência*. AnnaBlume Editora [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=V0r0ACSlkYUC&printsec=frontcover&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 18/05/2010]

Bisquerra Alzina. R. (2001). *Educación Emocional para la convivencia: las competencias emocionales* In Vários. (2008). *Educación emocional Y Convivencia en la aula*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=zC_9eE8zv20C&printsec=frontcover&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 24/04/2010]

Bardin, L. (2002) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo : Liv. Martins Fontes

Braz et alli (2005). *Relações Conjugais e Parentais: Uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média*. *Psicologia: Reflexões e Critica*, 2005, 18(2), pp. 151-161

Brazelton, T. B. (2006). *O grande Livro da Criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento nos primeiros anos*. Barcarena: Editorial Presença.

Brazelton, T. B. e Greenspan, S. I. (2002). *As Necessidades Essenciais das Crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Brites, R. 2010. *Parentalidade, auto-estima e auto-eficácia: a Situação de doença crónica de um filho*. Faro. Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Costa, A. B.(1998). *Exclusão Social*. Cadernos Democráticos. Lisboa: Gradiva.

Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1999). *When partners become parents*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Caregnato, R. e Mutti, R. (2006) *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo*. In *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

Coelho, M. e Murta, S. (2007). *Treinamento de pais em grupo: em relato de experiência*. Campinas. In *Estudos de Psicologia*. Campinas. 24(3) Julho – Setembro 2007, pp. 333-341. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2007000300005&script=sci_abstract&tlng=pt> [Consultado em 19/05/2012]

Coutinho, M. T. (2004). *Apoio à família e formação parental*. in *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 55-64 [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000100006&script=sci_arttext> [Consultado em 16/03/2010]

Coutinho, C. et alli. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, nº. 2, pp. 455-479.

- Costa, M. E. (1994). *Intervenção psicológica em transições familiares: Divórcio, monoparentalidade e recasamento*. Edições Asa
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho.
- Delgado-Martins, E. (2008) *Um Programa de Educação Parental*. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/44>> [Consultado em 22/09/2011]
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. Diário da Republica, 1.ª série – N.º 193 - 6 de Outubro de 2009
- Duarte, A. (2009). *Ensaiai a Maternidade: Estudo sobre os processos de construção dialógica de uma identidade maternal*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Dreikurs, R. (2001). *Educação: um desafio para os pais*. Mcgraw-Hill
- Ferreira, M. 2010. *O Envolvimento Parental como um Desafio Fascinante em Educação*. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [Em linha]. Disponível em <<http://purl.net/esepef/handle/10000/415>> [Consultado em 1/08/2012]
- Ferreira, L. V. (2005). *Dinâmica de rendimentos, persistência da pobreza e políticas sociais em Portugal*. Lisboa: Sociedade e Trabalho 26, (103-116).
- Fiamenghi JR., G. e Messa, A. (2007). *Pais, Filhos e Deficiência: Estudos sobre as Relações Familiares*. In *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2007, 27 (2), 236-246
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)construir a maternidade numa perspectiva discursiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Filliozat, I. (1999). *No Coração das Emoções das Crianças*. Pergaminho
- Gammer, C. e Cabié, M. (1999). *Adolescência e crise familiar*. Lisboa: Climepsi.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Edições Salamandra
- Gervilla, A. et alli (2002). *Manual didático para la Escuela de Padres*. Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias. [Em linha]. Disponível em <<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/EscuelaPadres.pdf>> [Consultado em 14/04/2010]

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Círculo de Leitores.

Gomes, H. S. (1994). *Educação para Família: Uma Proposta de Trabalho Preventivo*. In Rev. Bras. Cresc. Des. Hum., São Paulo, IV(1). [Em linha]. Disponível em <<http://www.abmp.org.br/textos/422.htm>> [Consultado em 4/06/2010]

Gomes, A. M. (2008). *Escola- um trampolim para a resiliência onde a adversidade é a deficiência*. Saber (e) Educar 13/2008

González, R. e Vázquez, C. (2009). *Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva*. In Intervención Psicosocial vol. 18, nº. 2.2009 – pp. 97-112.

Lemay, M. (2006). *Que tem a Família para Oferecer à Criança?* Lisboa: Climepsi Editores

Lima, A. et alii. (2007). *Era uma vez uma família numerosa... - Uma abordagem sistémica da família*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/7250619/Era-Uma-Vez-Uma-Familia-Numerosa>> [Consultado em 15/05/2010]

Malaca, I. (2008). *Hiperactividade com Défice de Atenção: que soluções? – Proposta de Construção de um Programa de Formação de Pais*. Universidade de Lisboa: faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/736>> > [Consultado em 21/03/2011]

Magalhães, S. e Barbosa, I. (2004). *Escuto teus direitos e ensino-te teus deveres? – a educação de filhos por mães professoras*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt4/03.pdf>> [Consultado em 11/05/2010]

Marujo, H. (1997). *As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma optimização de recursos e resultados*. In Marchand, H. e Pinto, H. (1997). *Família: contributos da psicologia e das ciências da educação*. Lisboa: Educar

Marujo, H, Neto, L. e Perloiro, M. (2003). *Educar para o Optimismo*. Editorial Presença. 10ª. edição.

Marujo, H. & Neto, L. (2007). *Álbuns de Família: De Viva Voz - Manual de possibilidades para construção do futuro, a propósito dos dez anos de RSI*. Açores: Instituto de Acção Social.

Martins, A. (2010) *Os educadores de infância e o desenvolvimento da inteligência emocional da criança na perspectiva do inquérito apreciativo*. Universidade dos Açores.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Nova Iorque, Harper & Row.

Mesas, A. (2008). *Educación emocional y convivência en la aula*. In Vários. (2008). *Educación emocional Y Convivencia en la aula*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=zC_9eE8zv20C&printsec=frontcover&source=gbs_slider_thumb#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 24/04/2010]

McWilliam, P. L., et alii. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Mondin, E. (2008). *Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos*. In *Psicol. Argum.* 2008 jul/set., 26(54), 233-244. [Em linha]. Disponível em <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=527288&indexSearch=ID>> [Consultado em 28/03/2010]

Montagner, H. (1994). *A Vinculação. A Aurora da Ternura*. Col.: Epigénese e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto de Piaget

Mota, A. (2005) *Inteligência Emocional no dia-a-dia*. Texto Editores.

Negrelli, M. E. e Marcon, S. (2004). *Família e Criança Surda*. In *Ciência, Cuidado e Saúde*, Vol 5, n.1 (2006). [Em linha]. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewArticle/5146>> [Consultado em 15/04/2010]

ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Oliveira, J. H. B. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta

Petzold, M. (1995). *Aprender a ser pai*. In Pedro, J.G. e Patrício, M.F. (Orgs). *Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Petitcollin, C. (2007). *Saber comunicar com as crianças*. Editorial Presença.

Pimentel, J. (1999). *Reflexões sobre a avaliação de Programas de Intervenção Precoce*. In *Análise Psicológica* (1999), 1 (XVII): 143-152

Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. LIVROS SNR N.º23. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Polleto, M. e Koller, S. (2006) *Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica*. In Dell’Aglia, D. , Koller, S. e Yunes, M. (org) (2006) *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do psicólogo. [Em linha]. Disponível em

<http://books.google.pt/books?id=01RSAY6gA0sC&printsec=frontcover&dq=resiliencia&hl=pt->

<PT&sa=X&ei=qX4VUevhA8HQhAfIvYAg&ved=0CC4Q6wEwAA#v=onepage&q=resiliencia&f=false> [Consultado em 25/05/2012]

Relvas, A.P. (2000) *O ciclo vital da família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Afrontamento

Relvas, A.P. (2007). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto

Ribeiro, M.J. (2003). *Ser Família – Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental*. Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/728>> [Consultado em 8/04/2011]

Rios, K. e Williams, L. (2008). *Intervenção com Famílias como estratégia de prevenção de Problemas de Comportamento em Crianças: Uma Revisão*. In *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n.4, p. 799-806, out/dez. 2008 [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000400018&script=sci_arttext> [Consultado em 02/03/2010]

Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Caminho

Seligman, M. (2006). *Learned Optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books. NET

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: Na Introduction*. In *American Psychologist*, 55 (1), 5 – 14 NET

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

Serapioni, M. (2005). *O papel da família e das redes primárias na reestruturação das políticas sociais*. In *Ciênc. saúde coletiva* vol.10 suppl.0 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2005. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232005000500025&script=sci_arttext> [Consultado em 4/06/2010]

Sigulem, D., et alii. (2000). *Diagnóstico do estado nutricional da criança e do adolescente*. In *Jornal de Pediatria* - Vol. 76, Supl.3, 2000 S275. [Em linha]. Disponível em <<http://www.jped.com.br/conteudo/00-76-S275/port.pdf>> [Consultado em 7/06/2010]

Sancho, J. (2008). *La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica*. In Vários. (2008). *Educación emocional Y Convivencia en la aula*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=zC_9eE8zv20C&printsec=frontcover&source=gb_s_lider_thumb#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 24/04/2010]

Solis-Ponton, L. (2006). *Ser pai, Ser Mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milénio*. S. Paulo: Casa do Psicólogo [Em linha]. Disponível em http://books.google.pt/books?id=hUFyDL2uMJ0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false > [Consultado em 16/08/2012]

Stern, D. (1992). *Bebé mãe: primeira relação humana* (P. Santa Rita, Trans.). Lisboa: Edições Salamandra.

Tap, P. et alii. (2009). *Escala de Estima de Si S.E.R.T.H.U.A.L. (Self Esteem Rogers, Tap, Hipólito e UAL) – Manual*.

Trost, J. (1995). *O processo de formação da família*. In Pedro, J.G. e Patrício, M.F. (Orgs). *Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Urra, J. (2010). *Educar com Bom Senso- Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Vitale, M. (2002). *Socialização e família: uma análise intergeracional*. In Carvalho, M.C. et alii. (2002). *A família contemporânea em debate*. S. Paulo: Cortez Editora [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=wtHiLCNtqXEC&printsec=frontcover&source=gb_s_slider_thumb#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 28/05/2010]

Weber, L., Brandenburg, O. e Viezzer, A. (2003). *A relação entre o estilo parental e o optimismo da criança*. In *Psico-USF*, v.8, p. 71-79, jan/jun. 2003

Weber, L., et alli, (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(3), pp.323-331

Weber, L. *et alli*. (2006) *Continuidade dos estilos parentais através das gerações - Transmissão intergeracional de estilos parentais*. In *Paidéia*, 2006, 16(35), 407-414

Yunes, M. (2003) *Psicologia Positiva e Resiliência: foco no individuo e na família*. In Dell'Aglio, D. , Koller, S. e Yunes, M. (org) (2006) *Resiliencia e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do psicólogo. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=01RSAy6gA0sC&printsec=frontcover&dq=resiliencia&hl=pt-PT&sa=X&ei=qX4VUevhA8HQhAfIvYAg&ved=0CC4Q6wEwAA#v=onepage&q=resiliencia&f=false> [Consultado em 25/05/2012]

Site oficial da Junta de Freguesia de Calhetas <http://www.jfcalhetas.ifreg.pt/>

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 - Entrevista Inicial

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de autoestima, bem como a autoeficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I - CARACTERIZAÇÃO

Idade da mãe: anos

Estado civil:

Habilitações literárias:

Profissão:

Recursos a Redes de apoio:

Filhos / Idades:

Qual a importância, para a sua vida enquanto mulher e mãe, participar numa Escola de Mães? (nada importante, pouco importante, importante ou muito importante? Porquê?

Parte II - Escala de S.E.R.T.H.U.A.L. - Auto-Estima

Seguidamente irá encontrar uma lista de afirmações. Tente responder a todos os itens, com sinceridade. Não existem respostas certas nem erradas. Não há tempo limite para terminar a prova.

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço					
2	Eu sou uma pessoa responsável					
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios					
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade					
5	Geralmente gosto das pessoas					
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo próprio					
7	Eu sou optimista					
8	Eu sou sexualmente atraente					
9	Sinto que não há ajuda possível para mim					
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					
11	As minhas decisões não são tomadas por mim próprio					
12	Eu sinto-me apático					
13	Eu sou impulsivo					
14	Sou uma pessoa racional					
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas					
16	Sou tolerante					
17	Sou ambicioso					
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades					
19	Eu não me respeito a mim próprio					
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					
21	Eu sou assertivo (afirmativo)					
22	Tenho dificuldades em tomar decisões					
23	Sou um falhado					
24	Eu sou amável					
25	Tenho medo de sexo					
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					
27	Eu sou um bom trabalhador					
28	Eu sinto-me emocionalmente maduro					
29	Estou realmente perturbado					
30	Sinto-me inseguro comigo próprio					
31	Eu sou inteligente					
32	Sinto-me sem esperança					
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar					
34	Eu sou bastante sociável					
35	Eu não tenho valor					
36	Zango-me com facilidade					
37	Tenho um aspeto físico agradável					
38	Sinto-me bem comigo mesmo					
39	Os outros desconfiam de mim					

40	Ficarei contente comigo mesmo se conseguir fazer grandes coisas na minha vida					
41	Os meus padrões/professores estão satisfeitos comigo					
42	Acho que sou nervoso e tenso					
43	Sou muito fiel às minhas amizades					
44	Sinto orgulho do meu corpo					
45	Tenho confiança em mim mesmo					
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.					
47	Gosto de atividades em grupo					
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente					
49	Tenho uma boa opinião de mim mesmo					
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia					
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade					
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade					
53	Tenho confiança no meu futuro					
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia					
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros					
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente					
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas					
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve					
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento					
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares					

Parte III - ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL

Esta escala procura descrever a forma como a pessoa se vê, em termos da sua eficácia na vida, e a forma como ela se vê, no que se refere à sua eficácia enquanto mãe.

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada) _____

20(Totalmente)

	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S))	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter					

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer					
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho					
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)					
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim					
7	O futuro do meu filho preocupa-me					
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar					
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas					
12	Tento ser justo com o meu filho					
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho					
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas					
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele					
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					
18	O meu filho bate-me					
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa					
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					
27	O meu filho tem as vacinas em atraso					
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa					
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu					
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e					

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

	atitudes					
33	O meu filho só faz os deveres que quer					
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários					
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz					
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro					
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo					
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais					
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa					
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho					
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha					
44	Desconheço quais os medos do meu filho					

Anexo 2 - Entrevista Final

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de autoestima, bem como a autoeficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

Idade da mãe: _____ anos Habilitações literárias: _____

Recursos a Redes de apoio atual: _____

Depois de ter participado na Escola de Mães, que importância julga que teve para a sua vida, enquanto mulher e mãe? Nada importante, pouco importante, importante ou muito importante _____. Porquê?

Quais foram os aspectos da sua vida que foram alterados após a participação nesta Escola de Mães? Porquê?

Os seus filhos sentiram alguma diferença na mãe, após a participação nesta Escola de Mães? Em que aspetos?

Acha que seria importante continuar uma Escola de Mães aqui nas Calhetas? Porquê? Haveria outras mães interessadas?

Do que gostou mais?

Do que gostou menos?

O que alterava nesta Escola de Mães?

Parte II Escala S.E.R.T.H.U.A.L. – Auto-estima

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo
1	Muitas vezes aborreço-me comigo própria pelas coisas que faço					
2	Eu sou uma pessoa responsável					
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios					
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade					
5	Geralmente gosto das pessoas					

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

6	As minhas batalhas mais árduas são comigo própria					
7	Eu sou otimista					
8	Eu sou sexualmente atraente					
9	Sinto que não há ajuda possível para mim					
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					
11	As minhas decisões não são tomadas por mim própria					
12	Eu sinto-me apática					
13	Eu sou impulsiva					
14	Sou uma pessoa racional					
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas					
16	Sou tolerante					
17	Sou ambiciosa					
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades					
19	Eu não me respeito a mim própria					
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					
21	Eu sou assertiva (afirmativa)					
22	Tenho dificuldades em tomar decisões					
23	Sou uma falhada					
24	Eu sou amável					
25	Tenho medo de sexo					
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					
27	Eu sou uma boa trabalhadora					
28	Eu sinto-me emocionalmente madura					
29	Estou realmente perturbada					
30	Sinto-me insegura comigo própria					
31	Eu sou inteligente					
32	Sinto-me sem esperança					
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar					
34	Eu sou bastante sociável					
35	Eu não tenho valor					
36	Zango-me com facilidade					
37	Tenho um aspeto físico agradável					
38	Sinto-me bem comigo mesma					
39	Os outros desconfiam de mim					
40	Ficarei contente comigo mesma se conseguir fazer grandes coisas na minha vida					
41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo					
42	Acho que sou nervosa e tensa					
43	Sou muito fiel às minhas amizades					
44	Sinto orgulho do meu corpo					
45	Tenho confiança em mim mesma					
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.					
47	Gosto de atividades em grupo					
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente					
49	Tenho uma boa opinião de mim mesma					
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia					

51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade				
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade				
53	Tenho confiança no meu futuro				
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia				
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente				
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas				
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve				
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento				
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares				

Parte III – Escala de Auto-eficácia Parental

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada) _____ 20 (Totalmente)

	Enquanto mãe (Refira-se à relação com o(s) seu(s) filho(s)):	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter					
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer					
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho					
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)					
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim					
7	O futuro do meu filho preocupa-me					
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar					
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas					
12	Tento ser justo com o meu filho					
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho					

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

14	Evito que o meu filho experimente coisas novas					
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele					
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					
18	O meu filho bate-me					
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa					
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					
27	O meu filho tem as vacinas em atraso					
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa					
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu					
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					
33	O meu filho só faz os deveres que quer					
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários					
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz					
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro					
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo					
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais					
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa					
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho					
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha					
44	Desconheço quais os medos do meu filho					

Anexo 3 - Dimensões da Escala de Estima de Si – SERTHUAL

Dimensões Positivas

A = Auto-Satisfação Geral: A pessoa declara-se otimista e positiva face a si mesma, possui uma boa opinião de si mesma, sente-se bem na sua pele, tem confiança em si e manifesta necessidade de afirmação.

B = Expansão Socio-Normativa: A pessoa manifesta o desejo de concretizar grandes feitos na vida e de assumir um papel na sociedade; deseja participar em movimentos de solidariedade; aprecia a companhia e as relações em grupo.

C = Maturidade Sócio-Pessoal: Predomina, na pessoa, um sentimento de responsabilidade; aprecia tomar decisões e levá-las até ao fim, com racionalidade e tolerância, maturidade emocional; desejo de satisfazer os superiores.

D = Valorização Psíquica e Intelectual: A pessoa considera que possui um físico agradável, sente-se orgulhosa do seu corpo e do desenvolvimento do mesmo; vê-se como sendo sexualmente atraente; manifesta ambição; valoriza-se intelectualmente.

E = Valorização Social, Académica e Profissional: A pessoa tem uma atitude amável, demonstra apreço pelas outras pessoas; é trabalhadora, sociável; tem confiança no seu futuro; encontra-se satisfeita com os seus resultados profissionais e/ou académicos/escolares.

Dimensões Negativas

F = Negação e Depreciação de Si: A pessoa percebe-se como falhada, sem esperança, ninguém a pode ajudar, não se respeita; é apática e não consegue enfrentar os acontecimentos.

G = Tensões Relacionais: A pessoa sente que os outros a evitam; isola-se, é pouco ativa em grupo, considera-se pouco atraente; percebe-se como sendo pior que os outros e que estes não confiam nela.

H = Perturbações Anómicas: A pessoa possui poucos valores ou modelos pessoais; manifesta uma inquietação e insegurança no que concerne à dimensão sexual; é afetivamente perturbada; percebe-se como não merecendo a confiança de ninguém; não atribui qualquer valor a si mesma.

I = Tensões Emocionais: A pessoa não controla a sua agressividade; é impulsiva, colérica, nervosa e tensa; possui uma personalidade tendencialmente aditiva; fica desencorajada com os seus resultados.

J = Hostilidade Consigo Próprio: A pessoa sente-se insegura em relação a si própria; abúlica, com medo de falhar, não aprecia o que faz ou fez; trava batalhas internas, sentindo-se incapaz de se confrontar com crises e dificuldades.

Anexo 4 - Tabelas de valores de referência da Escala de Estima de Si – SERTHUAL

TABELA: Grupo Etário 30-36 Anos

Percentis	Sexo Feminino										Sexo Masculino										Percentis
	Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
99	30	30	30	30	29	30	30	29	28	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	99
95	29	30	29	26	29	29	27	26	27	26	30	30	30	30	30	30	29	30	30	26	95
90	28	30	27	26	28	28	25	24	25	24	30	29	29	27	30	24	26	22	23	23	90
80	27	29	25	25	27	18	19	13	22	22	29	27	28	25	28	16	19	14	20	19	80
70	26	27	25	23	26	13	15	11	17	20	28	27	26	24	26	14	15	12	18	18	70
60	24	26	24	22	25	10	14	10	16	17	26	27	25	23	25	12	14	10	17	17	60
50	23	26	23	20	24	10	12	8	15	17	24	26	24	22	25	10	13	9	15	14	50
40	21	24	23	19	23	9	11	7	14	16	23	24	23	21	24	9	12	8	14	14	40
30	20	24	22	18	22	7	10	7	13	14	21	23	22	20	22	7	11	7	12	12	30
20	18	23	21	16	21	7	9	6	12	12	21	21	21	19	22	6	9	6	11	11	20
10	14	21	16	12	19	6	7	6	11	10	18	18	18	17	19	6	8	6	10	10	10
Média	22.18	24.68	22.41	19.82	23.67	12.67	13.76	10.71	16.41	16.91	24.12	24.23	23.59	21.75	24.27	12.31	14.36	10.98	15.98	15.64	Média
Desvio Padrão	5.25	4.32	4.77	5.18	3.37	7.63	6.35	6.26	5.3	5.25	4.66	4.19	4.59	4.31	3.87	6.84	6.21	6.43	5.64	5.15	Desvio Padrão
N	672	672	672	672	672	672	672	672	672	672	607	607	607	607	607	607	607	607	607	607	N

TABELA: Grupo Etário 45-52 Anos

Percentis	Sexo Feminino										Sexo Masculino										Percentis
	Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
99	30	30	30	28	30	28	26	28	27	30	30	30	30	28	30	30	27	28	27	25	99
95	30	30	29	26	30	25	25	26	25	26	30	30	30	26	30	25	26	26	25	24	95
90	29	30	28	26	28	23	22	23	23	25	29	30	28	25	28	23	23	21	23	21	90
80	27	29	27	22	27	20	19	19	19	23	27	27	27	24	26	17	18	15	20	20	80
70	27	27	27	21	26	17	18	16	18	22	26	27	25	23	25	14	15	13	17	19	70
60	24	27	26	20	25	15	16	14	17	19	25	26	25	22	25	12	14	11	15	17	60
50	23	26	25	19	25	13	15	12	16	18	24	25	24	21	24	10	13	10	14	17	50
40	22	24	25	18	23	11	12	10	15	16	23	24	23	20	23	9	12	9	13	15	40
30	21	24	23	17	22	10	11	9	14	15	22	24	22	19	23	7	11	8	12	14	30
20	20	21	21	17	21	9	11	7	12	13	20	23	21	18	21	7	9	7	10	12	20
10	17	20	19	14	20	7	8	6	10	11	17	21	20	16	19	6	7	6	8	11	10
Média	23	24.87	24.11	19.25	24.19	14	14.86	13.16	16.23	17.81	23.75	24.73	23.91	20.71	23.48	12.06	13.7	11.71	14.97	16.23	Média
Desvio Padrão	4.35	4.38	4.37	4.10	3.14	5.89	4.92	5.97	4.49	5.08	4.12	3.23	3.35	3.86	3.54	6.09	5.34	5.92	5.24	3.99	Desvio Padrão
N	672	672	672	672	672	672	672	672	672	672	607	607	607	607	607	607	607	607	607	607	N

TABELA: Habilitações Literárias – 4º Ano

Percentis	Sexo Feminino										Sexo Masculino										Percentis
	Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					Dimensões Positivas					Dimensões Negativas					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
99	30	30	30	26	30	28	28	30	26	30	30	30	30	30	30	23	27	26	29	27	99
95	30	30	30	23	30	26	25	25	21	26	29	30	28	28	30	22	25	24	23	25	95
90	29	30	29	23	29	24	23	24	21	25	29	30	28	26	29	20	21	22	22	23	90
80	27	30	27	21	27	20	18	21	18	23	26	29	26	24	27	19	18	19	20	21	80
70	25	29	27	21	26	18	17	19	17	20	26	27	25	22	26	17	15	18	17	20	70
60	24	27	25	20	25	16	15	17	16	18	24	24	23	20	24	16	14	16	16	19	60
50	23	26	24	18	24	14	13	15	15	18	23	23	22	18	22	14	13	14	14	17	50
40	22	24	23	16	23	13	12	14	14	16	21	21	22	17	20	12	12	12	13	16	40
30	20	23	21	15	21	10	11	11	13	15	20	20	20	16	18	9	10	10	12	15	30
20	17	21	19	13	20	9	10	9	11	14	17	18	18	13	17	8	9	9	10	13	20
10	14	18	17	11	17	7	8	7	10	13	14	15	14	10	14	6	6	6	10	11	10
Média	22.26	24.56	23.27	17.47	23.16	14.85	14.24	15.27	14.93	18.13	21.80	22.71	21.67	18.43	21.67	13.44	13.41	14.21	14.96	17.32	Média
Desvio Padrão	9.93	4.93	4.64	4.37	4.55	5.92	5.38	5.98	4.12	4.61	5.5	5.69	5.39	5.61	5.36	5.20	5.13	5.57	4.89	4.38	Desvio Padrão
N	672	672	672	672	672	672	672	672	672	672	607	607	607	607	607	607	607	607	607	607	N

Anexo 5 - Avaliação qualitativa das Dimensões da Escala de Estima de

Si – SERTHUAL

Dimensões Positivas

A - Auto – Satisfação Geral: Um sujeito que obtém resultados elevados nesta dimensão percebe-se como tendo uma visão otimista e positiva de si, confiante e com uma manifesta necessidade de afirmação perante si e os outros.

B – Expansão Sócio-Normativa: Um sujeito que obtém resultados elevados nesta dimensão revela um desejo de atingir objectivos geralmente de grande importância e desempenhar um papel na sociedade. Procura a participação em movimentos de solidariedade e aprecia as relações interpessoais e grupais.

C – Maturidade Sócio-Pessoal: Resultados elevados nesta dimensão revelam que o sujeito se percebe e sente como uma pessoa responsável, que gosta não só de tomar as suas decisões como leva-las até ao fim. Valoriza o pensamento racional e a tolerância e demonstra maturidade emocional. Gosta frequentemente de satisfazer os seus superiores.

D – Valorização Psíquica e Intelectual: Resultados elevados nesta dimensão demonstram que o sujeito percebe o seu corpo de uma forma extremamente positiva, quer no que diz respeito aos seus atributos físicos como sentir-se sexualmente atraente e orgulhoso do seu corpo, mas também das suas capacidades intelectuais como a ambição ou inteligência.

E – Valorização Social, Académica e Profissional:

Um sujeito que obtenha resultados elevados nesta dimensão considera-se como sendo uma pessoa amável que aprecia os outros, trabalhador e sociável. Revela confiança no futuro e demonstra satisfação a nível dos resultados profissionais, académicos e escolares.

Dimensões Negativas

F – Negação e Depreciação de Si: Um sujeito que obtenha resultados elevados nesta dimensão percebe-se como um inútil para o qual não existe esperança. Tem o sentimento de que ninguém o pode ajudar, não se respeita a si próprio e sente-se apático. Percebe-se como incapaz de enfrentar os acontecimentos da vida.

G – Tensões Relacionais: Resultados elevados nesta dimensão demonstram que o sujeito se percebe como desinteressante pois sente que os outros o evitam. Tem tendência para se isolar dos outros, demonstra ser pouco activo em situações de grupo e considera-se pouco atraente, pior do que os outros e que os outros não podem confiar em si.

H – Perturbações Anómicas: Resultados elevados nesta dimensão demonstram que o sujeito se percebe como possuidor de poucos valores e princípios ou modelos pessoais. Sente-se afectivamente perturbado e demonstra sentimentos de receio em relação ao sexo. Existe uma total desvalorização de si mesmo e acredita que não merece a confiança de ninguém.

I – Tensões Emocionais: Um sujeito que obtenha valores elevados nesta dimensão tem o sentimento de que não controla a sua agressividade, que é frequentemente impulsivo e colérico com sentimentos de nervosismo e tensão. Demonstra uma personalidade aditiva e sente-se muitas vezes desencorajado com os seus resultados.

J – Hostilidade Consigo Mesmo: Resultados elevados nesta dimensão revelam que o sujeito se percebe como muito inseguro em relação a si próprio, com sentimentos de extrema passividade e falta de energia. Revela um receio constante de falhar e desvaloriza constantemente as suas realizações. Sente-se incapaz de resolver os seus conflitos internos e de enfrentar situações de crise ou dificuldades.

Anexo 6 - Tabelas de valores de referência da Escala de Auto-eficácia

Parental

Tabela 33. Valores médios (*M*), de dispersão (*DP*) e normas percentílicas (*Pc*) das sub-escalas, dimensões e escala total

	Atitudes e comportamentos promotores de desenvolvimento	Equilíbrio independência -segurança	Auto-eficácia positiva	Permissividade, negligência e desinteresse	Controlo negativo	Auto-eficácia negativa	Escala total
<i>M</i>	4.53	4.07	8.59	2.33	2.75	5.08	3.51
<i>DP</i>	.45	.56	.93	1.24	.94	2.02	2.38
<i>Pc</i>							
10	3.93	3.29	7.32	1.18	1.60	2.92	-.07
20	4.20	3.57	7.86	1.35	1.80	3.35	.77
30	4.40	3.86	8.19	1.47	2.20	3.76	2.34
40	4.53	4	8.54	1.65	2.40	4.11	3.40
50	4.60	4.14	8.73	1.76	2.60	4.43	3.80
60	4.73	4.29	8.94	2.00	3	4.96	4.46
70	4.86	4.43	9.17	2.59	3.20	5.79	5.15
80	4.93	4.57	9.43	3.94	3.60	7.46	5.66
90	5.00	4.71	9.71	4.53	4	8.35	6.41
99	5.00	5	10	4.99	4.97	9.68	7.79

Tabela 34. Médias, desvios-padrão e percentis (*Pc*) das sub-escalas positivas, da dimensão positiva da auto-eficácia parental e da escala total, divididos por género

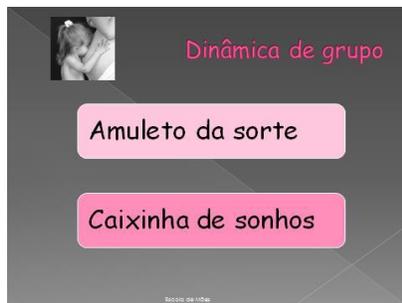
	Atits.e comports. promotores de desenvolvimento		Equilíbrio independência-segurança		Auto-eficácia positiva		Escala total	
	Mães n=132	Pais n=180	Mães n=132	Pais n=180	Mães n=132	Pais n=180	Mães n=132	Pais n=180
<i>M</i>	4.46	4.50	4.15	4.00	8.71	8.50	3.45	3.56
<i>DP</i>	.43	.46	.51	.59	.86	.97	2.39	2.38
<i>Pc</i>								
10	4.02	3.87	3.43	3.14	7.63	7.06	-.02	-.09
20	4.31	4.13	3.71	3.43	8.02	7.70	.81	.71
30	4.47	4.33	3.99	3.71	8.40	8.04	1.86	2.54
40	4.60	4.47	4.00	3.86	8.68	8.41	3.38	3.45
50	4.67	4.60	4.14	4.00	8.80	8.63	3.67	3.94
60	4.73	4.73	4.29	4.14	9.03	8.85	4.29	4.50
70	4.86	4.84	4.43	4.43	9.22	9.15	5.03	5.29
80	4.93	4.87	4.57	4.57	9.43	9.42	5.55	5.68
90	5	5	4.85	4.71	9.72	9.67	6.44	6.36
99	5	5	5	5	10	10	7.84	7.74

Tabela 35. Médias, desvios-padrão e percentis das sub-escalas negativas e da dimensão negativa da auto-eficácia parental, divididos por género

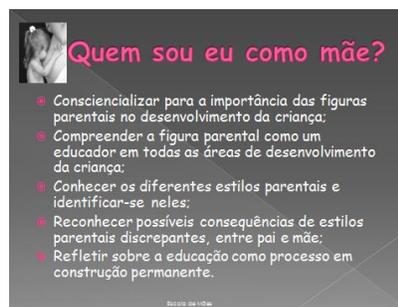
	Permissividade, negligência e desinteresse		Controlo negativo		Auto-eficácia negativa	
	Mães n=132	Pais n=180	Mães n=132	Pais n=180	Mães n=132	Pais n=180
<i>M</i>	2.43	2.26	2.83	2.69	5.26	4.95
<i>DP</i>	1.35	1.16	1.01	.88	2.21	1.87
<i>Pc</i>						
10	1.14	1.19	1.43	1.60	2.86	2.98
20	1.29	1.35	1.92	1.80	3.38	3.31
30	1.47	1.47	2.20	2.20	3.76	3.76
40	1.65	1.65	2.40	2.40	4.14	4.09
50	1.76	1.76	2.78	2.60	4.54	4.41
60	2.05	2.00	3.16	3.00	5.16	4.82
70	2.95	2.40	3.40	3.20	6.26	5.57
80	4.19	3.58	3.80	3.40	7.83	6.83
90	4.65	4.35	4.20	4.00	8.60	8.09
99	5.00	4.89	5.00	4.80	10.00	9.59

Anexo 7 - Apresentações das sessões da *Escola de Mães*

Sessão 1



Sessão 2



Áreas de desenvolvimento infantil

O desenvolvimento moral



Escola de Mães

Áreas de desenvolvimento infantil

Desenvolvimento intelectual



Escola de Mães

Áreas de desenvolvimento infantil

Desenvolvimento emocional



Escola de Mães

Estilos Parentais

"Então hoje queres ver o jogo de futebol que vai dar na televisão? Mas então vamos fazer um acordo: até à hora do jogo começar, achas que consegues acabar os deveres? Que te parece?"

Postura calma; tom de voz e expressão facial revelam segurança, serenidade e confiança

"És um tolo, não fazes os trabalhos de casa, não dás nada na escola e ainda queres ir ver o futebol!"

Postura agressiva; tom de voz alterado, rápido e seco; expressão facial agressiva e tensa

Escola de Mães

Estilos Parentais

"Pronto, queres ver o jogo na televisão, então vai lá, não é preciso berrar"

Postura de passividade; tom de voz nervoso; expressão facial tensa

"agora vais acabar os trabalhos de casa! Não há futebol para ninguém! Nem me respondas!"

Postura agressiva; tom de voz alterado, rápido e seco; expressão facial agressiva e tensa

Escola de Mães

Comunicação pais/filhos

- Ativar uma comunicação, procurar que seja sempre de uma forma positiva.
- Operacionalizar a regra de que "tudo o que se diz, cumpre-se".
- Colocarmos no lugar do filho.
- Passar mensagens consistentes e não contraditórias.
- Escutar com atenção e interesse.
- Expressar e compartilhar sentimentos.
- Ser claro na hora de pedir algo.

Escola de Mães

Estilos Parentais

Estilo "Democrático"

- Aceita a criança tal com ela é, proporcionando-lhe amor e carinho, bem como regras pelas quais ela se possa orientar, fazendo-se respeitar;
- Mostra-se capaz de negociar situações de conflito, por forma a que as duas partes fiquem satisfeitos;
- Está associado a pessoas que exprimem as suas ideias e opiniões, de forma serena e construtiva, respeitando as dos outros.



Escola de Mães

Estilos Parentais

Estilo "Deixar fazer tudo"

- Sente dificuldade em dizer não e em ser firme, os pais funcionam como recursos aos desejos dos filhos;
- Tenta a todo o custo evitar o conflito;
- É habitual em pessoas submissas, que têm muita dificuldade em mostrar as suas opiniões e necessidades



Escola de Mães

Estilos Parentais

Estilo "Autoritário"

- Impõe muitas regras, sem respeitar as necessidades e opiniões da criança, e sem lhe permitir qualquer liberdade de expressão;
- Recorrem a medidas punitivas (físicas e verbais) para que se comportem segundo as suas exigências;
- É características de pessoas algo agressivas



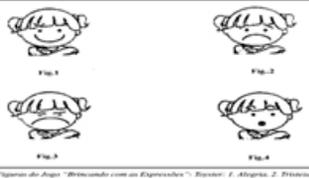
Escola de Mães

Comunicação pais/filhos

- Ativar uma comunicação, procurar que seja sempre de uma forma positiva.
- Operacionalizar a regra de que "tudo o que se diz, cumpre-se".
- Colocarmos no lugar do filho.
- Passar mensagens consistentes e não contraditórias.
- Escutar com atenção e interesse.
- Expressar e compartilhar sentimentos.
- Ser claro na hora de pedir algo.

Escola de Mães

Comunicação não verbal



Figuras de Roger "Entendendo com as Expressões". Espeter, F. Alegria, J. Freitas e Martins, A. (1999)

Escola de Mães

Síntese da sessão

- Os pais são os modelos para os seus filhos
- É necessária e inevitável atuar consoante a situação
- Os filhos terão comportamentos consoantes as atitudes que os pais têm com eles
- Uma boa comunicação ajuda a uma boa educação

Escola de Mães



Obrigada pela vossa atenção!

Colinas, 18 de Março de 2012

Escola de Mães

Sessão 3

Escola de Mães

Alimentação, Saúde e Higiene

- Desenvolver a capacidade de gestão alimentar familiar/ infantil e hábitos alimentares saudáveis;
- Promover competências de higiene alimentar, doméstica e corporal;

Alimentação

Regras sobre a alimentação

- Tomar sempre o pequeno almoço
- Tomar sempre um lanche a meio da manhã e da tarde
- Incluir nas refeições alimentos de todos os sectores da pirâmide dos alimentos, nas proporções por ela sugeridas

Regras sobre a alimentação

- Variar o mais possível de alimentos
- Não passar mais de três horas e meia sem comer
- Evitar alimentos com muito sal

Regras sobre a alimentação

- Evitar alimentos açucarados (bolos, rebuçados, refrigerantes, etc.)
- Evitar os fritos ou ementas com muita gordura; opte por cozidos, grelhados ou estufados
- Evite gorduras aquecidas e óleo queimado, dando preferência ao azeite

Regras sobre a alimentação

- Aumenta o consumo de legumes, frutas e hortaliças, reduz nas carnes vermelhas
- Beba muita água

Conselhos Alimentares

- Na loja, escolha os legumes mais frescos.
- Prefira legumes e frutos da época
- Lave com cuidado uma a uma as folhas em água corrente.

Conselhos Alimentares

- Mantenha os alimentos refrigerados
- Varie no tipo de vegetais. Por exemplo, nas saladas use diferentes tipos e culze e inclua tomate, pepino e pimento.

Ementa tipo

Pequeno-almoço	lanche
- Leite	- Leite/derivados
- Cereais/pão	- Pão
- Fruta	- Fruta
Meio da manhã	Jantar
- Pão com fiambre/queijo	- Sopa
- Fruta/sumo de fruta	- Arroz/batata
Almoço	- Peixe/ovos
- Sopa	- Legumes/salada
- Pão	- Fruta
- Massa/arroz	Ceia
- Frango/carne vermelha	- Leite
- Legumes/salada	
- Fruta	

Alimentação e saúde

- Capacidade de aprender;
- Comunicar;
- Aprender;
- Defesa contra doenças;
- Atividade física;
- Socializar-se.

Alimentação e saúde

Subnutrição na infância

Má nutrição → Limitação da capacidade física e intelectual no futuro

Boa nutrição → Estreita ligação com a saúde, comportamento e desenvolvimento cognitivo

Alimentação e saúde

Obesidade: crescimento anormal na infância

Consequências: - psicológicas (rejeição social)
- físicas (calúnia, articulações, problemas de mobilidade, problemas cardiovasculares)

Se eu fosse um alimento qual seria?

Saúde

- As crianças que praticam desporto são:
 - Mais alegres
 - Menos irritadiças
 - Têm melhor relacionamento social
- Ao mesmo tempo:
 - Previne a obesidade
 - Melhora a capacidade pulmonar e a resistência física
 - Aumenta a densidade mineral óssea

PRATIQUE DESPORTO

DEFENDA A SAÚDE

Higiene e saúde da criança

- As unhas grandes acumulam mais sujeira e facilitam a contaminação da criança, além de fazer com que elas se arranhem com facilidade.
- Dentes - A rotina de higiene bucal é muito importante. Antes mesmo que tenha dentes, pode-se iniciar a limpeza da boca do bebê por volta dos 4 meses de idade para que comece a se acostumar com esta prática de higiene bucal.
- Vacinas em dia
- Lavar a cabeça diariamente e escovar bem os cabelos

Higiene Doméstica

- Lavar, sempre que necessário, as mãos
- Evitar acumulação de objetos, sem organização
- Lavar bem os alimentos frescos
- Arrasar com muita frequência casa. Deixar entrar a luz solar
- Cuidados com o lavar e secar a roupa
- Lave com alguma frequência os cortinados, tapetes, edredons/cobertores e almofadas

Acidentes mais comuns

- ✓ **Asfixia** (travesseiro, saco plástico);
- ✓ **Estrangulamento** (cordões, laços);
- ✓ **Queda** (berço, escada, laje etc.);
- ✓ **Ingestão de objetos estranhos** (terra, pedra, insetos etc.);
- ✓ **Envenenamento** (medicamentos, inseticidas etc.);
- ✓ **Queimaduras** (água, leite ou óleo fervendo); Choques elétricos;
- ✓ **Atrapelamento**;
- ✓ **Outras contusões** (fraturas e ferimentos).

Prevenir acidentes

- Proteger as janelas e outras saídas
- Proteger as crianças menores do risco de ferimentos com objetos e tomar cuidado com escadas
- Proteger tomadas
- Manter fora do alcance das crianças, remédios, produtos de limpeza e material inflamável.

Em caso de acidente

Apesar de todo cuidado, e se acontecerem acidentes?

1. Mantenha a calma
2. Providencie os primeiros socorros
3. Peça por ajuda se necessário

Caixa de 1º socorros

- Termômetro
- Tesoura
- Fita
- Caixa esterilizada
- Adesivo
- Água Oxigenada
- Sabão líquido de pH neutro
- Soro fisiológico
- Ligaduras elásticas
- Betadine
- Analgésicos
- Compressas
- Pensos adesivos
- Alfinetes
- Saco de gelo instantâneo
- Saco para desperdícios
- Pó de Talco

Obrigada pela vossa atenção!

Galhotas, 22 de Março de 2012

Sessão 4

Escola de Mães

Autoestima

A forma como agimos, em casa, no trabalho, no amor, como pais, e até onde subiremos na vida é influenciada pela nossa autoestima.

As nossas reações aos acontecimentos do dia-a-dia são causadas por quem e pelo que pensamos que somos

A Auto Estima é a avaliação que faz de si próprio, podendo esta ser positiva ou negativa

Autoestima

Na verdade todos nós devíamos pensar assim...

Como melhorar a autoestima na família

1. Disponibilidade
2. Comunicação pais-filhos: que os pais falem menos e escutem mais.
3. Coerência dos pais e autoexigência dos filhos
4. Ter iniciativa, inquietudes e bom humor, especialmente com o cônjuge.
5. Aceitar nossas limitações e as dos nossos filhos

Como melhorar a autoestima na família

6. Reconhecer e reafirmar o que vale a outra pessoa
7. Estimular a autonomia pessoal
8. Desenhar um projeto pessoal
9. Ter um nível de aspirações alto, mas realista
10. Escolhemos bons amigos e amigas

O que ela tem de positivo?

Não esquecer de ser feliz!

Atitudes dos pais que podem magoar ou entristecer as crianças...

- Criticar constantemente as crianças em frente a outras pessoas, quer sejam crianças ou adultos (Pareces mesmo um paierna... Já te disse que não é assim, que se faz...)
- Contar os segredos das crianças a outras pessoas, de uma forma que as faça sentir-se humilhadas ("Sabiam que ele ainda faz xixi na cama?")
- Pedir com insistência às crianças para desempenharem um determinado papel perante os outros (Anda lá, canta aquela música que cantaste há bocadão, para o avô ouvir!)
- Esquecer os nomes dos amigos das crianças, ou confundí-los

Atitudes dos pais que podem magoar ou entristecer as crianças...

- Estar sempre a colocar perguntas de uma forma crítica e negativa ("Já fizeste os trabalhos de casa, ou não é para hoje?"; "Vais chorar outra vez porque tens que ir dormir, como fizeste ontem?")
- Criticar as brincadeiras das crianças ("Não sei como é que gostas de jogar tazes, que brincadeira mais tonta...")
- Desvalorizar ou não compreender os medos das crianças ("Tens medo do escuro? O escuro não faz mal a ninguém...")

Autoestima positiva na criança

É uma qualidade importante para ser feliz;

Protege-nos contra os contratempos da vida e os insucessos, uma pessoa com autoestima positiva irá ter menos tendência a desvalorizar-se face a um desempenho infeliz.



Autoestima positiva na criança

Funciona também como alívio para a construção de expectativas de futuro positivas, evitando ansiedades inúteis, uma vez que a pessoa tem uma imagem positiva de si própria, sente bem consigo mesma e acredita nas suas capacidades e competências;

A autoestima positiva motiva a pessoa para trabalhar construtivamente na melhoria do seu comportamento e das suas relações futuras.



"História do velho, do rapaz e do burro"



Equação do Amor

Expressão de sentimentos positivos + Elogio =



Comunicação pais/filhos

Se o filho parece preocupado, Será que alguma coisa correu mal na escola? Terá sido com um adulto, ou com outra criança? Como é que o poderá ajudar?

Ajudar a criança, escutando-a

Tentar resolver a situação

- Como correu hoje o dia?
- Mã!
- Caltasinho, conta lá.
- Temos outro professor de Matemática que explica tudo muito depressa.
- Oh! Que aborrecido. Deixa lá que eu quero lá fazer os trabalhos... E se continuares assim, eu telefono para a escola para falar com o professor. Essa situação não pode continuar! As tuas notas não podem ser prejudicadas com isto!



Ajudar a criança, escutando-a

Pregar sermão

- Como correu hoje o dia?
- Mã!
- Tens muito de que te queixar! Quem me dera passar o dia a fazer testes e não te preocupares!
- Oh, mas hoje apareceu um professor de Matemática novo e não gostei nada dele.
- Não está lá para gostar ou deixar de gostar dos professores, tens é que estar atento e fazer o que te mandam. Quem é que fosse tudo muito fácil, não?



Ajudar a criança, escutando-a

Desviar a atenção

- Como correu hoje o dia?
- Mã!
- Deixa-te disso, não pode ter corrido assim tão mal... Anda lanchar.
- Estou preocupado com a matemática.
- Está bem, está bem, não és nenhum génio, mas olha, eu também não sou... Anda, agora anda lanchar...



Ajudar a criança, escutando-a

Escutar ativamente

- Como correu hoje o dia?
- Mã!
- Vê se mesmo que estás aborrecido.
- Temos outro professor de Matemática, que explica tudo muito depressa.
- Está com medo de não conseguires acompanhar o dia?
- Sim! Pedir-me que me explicasse uns exercícios, e eis disse que eu devia me preocupar mais.
- Mã! - Não se preocupes assim!
- Fique tranquilo! Os outros farão mais de ti, mas o importante é que tu não vais ficar atrás.
- Então estás aborrecido porque te metem em situações por seres tão a parvo de "pedir ajuda"?



Ajudar a criança, escutando-a

Escutar ativamente

Estou! Não gostei nada de ser chamado à atenção desta maneira! Fêrre! Os outros... É o que é que pensas fazer?

Sei lá! Se calhar, pergunto-lhe outra vez no fim de uma aula.

Achas que assim resultava melhor?

Sim, pelo menos já não me sentia envergonhado à frente dos outros...

É isso acho que fazes bem. Não deves deixar de pedir ajuda quando não souberes fazer as coisas.



Obrigada pela vossa atenção!

Colketos, 5 de Abril de 2012

Escola de Mães



Sessão 5



O que são valores?

Verdade, Respeito, Tolerância, Responsabilidade, Humildade, Disciplina

Socialização no desenvolvimento infantil

- 17 meses: Nesta fase do desenvolvimento infantil, a resposta com choro à voz agressiva e aos gestos ameaçadores é uma característica inconfundível.
- 21 meses e 2 anos: Neste período a criança reage à voz de censura ou à expressão desagradável de uma pessoa com um sorriso depois de um instante de vacilação.
- 3 a 2 anos: A criança apresentará uma reação amável ou hostil ao aproximar-se de outra pessoa dependendo do tipo de experiência que teve.
- 3 a 3 anos: Sarcástico egocêntrico, nessa fase a criança aprende que neste mundo há regras que precisam ser obedecidas. Assim assim a criança muitas vezes prefere brincar sozinha do que brincar com outras crianças do mesmo sexo. Já manifestam atitudes de enfiar o dedo e amor e não se com facilidade o cume de outras crianças.

História: "O leão e o rato"

Adeus e boa viagem!

Socialização no desenvolvimento infantil

Socialização é um processo de integração dos indivíduos em diferentes contextos.

- Socialização primária: Aquela que acontece em casa, ou seja, no contexto familiar. Nesta fase, o indivíduo aprende os valores, os padrões de conduta e as vivências.
- Socialização secundária: Aquela que acontece desde a pré-Escola até a morte. Nesta fase o indivíduo aprende a lidar com a sociedade em geral, grupo de amigos, pares, na Escola, na igreja, serviço, etc, por exemplo

Socialização no desenvolvimento infantil

- 3-4 anos: Nesta fase a criança começa a desenvolver os aspectos básicos de responsabilidade e de independência, o que caracteriza um grande progresso em relação ao desenvolvimento da capacidade simbólica preparando naturalmente a criança para o próximo estágio que é o da infância e os anos iniciais da fase escolar.
- 4 anos: A criança gradativamente deixa de ser menos egocêntrica e compreende que suas ações podem afetar as pessoas à sua volta e manifesta a necessidade de convívio social.
- 5 anos: Desenvolve a racionalização, diante de situações problemas e escolhe um melhor amigo que será aquele com o qual há maiores as possibilidades de comportamento amigáveis pelo familiar e sociedade. Termina o descoberto das relações sociais ainda aprendendo a reagir diante de que gosta ou não.
- 6 anos: Essa fase é caracterizada pelo encontro do prazer em se reunir a pequenos grupos de crianças do mesmo sexo, pois ela precisa de certa liberdade dentro do grupo para que seus gestos sejam aprovados.

Obrigada pela vossa atenção!

Colinas, 12 de abril de 2017

Bica de leite

Definição de filho

"Filho é um ser que nos emprestaram para um curso intenso de como amar alguém além de nós mesmos, de como mudar nossos piores defeitos para darmos os melhores exemplos e de aprendermos a ter coragem. Isto mesmo! Ser pai ou mãe é o maior ato de coragem que alguém pode ter, porque é se expor a todo tipo de dor, principalmente da incerteza de estar agindo corretamente e do medo de perder algo tão amado. Perder? Como? Não é nosso, recordam-se? **Foi apenas um empréstimo!**" (José Saramago)

Socialização no desenvolvimento infantil

- 17 meses: Com seis semanas ele já reage de modo específico à voz do pai ou da mãe e exerce os reflexos presentes no nascimento.
- 21 meses e 2 anos: A criança reage de forma positiva à voz que ouve.
- 3 a 3 meses: Quando colocado diante de outra criança o bebê expressa alegria, tanto pode repetir mencionadamente as reações que produzem reações interessantes como por exemplo os estímulos pensados para atingir um bônus suspenso sobre o berço só para ver o balanço.
- 4 a 4 meses: Deixa a maior capacidade de discriminação. Já a criança sente presença do outro e é capaz por se por apresentar interesse em novidades.

Atividades de interação social

- Historias;
- Brincadeiras;
- Dramatizações;
- Jogos competitivos;
- Jogos cooperativos;
- Atividade física.

Sessão 6



Brincar é aprender

Através do jogo podes observar o comportamento da criança nos acontecimentos de todos os dias

É uma possibilidade de corrigir os defeitos que possa ter.

- Uma criança que não é capaz de brincar, é uma criança triste. Se reparar que o seu filho não costuma brincar, investiga as razões do seu comportamento. Certamente necessita de mais amor e carinho da sua parte, para realirmar a sua personalidade e começar a socializar-se.

Através do jogo podes observar o comportamento da criança nos acontecimentos de todos os dias

- Uma criança que, quando brinca, quer tudo para ela, precisa que os seus pais estejam atentos. Se não se habitua a saber compartilhar logo desde pequena, pode chegar a tomar-se numa pessoa tremendamente egoísta.
- A criança que, por sistema, estraga os brinquedos e que passa o tempo no parque a zangar-se, a sujar a roupa e a magoar-se, é com certeza uma criança com falta de atenção e de carinho. Para chamar a atenção, por um lado, se por julgar que os seus pais não se importam com o que lhe acontece, não toma cuidado com ela, nem com as suas coisas.

Através do jogo podes observar o comportamento da criança nos acontecimentos de todos os dias

- A criança que, pelo contrário, vai impecável para o parque e regressa igualmente limpa, costuma querer dizer que em casa são um bocadinho rigorosos com ela. Provavelmente em adulto será insuportável quando vir um grãozinho de pó! Pobre do seu cônjuge quando se casar...
- No meio é que está a virtude. Isto é, desejamos que a criança se suje, sem ter por isso de se magoar ou de estragar os brinquedos.

Brinquedos caseiros

Não se esqueça de brincar muito com os seus filhos

Comunicação

Regras Práticas Para Uma Boa Comunicação

Regras Práticas Para Uma Boa Comunicação

Perdão

Regras Práticas Para Uma Boa Comunicação

Como lidar com situações difíceis?

Resiliência

Obrigada pela vossa atenção!

Galatas, 26 de abril de 2012

Escola de Mães

Anexo 8 - Entrevistas das Mães Inicial

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de auto-estima, bem como a auto-eficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

CARACTERIZAÇÃO MÃE AZUL

Idade da mãe: 51 anos

Estado civil: casada

Habilitações literárias: 4º. Ano

Profissão: doméstica

Recursos a Redes de apoio: RSI

Filhos / Idades: 6 filhos: 6 anos, 19 anos, 23, anos, 26 aos, 28 anos e 31 anos.

Qual a importância, para a sua vida enquanto mulher e mãe, participar numa Escola de Mães? (nada importante, pouco importante, importante ou muito importante)? Porquê? “Há coisas que a gente a falar é que se entende”

Parte II - Escala de S.E.R.T.H.U.A.L. - Auto-Estima

Seguidamente irá encontrar uma lista de afirmações. Tente responder a todos os itens, com sinceridade. Não existem respostas certas nem erradas. Não há tempo limite para terminar a prova.

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço				X	
2	Eu sou uma pessoa responsável					X
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios				X	
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade					X
5	Geralmente gosto das pessoas				X	
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo próprio	X				
7	Eu sou otimistas				X	
8	Eu sou sexualmente atraente	X				
9	Sinto que não há ajuda possível para mim				X	
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					X
11	As minhas decisões não são tomadas por mim próprio			X		
12	Eu sinto-me apático					X
13	Eu sou impulsivo					X
14	Sou uma pessoa racional					X
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas				X	
16	Sou tolerante		X			
17	Sou ambicioso				X	
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades				X	
19	Eu não me respeito a mim próprio	X				
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					X
21	Eu sou assertivo (afirmativo)					X
22	Tenho dificuldades em tomar decisões			X		
23	Sou um falhado					X
24	Eu sou amável				X	
25	Tenho medo de sexo				X	
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					X
27	Eu sou um bom trabalhador					X
28	Eu sinto-me emocionalmente maduro					X
29	Estou realmente perturbado					X
30	Sinto-me inseguro comigo próprio				X	
31	Eu sou inteligente				X	
32	Sinto-me sem esperança					X
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	X				
34	Eu sou bastante sociável				X	
35	Eu não tenho valor					X
36	Zango-me com facilidade					X
37	Tenho um aspeto físico agradável	X				
38	Sinto-me bem comigo mesmo			X		
39	Os outros desconfiam de mim			X		
40	Ficarei contente comigo mesmo se conseguir fazer grandes coisas na minha vida					X

41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo	X				
42	Acho que sou nervoso e tenso					X
43	Sou muito fiel às minhas amizades					X
44	Sinto orgulho do meu corpo		X			
45	Tenho confiança em mim mesmo					X
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.					X
47	Gosto de atividades em grupo					X
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente					X
49	Tenho uma boa opinião de mim mesmo					X
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia	X				
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade				X	
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade				X	
53	Tenho confiança no meu futuro		X			
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia	X				
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros	X				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente			X		
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas					X
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve	X				
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento				X	
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares			X		

Parte III - ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL

Esta escala procura descrever a forma como a pessoa se vê, em termos da sua eficácia na vida, e a forma como ela se vê, no que se refere à sua eficácia enquanto mãe.

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada)

20 (Totalmente)

ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S)):		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter					X
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer	X				

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho	X				
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)			X		
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim	X				
7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar		X			
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado				X	
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas			X		
12	Tento ser justo com o meu filho					X
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho				X	
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas					X
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele		X			
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					X
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					X
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa		X			
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					X
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas			X		
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					X
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					X
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa					X
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					X
33	O meu filho só faz os deveres que quer			X		

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários	X				
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz		X			
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro	X				
38	Procuro ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					X
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo			X		
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais			X		
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa					X
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho	X				
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha					X
44	Desconheço quais os medos do meu filho	X				

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de auto-estima, bem como a auto-eficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

CARACTERIZAÇÃO MÃE VERDE

Idade da mãe: 25 anos

Estado civil: casada

Habilitações literárias: 5º. ano

Profissão: doméstica

Recursos a Redes de apoio: abono de família, aguardando resposta do RSI

Filhos / Idades: 4/ 2 anos; 4 anos; 6 anos; 7 anos.

Qual a importância, para a sua vida enquanto mulher e mãe, participar numa Escola de Mães? (nada importante, pouco importante, importante ou muito importante)? Porquê? Para a gente falar sobre ser mãe e sobre os nossos filhos.

Parte II - Escala de S.E.R.T.H.U.A.L. - Auto-Estima

Seguidamente irá encontrar uma lista de afirmações. Tente responder a todos os itens, com sinceridade. Não existem respostas certas nem erradas. Não há tempo limite para terminar a prova.

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço			X		
2	Eu sou uma pessoa responsável				X	
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios	X				
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade				X	
5	Geralmente gosto das pessoas				X	
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo próprio				X	
7	Eu sou otimistas					X
8	Eu sou sexualmente atraente			X		
9	Sinto que não há ajuda possível para mim	X				
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					X
11	As minhas decisões não são tomadas por mim próprio	X				
12	Eu sinto-me apático			X		
13	Eu sou impulsivo					X
14	Sou uma pessoa racional					X
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas				X	
16	Sou tolerante				X	
17	Sou ambicioso		X			
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades				X	
19	Eu não me respeito a mim próprio	X				
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					X
21	Eu sou assertivo (afirmativo)					X
22	Tenho dificuldades em tomar decisões			X		
23	Sou um falhado	X				
24	Eu sou amável					X
25	Tenho medo de sexo	X				
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					X
27	Eu sou um bom trabalhador					X
28	Eu sinto-me emocionalmente maduro				X	
29	Estou realmente perturbado		X			
30	Sinto-me inseguro comigo próprio				X	
31	Eu sou inteligente			X		
32	Sinto-me sem esperança	X				
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	X				
34	Eu sou bastante sociável					X
35	Eu não tenho valor	X				
36	Zango-me com facilidade				X	
37	Tenho um aspeto físico agradável				X	
38	Sinto-me bem comigo mesmo					X
39	Os outros desconfiam de mim	X				
40	Ficarei contente comigo mesmo se conseguir fazer grandes					X

	coisas na minha vida					
41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo					X
42	Acho que sou nervoso e tenso				X	
43	Sou muito fiel às minhas amizades					X
44	Sinto orgulho do meu corpo					X
45	Tenho confiança em mim mesmo					X
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.					X
47	Gosto de atividades em grupo					X
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente	X				
49	Tenho uma boa opinião de mim mesmo					X
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia	X				
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade					X
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade					X
53	Tenho confiança no meu futuro				X	
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia				X	
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros	X				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente			X		
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas				X	
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve				X	
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento	X				
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares	X				

Parte III - ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL

Esta escala procura descrever a forma como a pessoa se vê, em termos da sua eficácia na vida, e a forma como ela se vê, no que se refere à sua eficácia enquanto mãe.

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada) _____ 18 _____ 20 (Totalmente)

	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S))	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter	X				
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer	X				
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho		X			
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)		X			
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim	X				
7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar				X	
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					X
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas	X				
12	Tento ser justo com o meu filho					X
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho				X	
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas	X				
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele					X
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					X
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					X
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa	X				
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					X
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					X
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					X
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras				X	
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa	X				
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					X
33	O meu filho só faz os deveres que quer	X				
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários	X				

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz	X				
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro	X				
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					X
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo	X				
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais	X				
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa		X			
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho	X				
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha					X
44	Desconheço quais os medos do meu filho					X

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de auto-estima, bem como a auto-eficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões.

Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

CARACTERIZAÇÃO MÃE ROXA

Idade da mãe: 33 anos

Estado civil: casada

Habilitações literárias: 4º. ano

Profissão: doméstica

Recursos a Redes de apoio: Intervenção Precoce, RSI e abono de família

Filhos / Idades: 5/ 2 anos; 7 anos; 11 anos; 13 anos e 18 anos.

Qual a importância, para a sua vida enquanto mulher e mãe, participar numa Escola de Mães? (nada importante, pouco importante, importante ou muito importante)? Porquê? Aprender e falar sobre vários assuntos com as outras mães.

Parte II - Escala de S.E.R.T.H.U.A.L. - Auto-Estima

Seguidamente irá encontrar uma lista de afirmações. Tente responder a todos os itens, com sinceridade. Não existem respostas certas nem erradas. Não há tempo limite para terminar a prova.

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço			X		
2	Eu sou uma pessoa responsável					X
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios	X				
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade		X			
5	Geralmente gosto das pessoas					X
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo próprio				X	
7	Eu sou otimistas			X		
8	Eu sou sexualmente atraente		X			
9	Sinto que não há ajuda possível para mim				X	
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas			X		
11	As minhas decisões não são tomadas por mim próprio					X
12	Eu sinto-me apático			X		
13	Eu sou impulsivo		X			
14	Sou uma pessoa racional					X
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas			X		
16	Sou tolerante			X		
17	Sou ambicioso				X	
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades	X				
19	Eu não me respeito a mim próprio	X				
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo				X	
21	Eu sou assertivo (afirmativo)				X	
22	Tenho dificuldades em tomar decisões			X		
23	Sou um falhado	X				
24	Eu sou amável					X
25	Tenho medo de sexo	X				
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito			X		
27	Eu sou um bom trabalhador				X	
28	Eu sinto-me emocionalmente maduro					X
29	Estou realmente perturbado			X		
30	Sinto-me inseguro comigo próprio			X		
31	Eu sou inteligente					X
32	Sinto-me sem esperança			X		
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	X				
34	Eu sou bastante sociável		X			
35	Eu não tenho valor			X		
36	Zango-me com facilidade			X		
37	Tenho um aspeto físico agradável		X			
38	Sinto-me bem comigo mesmo			X		
39	Os outros desconfiam de mim	X				
40	Ficarei contente comigo mesmo se conseguir fazer grandes					X

	coisas na minha vida					
41	Os meus padrões/professores estão satisfeitos comigo					X
42	Acho que sou nervoso e tenso					X
43	Sou muito fiel às minhas amizades					X
44	Sinto orgulho do meu corpo			X		
45	Tenho confiança em mim mesmo					X
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.	X				
47	Gosto de atividades em grupo			X		
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente	X				
49	Tenho uma boa opinião de mim mesmo			X		
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia	X				
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade					X
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade					X
53	Tenho confiança no meu futuro			X		
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia					X
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros	X				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente		X			
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas			X		
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve	X				
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento			X		
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares					X

Parte III - ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA PARENTAL

Esta escala procura descrever a forma como a pessoa se vê, em termos da sua eficácia na vida, e a forma como ela se vê, no que se refere à sua eficácia enquanto mãe.

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada)

13

20 (Totalmente)

	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S))	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter		X			
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer	X				
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho		X			

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)				X	
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim				X	
7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar					X
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					X
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas	X				
12	Tento ser justo com o meu filho					X
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho					X
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas					X
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele			X		
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					X
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele				X	
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa	X				
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar				X	
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					X
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					X
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					X
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa	X				
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					X
33	O meu filho só faz os deveres que quer	X				
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários					X
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz	X				
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro	X				
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade				X	
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo			X		
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais	X				
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa			X		
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho		X			
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha			X		
44	Desconheço quais os medos do meu filho		X			

Anexo 9 - Entrevista das Mães finais: transcrições e escalas

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de autoestima, bem como a autoeficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

- Idade da Mãe AZUL: 51 anos Habilitações literárias: 4º. ano
- 1. Recursos a Redes de apoio atual: RSI / Banco Alimentar
- 2. Depois de ter participado na Escola de Mães, que importância julga que teve para a sua vida, enquanto mulher e mãe? Nada importante, pouco importante, importante ou **muito importante**. Porquê?
- 3. Quais foram os aspetos da sua vida que foram alterados após a participação nesta Escola de Mães? Porquê?
- 4. Os seus filhos sentiram alguma diferença na mãe, após a participação nesta Escola de Mães? Em que aspetos?
- 5. Acha que seria importante continuar uma Escola de Mães aqui nas Calhetas? Porquê? Haveria outras mães interessadas?
- 6. Do que gostou mais?
- 7. Do que gostou menos?
- 8. O que alterava nesta Escola de Mães?

Transcrição das questões de resposta abertas - Mãe Azul :

Investigadora AC: Recursos: o que é que a senhora tem? Só recebe o RSI?

Entrevistada E: É só querida.

AC: E não tem mais apoios da Assistente Social?

E: Não, não. Eu já fui ao Banco Alimentar falar com a doutora, porque elas dão, mas é de ano a ano, de Julho a Julho e disseram-me que na Santa Cara da Misericórdia da Ribeira Grande que ajudavam mais todos os meses. Fui falar com ela, ela disse-me que ia fazer um pedido; até agora!

AC: Então tem do banco Alimentar, mas é poucas vezes!

E: É isso!

AC: Senhora, depois de termos feito a nossa Escola de Mães, que importância julga que isso teve na sua vida enquanto mulher e enquanto mãe? O mais sincero: não teve importância nenhuma, foi pouco importante, foi importante, ou muito importante?

E: Foi muito importante.

AC: Porque é que foi muito importante?

E: Querida, porque tinha coisas ali que eu já estava muito esquecida, depois fui lembrando, mas ajudou, ajudou-me muito a mim. Ajudou-me muito!

AC: Muito bem! E, já que ajudou, quais foram as coisas que a senhora quando ia para casa a faziam pensar e o que é que a senhora acha que mudou. Mudou alguma coisa?

E: Olha: em primeiro lugar eu brincava pouco com o meu rapaz, dava-lhe pouca importância. Chegava, “ficas para aí” e agora já brinco mais com ele, já o escuto mais, já dou mais atenção a ele porque eu não dava, eu sou sincera. Dizia: “Pronto, está bem, foi isso, foi aquilo, está feito”. Pronto, ele ia ter com a irmã, se ela estava bem-disposta, se não ela dizia: “Ah, eu tenho a cabeça a doer!”, e o rapazinho andava por ali... Agora não, eu sento-me com ele, ele diz-me: “Ah mamã, ajuda-me aqui”. Vou ajudá-lo, dão coisas [na escola] que ele com seis anos diz: “Isso não é assim” e eu digo: “Se sabes fazer melhor, faz!”. Mas pronto, já tenho outra coisa...

AC: Acha que já mudou nisso!?

E: Mudou!

AC: O seu filho sentiu alguma diferença na mãe, após a participação na escola de mães? Porquê?

E: Isso mesmo! Comecei a senti-lo e a ajudá-lo, que eu não brincava. Tenho brincado à bola com ele, coisa que eu não... Antes eu dava uma coisinha na bola e estava feito. “Fica para aí...”. Assim não, eu tenho brincado com ele. Por isso é que ele agora diz: “já brincava comigo e ela hoje não quer brincar comigo no jogo.” Eu disse: “hoje não estou boa”, e ele pergunta porquê: “É porque ele [tio] está bêbedo?” Pronto, ele sabe que ele está bêbedo, porque ele disse que ele estava roxo. Eu disse: “Não se diz isso porque ele é teu tio!”, “Mas ele não presta!”, eu digo: “Deixa-o, ele é teu tio!”. Porque a criança ouve e eu agora fiquei mais ruim foi porque o rapaz foi ter comigo e disse: “Eh mamã o tio está falando mal!”. “Está falando mal, mas mal do quê?”. E ele disse: “Ele tá com aquela língua...”, eu disse: “Deixa da mão, não se faz caso, faz de conta que não estás a ouvir, fica aqui, e não se diz.”. Porque ele ouve, vai para a escola com os outros e diz.

AC: Pois, e não há necessidade.

E: Querida não, porque a “contínua” já me disse que tinha ouvido uma palavra dele, que nunca, nunca, nunca eu ouvi. Ela perguntou-lhe e ele disse que o tio tinha dito; “Não, o que o titi diz, não se diz!”. Ele disse: “Oh, mas isso não é falar mal!”. Não, se a criança nunca ouviu aquilo, se está ouvindo agora, está a pensar que aquilo é uma coisa normal. Ele hoje saiu e está aquelas senhoras ali e tudo, se de repente ele prega-se com isso, o que é que elas vão dizer!/? Aquilo é o que a mãe ensina em casa, e não pode ser assim.

AC: E afinal não é bem o caso, não é?

E: Não é querida. Está é a vir de uma “besta velha”, que devia ter respeito por aquela criança, mas não! É um caso sério aquilo que está ali.

AC: É uma chatice! Então, o seu filho neste caso sentiu uma diferença na mãe, após a participação. E em que foi, o que é que acha? Ele já disse alguma coisa assim diretamente, já chegou-se a si e disse que estava diferente ou que antes não fazia isso?

E: Não, ele só disse assim: “O que é que se passa? A mamã não dizia que não podia jogar à bola, ou que não queria pintar os desenhos?”, e eu disse: “A mamã andava sempre todos os dias mal disposta.”, “E agora, já não dói, já tomaste os remédios?”. Quer dizer, ele tem aquela coisa de dizer o que eu fazia antes e o que eu faço agora. Se ele dizia assim: “Eu não quero comer isso”, eu dizia: “Não queres, não comes nada”. E agora não, agora só digo assim: “Não comes canja”, mas primeiro ele tem que comer aquilo [segundo prato] que eu vejo [suficiente] e depois ele diz: “Pronto mamã”, e eu digo: “Pronto, já provaste, agora vou-te dar.”.

AC: Então a senhora mudou isso aí!

E: Porque eu era assim, ele chegava, comia. Se não queria comer, se ele queria aquelas coisas doces eu dizia que não, não comeste a comida, não tens. A irmã é que dava, mas eu não! Mas agora como ele come, eu dou-lhe e peço-lhe um beijinho e ele dá. Antes eu se estava bem-disposta dizia “dá cá”, mas se não, dizia “Não quero beijos agora, é logo!”, e agora não, como eu lhe dou beijos e peço-lhe ao colo, ele fica ok. Ah! E ele ainda disse-me outra: “A mamã assim que foi àquelas reuniões, o que foi que se passou lá?”, e eu disse: “Foram umas senhoras que estiveram dizendo que se fores bem-educado para eu te dar miminhos e se não fores para eu não dar.” “Ah, por isso é que estás a dar miminhos!”. Quer dizer, ele tem aquela coisa porque a gente pensa, não, as crianças são “finíssimas”. Elas têm aquela coisa de dizer, como é que tu não fazias isso, ou quando fazias....

E outra! Ele disse assim: “A mamã tem um euro?”, e eu disse: “Não tenho um euro, para que é que tu queres um euro?”, “É para eu comprar algodão doce.”, eu disse: “E não é um euro”, e ele disse: “É um euro e vinte”, perguntei-lhe: “Como é que sabes que é um euro e vinte?”. Aquilo foi alguma coisa que ele ouviu. E eu disse: “Se tu comeres tudo e se fizeres tudo, se fores arrumar aqueles brinquedos que estão ali todos no chão, eu vou-te dar”, ele: “Não posso!”, “Então não podes, não podes!”. Venho de dentro: “Mamã está tudo limpo, já viste, não está tão limpo?”

AC: Então a senhora começou a negociar com ele, o que antes não era assim, e agora...

E: Só que eu não comprei... (risos)

AC: Ah, mas isso também não pode ser assim... A senhora prometeu, também tem que dar.

E: Só que eu não comprei para ele não se por aí. E ele agora há pouco, ele disse-me assim: “Ah mamã e o algodão doce? Está fechada a loja?”, e eu disse: “Está fechada amor. Amanhã eu compro!” e ele: “Ih, amanhã! E amanhã não há!”, e eu disse: “Não, eu compro-te amanhã!”. Pronto, ele está com aquela coisa amanhã. Quando for amanhã mesmo cedo ele diz: “O algodão doce?”, e eu como disse que sim, compro.

AC: É assim, exatamente! A senhora acha que era importante continuar a fazer o que a gente fez aqui com vocês, continuar a fazer nas Calhetas?

E: Sim, era bom! Era bom porque é assim. Teve isso, pode ter outras coisas que vá a desenvolver outras que a gente, sei lá, já não se lembra, ou nunca soube, não sei. Porque eu sou uma pessoa assim, fui muito criada fechada em casa e estava meia cega e agora quando foi abrir os olhos, a época é outra, tem muita coisa que uma pessoa não sabe...

AC: E a senhora acha que haviam outras mães que gostavam de fazer isso, ou...

E: Eu não sei querida, porque eu não sei, porque se é, para prometer e não cumprir, mais vale não irem...

AC: A gente já teve a experiência, não é?

E: Mais vale não. Mas se houvesse assim umas mães que se reunissem todas, vamos a gente ver o que é, vão ajudar, vão falar, era bom. Porque há algumas que eu sei que não iam, mas pronto. Vão todas juntas, chega ao dia e vão uma, duas.

AC: Pois. É questão de a gente ver se consegue mais alguma coisa. De tudo o que a gente fez, do que foi que a senhora gostou mais? Assim uma coisa que a senhora tenha gostado! Oh, gostei de terem falado naquilo, ou que a gente fez isso ou...

E: Oh querida, eu não posso dizer que não gostei de nada porque eu gostei de tudo. Tudo o que foi esclarecido ali, tudo o que foi dito, tudo... Não teve nenhum mais nem menos. Foi tudo bom! Só o que gostei muito foi daquela rosinha tão mal feita; foi daquela rosa que eu em dias da minha vida nunca fiz nada e não consegui à mesma.

AC: Foi no primeiro dia, não foi?

E: Foi!

AC: Se fosse alguma coisa para mudar, o que é que a senhora mudava? Do que a gente fez, nem tudo foi, se calhar, como vocês estavam à espera, ou havia algumas coisas que se calhar não gostavam assim, ou a hora, o sítio...

E: Ah, sim. O sítio estava bom e a hora, só que pronto, se fosse às 6h dava melhor, um bocadinho de jeito. Porque assim; eu quando chego às 8h o miúdo já está na cama. Quando é 7h30, ou coisa, eu já lhe dou banho... 8h ele já está. Eu começo a lavá-lo um quarto para as 8h...

Havia um descontrolo porque a irmã não lhe dava banho, porque ele não queria e depois ele fazia folia e praticamente 9h, 9 e tal é que ele estava a dormir e depois para ele acordar no outro dia, meu Deus Senhor... Portanto, portanto às 6h, eu digo, às 7h30 dava lindamente bem.

AC: Das 6h às 7h30.

E: Dava, dava. É...

AC: Sim, sim. E daquilo que a gente falou ou da maneira como a gente falou e tratou das coisas

E: Estava tudo bem, querida.

AC: Estava?

E: Estava, estava, porque eu gostei. Se eu tivesse alguma coisa que eu não gostasse eu dizia que aquilo não estava dando certo, mas não, não foi nada...

AC: Houve ali um dia que não tava dando muito certo, mas depois a Angélica alterou, não foi? Isso também tem a haver com o nosso estado de espírito, ou a se está bem disposta ou está mais atenta...

E: E não é isso, teve um dia que ela tava a falar e eu mesmo disse que eu não tava a entender, mas depois fui entrando e fiquei. Mas não tava, não tava a perceber.

AC: No dia do papagaio!

E: Sim, sim! Não tava...

AC: Senhora, agora... Não sei se que dizer mais alguma coisa...

E: Não, não...

AC: Agora; isso é aquela parte que a gente já tinha falado da outra vez...

E: Sim

AC: Ou seja, aqui a senhora diz: eu discordo completamente, ou seja, não concordo..., discordo, ou é completamente ou discordo, ou nem concordo, nem discordo, tá ali mais ou menos, concordo, ou concordo totalmente, em cada uma destas coisas.

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo própria pelas coisas que faço					X
2	Eu sou uma pessoa responsável					X
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios				X	
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade				X	
5	Geralmente gosto das pessoas					X
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo própria					X
7	Eu sou otimistas			X		
8	Eu sou sexualmente atraente		X			
9	Sinto que não há ajuda possível para mim					X
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					X
11	As minhas decisões não são tomadas por mim própria	X				
12	Eu sinto-me apática					X
13	Eu sou impulsiva				X	
14	Sou uma pessoa racional				X	
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas				X	
16	Sou tolerante			X		
17	Sou ambiciosa				X	
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades				X	
19	Eu não me respeito a mim própria	X				
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					X
21	Eu sou assertiva (afirmativa)					X
22	Tenho dificuldades em tomar decisões			X		
23	Sou uma falhada					X
24	Eu sou amável					X
25	Tenho medo de sexo		X			
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					X
27	Eu sou uma boa trabalhadora					X
28	Eu sinto-me emocionalmente madura					X
29	Estou realmente perturbada				X	
30	Sinto-me insegura comigo própria			X		
31	Eu sou inteligente				X	
32	Sinto-me sem esperança					X
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	X				
34	Eu sou bastante sociável					X
35	Eu não tenho valor					X
36	Zango-me com facilidade					X
37	Tenho um aspeto físico agradável			X		
38	Sinto-me bem comigo mesma				X	
39	Os outros desconfiam de mim			X		
40	Ficarei contente comigo mesma se conseguir fazer grandes					X

	coisas na minha vida					
41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo					X
42	Acho que sou nervosa e tensa					X
43	Sou muito fiel às minhas amizades					X
44	Sinto orgulho do meu corpo			X		
45	Tenho confiança em mim mesma					X
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.				X	
47	Gosto de atividades em grupo					X
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente				X	
49	Tenho uma boa opinião de mim mesma				X	
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia			X		
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade					X
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade				X	
53	Tenho confiança no meu futuro		X			
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia				X	
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros	X				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente				X	
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas		X			
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve		X			
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento		X			
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares	X				

Parte III – Escala de Auto-eficácia Parental

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada)

20 (Totalmente)

	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S)):	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter	X				
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer	X				
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho	X				
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)		X			
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim	X				

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar					X
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					X
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas	X				
12	Tento ser justo com o meu filho					X
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho			X		
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas		X			
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele					X
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					X
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					X
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa	X				
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					X
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					X
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					X
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					X
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa				X	
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					X
33	O meu filho só faz os deveres que quer	X				
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários	X				
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz					X
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro	X				

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					X
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo		X			
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais	X				
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa			X		
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho	X				
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha	X				
44	Desconheço quais os medos do meu filho		X			

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de autoestima, bem como a autoeficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

Idade da Mãe VERDE: 25 anos

Habilitações literárias: 5º. ano

1. Recursos a Redes de apoio actual: abono de família, e está a aguardar atribuição de RSI
2. Depois de ter participado na Escola de Mães, que importância julga que teve para a sua vida, enquanto mulher e mãe? Nada importante, pouco importante, importante ou muito importante. Porquê?
3. Quais foram os aspetos da sua vida que foram alterados após a participação nesta Escola de Mães? Porquê?
4. Os seus filhos sentiram alguma diferença na mãe, após a participação nesta Escola de Mães? Em que aspectos?
5. Acha que seria importante continuar uma Escola de Mães aqui nas Calhetas? Porquê? Haveria outras mães interessadas?
6. Do que gostou mais?
7. Do que gostou menos?
8. O que alterava nesta Escola de Mães?

Transcrição das questões de resposta aberta – Mãe Verde:

Investigadora AC: Já fez 26 anos?

Entrevistada E: Não. Ainda tenho 25 anos.

AC: Atualmente só recebe o RSI?

E: Não. Só abono de família. Estou à espera do RSI.

AC: É só o seu marido que trabalha?

E: É sim e não é sempre. Está em casa sem trabalho desde a semana passada.

AC: Trabalha para uma empresa?

E: Não. Trabalha ao dia.

AC: Depois de ter participado na escola de mães, que importância

E: Muito importante

AC: De certeza?

E: Sim senhora! Muito importante!

AC: Porque foi...

E: Ensinou-me muito. Aprendi a ser mais mãe, mulher. .. com as aulas que tivemos. Tinha coisas que já sabia, outras aprendi para eu poder ensinar...

AC: Quais os aspetos da tua vida que foram alterados...

E: Mudou o EU. Compreendo mais os pequenos, não falar alto com eles. Depois das aulas, em vez de dizer NÃO tento que eles façam outras coisas comigo... mudou...

AC: Sentiu esta diferença, sente-se melhor?

E: Sim

AC: Os seus filhos sentiram esta diferença na mãe...

E: Sim. O meu filho mais velho, os dois mais velhos dizem-me: a mamã antes gritava, não queria que fizéssemos isto ou aquilo.... Eles dizem, hoje a mamã não está gritando com a gente. Logo pela manhã eu desesperava, para eles se vestirem despacharem. Agora não. É tudo com calma. A minha 2ª filha diz: Minha mãe agora não grita. Agora é com calma, vão se calçando, vão ver as horas,... Antes não era assim. Gritava, tá quase na hora, , faz depressa, desesperava, ficava nervosa, pronto... Agora não. Por isso ela diz agora: a mamã tá diferente, já não grita com a gente.

AC: Eles perceberam que está diferente porque foi para a Escola de Mães?

E: Eu expliquei. Eu chamo-os muitas vezes e explico-lhes as coisas. A minha filha mais velha leu para a gente o livro o livro de histórias . Perguntam: “o que a mamã faz na escola? A mamã traz trabalhos de casa?”

“Não! Os trabalhos de casa que a mamã traz É como deve dizer as coisas a vocês e ser.” “Há então é isso”, diz o meu filho mais velho. “Como deve reagir, como vocês devem responder á mamã...É isto que a mamã está aprendendo”. A minha filha que tem seis anos faz perguntas complicadas. O irmão leu a história e ela disse , tá bom, eu já sei . A mamã hoje aprendeu coisa boa. A mamã está aprendendo coisas para ensinar a vocês. Através do que eu aprendi eu digo assim: isto é para fazer assim. Eles dizem: eu já sei mamã. Eles têm aprendido comigo. A filha mais nova tem 3 anos eu tenho de falar com ela nas calmas, senão eu não consigo nada, não pode ser obrigada a nada. Tenho de levar tudo a bem, senão não consigo nada.

AC: Acha que era importante continuar com a escola de mães aqui em Calhetas?

E: Acho importante e que havia mais mães.

AC: Porque achas que era importante?

E: A meu ver sempre aprendemos mais sobre ser mãe, como educar as crianças, as suas reacções de crianças, o que querem ou não querem..... era muito bom.

AC: Do que mais gostou?

E: Gostei de tudo.

AC: Não houve nada assim...?

E: Gostei de todas as aulas, sempre.

AC: Houve algo de que não tivesse gostado? Pode dizer!

E: Gostei de tudo. Sou muito sincera.

AC: Se houvesse que alterar o que acha que mudava? Horário, sítio....

E: O horário e sítio foram bons. Podíamos também era aprender como falar com os pais, ou seja maridos, para também saberem como reagir com as crianças.

AC: Se fosse para os maridos irem, achas que o seu iria?

E: Eu acho que não, mas só perguntando a ele.

AC: Então o marido para ajudar

E: Sim. Para eles saberem também como agir e reagir com as crianças.

AC: Para que todos eduquem da mesma maneira?

E: Sim, é isso mesmo.

AC: Mais alguma coisa?

E: Não.

Parte II Escala S.E.R.T.H.U.A.L. – Auto-estima

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo própria pelas coisas que faço				X	
2	Eu sou uma pessoa responsável					X
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios		X			
4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade		X			
5	Geralmente gosto das pessoas					X
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo própria				X	
7	Eu sou otimistas					X
8	Eu sou sexualmente atraente			X		

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

9	Sinto que não há ajuda possível para mim	X				
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas					X
11	As minhas decisões não são tomadas por mim própria		X			
12	Eu sinto-me apática	X				
13	Eu sou impulsiva				X	
14	Sou uma pessoa racional				X	
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas			X		
16	Sou tolerante		X			
17	Sou ambiciosa		X			
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades				X	
19	Eu não me respeito a mim própria	X				
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo					X
21	Eu sou assertiva (afirmativa)					X
22	Tenho dificuldades em tomar decisões		X			
23	Sou uma falhada	X				
24	Eu sou amável					X
25	Tenho medo de sexo	X				
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito					X
27	Eu sou uma boa trabalhadora					X
28	Eu sinto-me emocionalmente madura					X
29	Estou realmente perturbada		X			
30	Sinto-me insegura comigo própria		X			
31	Eu sou inteligente				X	
32	Sinto-me sem esperança		X			
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar		X			
34	Eu sou bastante sociável					X
35	Eu não tenho valor	X				
36	Zango-me com facilidade		X			
37	Tenho um aspeto físico agradável				X	
38	Sinto-me bem comigo mesma					X
39	Os outros desconfiam de mim		X			
40	Ficarei contente comigo mesma se conseguir fazer grandes coisas na minha vida				X	
41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo					X
42	Acho que sou nervosa e tensa			X		
43	Sou muito fiel às minhas amizades					X
44	Sinto orgulho do meu corpo				X	
45	Tenho confiança em mim mesma					X
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.	X				
47	Gosto de atividades em grupo					X
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente		X			
49	Tenho uma boa opinião de mim mesma					X
50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia	X				
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade					X
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade					X
53	Tenho confiança no meu futuro					X

54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia					X
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros	X				
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente			X		
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas		X			
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve				X	
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento		X			
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares				X	

Parte III – Escala de Auto-eficácia Parental

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada)

18



20 (Totalmente)

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S)):					
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter				X	
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer	X				
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho	X				
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)	X				
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim	X				
7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar				X	
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado					X
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas	X				
12	Tento ser justo com o meu filho					X
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho					X

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

14	Evito que o meu filho experimente coisas novas			X		
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele			X		
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho					X
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele					X
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa	X				
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					X
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas					X
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente					X
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					X
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa	X				
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes					X
33	O meu filho só faz os deveres que quer		X			
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários	X				
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz	X				
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro	X				
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade					X
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo	X				
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais	X				
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa	X				
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho	X				
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha					X
44	Desconheço quais os medos do meu filho	X				

ESCOLA DE MÃES

O presente questionário é parte de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce na Infância. Pretende-se com este estudo verificar qual a noção de autoestima, bem como a autoeficácia parental de mães de crianças até aos 6 anos de idade, residentes em Calhetas, cujas sejam consideradas em risco grave de atraso no desenvolvimento.

Por favor, responda a todas as questões. Agradecemos, desde já, a prestável colaboração. Os dados solicitados são confidenciais, e serão apenas utilizados para efeitos de investigação.

Parte I

Idade da Mãe ROXA: 33 anos

Habilitações literárias: 4.º ano

1. Recursos a Redes de apoio atual: RSI, Intervenção Precoce, Abono de família e abono complementar da menina
2. Depois de ter participado na Escola de Mães, que importância julga que teve para a sua vida, enquanto mulher e mãe? Nada importante, pouco importante, importante ou muito importante. Porquê?
3. Quais foram os aspetos da sua vida que foram alterados após a participação nesta Escola de Mães? Porquê?
4. Os seus filhos sentiram alguma diferença na mãe, após a participação nesta Escola de Mães? Em que aspectos?
5. Acha que seria importante continuar uma Escola de Mães aqui nas Calhetas? Porquê? Haveria outras mães interessadas?
6. Do que gostou mais?
7. Do que gostou menos?
8. O que alterava nesta Escola de Mães?

Transcrição das questões de resposta aberta – Mãe Roxa:

Investigadora AC: Ainda tem trinta e três anos?

Entrevistada E: Sim.

AC: Redes de apoio atual? Continua só com o apoio da Dra. Armanda, assistente social?

E: Sim. Rendimento Mínimo, abono e o abono complementar da menina [com problemas de saúde].

AC: Depois de ter participado da Escola de Mães, que importância julga que teve na sua vida, enquanto mulher e mãe? Nada importante, pouco importante, importante ou muito importante? Porquê?

E: Muito importante. Porque a gente tem coisas que às vezes já tinha esquecido e voltamos a lembrar. Não lhe posso dizer muita coisa do que foi, não me recordo: mas a responsabilidade é maior; Mais o que é que os pais devem fazer com os filhos; se são teimosos, não é assim? Às vezes a gente acaba por esquecer, mas volta a lembrar de certas coisas.

AC: Fez-lhe recordar.

E: Sim, sim.

AC: Quais os aspetos da sua vida que foram alterados após a participação nesta Escola de Mães? Acha que mudou alguma coisa?

E: Pronto. Aquelas coisas que a gente não se lembrava, falar com eles sobre certas coisas, sim, fiquei muito atenta aquilo. Deus, como é que eu vou-lhe explicar: estou sempre mais envolvida com a minha menina, com os problemas da minha

menina e certas coisas me lembrou que eles também podiam precisar. Acabei por falar com eles sobre as coisas que os preocupavam, mais atenta aos problemas deles.

AC: Depois de ter participado na escola acha que os seus filhos notaram alguma diferença na sua mãe?

E: Não disseram nada, se sentiram...

AC: Não disseram nada porque não costumam comentar as suas atitudes ou acham que houve alterações?

E: Não são de comentar. Só comentam se eu faço comida saborosa ou se estou abatida. Perguntam se estou doente ou se fazem algo que eu não digo nada, eles dizem: mãe, hoje estás estranha.

AC: Acha que seria importante continuar com esta escola de mães aqui nas Calhetas?

E: Sim.

AC: Porquê?

E: Falou com muitas, só apareceram três. Cada um sabe de si. Certas coisas iam recordar. Não vou dizer que não sabem ser mães... Aprendiam muito. Muitas vão mas não sabem o que é ser mãe. É muito importante. Havia coisas que eu sabia, mas não fazia. Ajudava às mais novas, conheço uma com 13 anos que vai ser mãe. Vem muita responsabilidade. Já se vê por mim. Nunca tinha estado na Escola de Mães. Pensei que me ia sentir mal. Pensam ser super mães. Todas nós temos os nossos defeitos, certas pessoas precisavam de estar ali, ouvir e aprender muita coisa.

AC: Pois, mas são estas que têm medo de ir ou acham que não têm que aprender ou que lhes chame a atenção...

E: Elas precisavam pois as crianças andam pela rua... mas, se calhar achavam que já sabiam tudo. Eu gostei, pois é raro sair de casa, pensava que ia ficar nervosa; que me iam fazer perguntas, mas achei bem. Se fosse para mais eu ia, ouvia mais coisas.

AC: De tudo o que se fez e a forma como decorreram as sessões, do que mais gostou?

E: Para ser sincera, gostei de tudo. Foi tudo muito bem explicado, as histórias que ensinavam, contei à menina, gostou muito daquele livro. Então gostei bastante de tudo, foi tudo muito importante.

AC: O que menos gostou?

E: Nada, não...

AC: Se houver algo para alterar, exemplo: horário, sítio... o que acha que podia ser alterado?

E: A hora, se fosse de inverno talvez fosse pior, mas gostei. O dia, quinta feira é que ficou mais apertado para mim, porque vinha com a menina [da fisioterapia] e tinha que me despachar.

Parte II Escala S.E.R.T.H.U.A.L. – Auto-estima

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Muitas vezes aborreço-me comigo própria pelas coisas que faço					X
2	Eu sou uma pessoa responsável					X
3	Eu tenho poucos valores e padrões próprios		X			

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

4	Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade		X			
5	Geralmente gosto das pessoas					X
6	As minhas batalhas mais árduas são comigo própria					X
7	Eu sou otimista			X		
8	Eu sou sexualmente atraente		X			
9	Sinto que não há ajuda possível para mim		X			
10	Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas				X	
11	As minhas decisões não são tomadas por mim própria		X			
12	Eu sinto-me apática				X	
13	Eu sou impulsiva		X			
14	Sou uma pessoa racional				X	
15	Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas		X			
16	Sou tolerante				X	
17	Sou ambiciosa				X	
18	Eu evito enfrentar crises ou dificuldades		X			
19	Eu não me respeito a mim própria		X			
20	Eu tenho uma atitude positiva para comigo			X		
21	Eu sou assertiva (afirmativa)			X		
22	Tenho dificuldades em tomar decisões			X		
23	Sou uma falhada		X			
24	Eu sou amável			X		
25	Tenho medo de sexo			X		
26	Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito				X	
27	Eu sou uma boa trabalhadora					X
28	Eu sinto-me emocionalmente madura				X	
29	Estou realmente perturbada			X		
30	Sinto-me insegura comigo própria				X	
31	Eu sou inteligente				X	
32	Sinto-me sem esperança			X		
33	Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar		X			
34	Eu sou bastante sociável		X			
35	Eu não tenho valor		X			
36	Zango-me com facilidade		X			
37	Tenho um aspeto físico agradável			X		
38	Sinto-me bem comigo mesma			X		
39	Os outros desconfiam de mim			X		
40	Ficarei contente comigo mesma se conseguir fazer grandes coisas na minha vida					X
41	Os meus patrões/professores estão satisfeitos comigo				X	
42	Acho que sou nervosa e tensa				X	
43	Sou muito fiel às minhas amizades				X	
44	Sinto orgulho do meu corpo			X		
45	Tenho confiança em mim mesma				X	
46	Para me sentir melhor utilizo estimulantes tais como o café, tabaco, álcool, etc.	X				
47	Gosto de atividades em grupo				X	
48	Os maus resultados profissionais/escolares desencorajam-me facilmente		X			
49	Tenho uma boa opinião de mim mesma			X		

50	As pessoas aborrecem-se quando estão na minha companhia		X		
51	Penso que todas as pessoas deveriam assumir um papel na sociedade				X
52	Gostaria de participar em movimentos de solidariedade				X
53	Tenho confiança no meu futuro			X	
54	No trabalho/universidade os outros procuram a minha companhia				X
55	Tenho a impressão de que faço as coisas pior do que os outros		X		
56	Tenho um aspeto físico pouco atraente			X	
57	Num grupo, gosto de tomar poucas iniciativas				X
58	Estou contente com a forma como o meu corpo se desenvolve		X		
59	Nos grupos tenho a sensação de isolamento			X	
60	Estou contente com os meus resultados profissionais/escolares				X

Parte III – Escala de Auto-eficácia Parental

De modo geral, sou eficaz na vida:

0 (Nada)

15

20 (Totalmente)



		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
	ENQUANTO MÃE (REFIRA-SE À RELAÇÃO COM O(S) SEU(S) FILHO(S)):					
1	Desconheço qual a profissão que o meu filho quer ter					X
2	O meu filho vai para a cama e levanta-se à hora que quer		X			
3	Raramente sinto necessidade de ir à escola do meu filho				X	
4	Vou buscar o meu filho à escola sempre à hora combinada, para que não se sinta esquecido					X
5	Deixo o meu filho fazer as tarefas que deseja (comer, vestir-se, lavar-se, etc.)	X				
6	Os colegas e amigos do meu filho são desconhecidos para mim					X
7	O futuro do meu filho preocupa-me					X
8	Tento compreender o meu filho quando faz qualquer coisa que eu não aprovo antes de o repreender ou castigar			X		
9	Tento que o meu filho distinga o que é certo e errado					X
10	Converso com o meu filho quando ele tem um comportamento errado, para que compreenda as razões do meu desagrado				X	
11	Permito que o meu filho não cumpra as suas tarefas			X		

Escola de Mães: Ser Precoce na Intervenção

12	Tento ser justo com o meu filho				X	
13	Em casa cada um tem tarefas próprias, incluindo o meu filho				X	
14	Evito que o meu filho experimente coisas novas			X		
15	O meu filho só se veste com a roupa que eu escolho para ele			X		
16	Interesso-me por conhecer os interesses do meu filho				X	
17	Procuo dizer ao meu filho que o amo, e tenho manifestações carinhosas para com ele			X		
18	O meu filho bate-me	X				
19	O meu filho desconhece quais as regras que deve cumprir em casa	X				
20	O meu filho é seguido regularmente pelo médico					X
21	Acompanho o dia-a-dia do meu filho e estou disponível se ele precisar					X
22	Incentivo o meu filho a procurar respostas para as suas dúvidas				X	
23	Preocupo-me que o meu filho siga um caminho que o deixe feliz					X
24	Estou atenta ao que se passa com o meu filho quando ele está triste ou contente			X		
25	Escolho com o meu filho os brinquedos e jogos dele para não brincar com coisas perigosas					X
26	Quero que o meu filho escolha uma profissão que o deixe realizado					X
27	O meu filho tem as vacinas em atraso	X				
28	Ensino e estou atento se o meu filho se comporta com boas-maneiras					X
29	O meu filho desconhece o porquê das regras lá de casa	X				
30	Quero que o meu filho tenha a mesma profissão que eu	X				
31	Procuo ser para o meu filho o melhor que sei e posso					X
32	Procuo explicar ao meu filho com linguagem cuidada a razão de determinadas regras e atitudes				X	
33	O meu filho só faz os deveres que quer		X			
34	Verifico se o meu filho se veste conforme o estado do tempo					X
35	O meu filho chega à escola (ou creche/ ama) de acordo com os meus horários			X		
36	Faço as tarefas e os deveres do meu filho sempre que ele não é capaz	X				
37	Desconheço os desejos do meu filho para o seu futuro		X			
38	Procuo ajudar o meu filho nas áreas escolares em que tem mais dificuldade				X	
39	Deixo o meu filho quebrar os castigos que lhe atribuo			X		
40	Acho que o meu filho deve ter liberdade para assistir aos conflitos entre os pais	X				
41	Descontrolo-me à frente do meu filho e isso não me preocupa			X		
42	É-me indiferente o tipo de ensino da escola do meu filho	X				
43	Faço planos para a vida futura que quero que o meu filho tenha				X	
44	Desconheço quais os medos do meu filho	X				

Anexo 10 - Folhas de cotação da Escala de Estima de Si – SERTHUAL

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.
FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL

Nome: MAE ROXA

Sexo: F M Idade: 33

Escolaridade: 4º ANO

Data de Avaliação: 28/2/2012 Examinador: _____

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	22	
3	4	4	3	5	3		
Dimensão B						28	
40	43	47	51	52	54		
5	5	3	5	5	5		
Dimensão C						26	
2	10	14	16	28	41		
5	3	5	3	5	5		
Dimensão D						17	
8	17	31	37	44	58		
2	4	5	2	3	1		
Dimensão E						24	
5	24	27	34	53	60		
5	5	4	2	3	5		
Total das Dimensões Positivas						117	

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	15	
4	3	3	1	1	3		
Dimensão G						11	
39	50	55	56	57	59		
1	1	1	2	3	3		
Dimensão H						14	
3	11	25	29	33	35		
1	5	1	3	1	3		
Dimensão I						14	
4	13	36	42	46	48		
2	2	3	5	1	1		
Dimensão J						17	
1	6	18	22	26	30		
3	4	1	3	3	3		
Total das Dimensões Negativas						71	

* © Autores: Nunes, O.; Tap, P.; Hipólito, J.

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.

FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL

Nome: MÃE ROXA
 Sexo: F M Idade: 33
 Escolaridade: 4º ANO
 Data de Avaliação: 9/5/2012 Examinador: _____

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	19	3,3
3	3	3	3	4	3		
Dimensão B						25	4,16
40	43	47	51	52	54		
5	4	4	4	4	4	25	4,16
Dimensão C							
2	10	14	16	28	41	25	4,16
5	4	4	4	4	4		
Dimensão D						18	3
8	17	31	37	44	58		
2	4	4	3	3	2	22	3,66
Dimensão E							
5	24	27	34	53	60	22	3,66
5	3	5	2	3	4		
Total das Dimensões Positivas						109	

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	15	2,5
2	4	2	2	2	3		
Dimensão G						17	2,8
39	50	55	56	57	59		
3	2	2	3	4	3	14	2,3
Dimensão H							
3	11	25	29	33	35	13	2,1
2	2	3	3	2	2		
Dimensão I						23	3,8
4	13	36	42	46	48		
2	2	2	4	1	2	23	3,8
Dimensão J							
1	6	18	22	26	30	23	3,8
5	5	2	3	4	4		
Total das Dimensões Negativas						82	

* © Autores: Nunes, O.; Tap, P.; Hipólito, J.

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.

FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL

Nome: MAE VERDE
 Sexo: F M Idade: 25
 Escolaridade: 4º ANO
 Data de Avaliação: 3.3.2012 Examinador:

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	30	5
5	5	5	5	5	5		
Dimensão B							
40	43	47	51	52	54	29	4,83
5	5	5	5	5	4		
Dimensão C							
2	10	14	16	28	41	27	4,5
4	5	5	4	4	5		
Dimensão D							
8	17	31	37	44	58	21	3,5
3	2	3	4	5	4		
Dimensão E							
5	24	27	34	53	60	24	4
4	5	5	5	4	1		
Total das Dimensões Positivas						141	21,83

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	11	1,83
1	3	4	1	1	1		
Dimensão G							
39	50	55	56	57	59	11	1,83
1	1	1	3	4	1		
Dimensão H							
3	11	25	29	33	35	7	1,17
1	1	1	2	1	1		
Dimensão I							
4	13	36	42	46	48	23	3,83
4	5	4	4	5	1		
Dimensão J							
1	6	18	22	26	30	23	3,83
3	4	4	3	5	4		
Total das Dimensões Negativas						75	12,49

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.**FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL**Nome: MAE VERDESexo: F M Idade: 25Escolaridade: 4º ANOData de Avaliação: 8.15.2012 Examinador:

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	30	5
5	5	5	5	5	5		
Dimensão B						29	4,8
40	43	47	51	52	54		
4	5	5	5	5	5		
Dimensão C						26	4,3
2	10	14	16	28	41		
5	5	4	2	5	5		
Dimensão D						19	3,3
8	17	31	37	44	58		
3	2	4	2	4	4		
Dimensão E						29	4,8
5	24	27	34	53	60		
5	5	5	5	5	4		
Total das Dimensões Positivas						133	22,2

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	9	1,5
1	1	3	1	1	2		
Dimensão G						11	1,8
39	50	55	56	57	59		
2	1	1	3	2	2		
Dimensão H						10	1,6
3	11	25	29	33	35		
2	2	1	2	2	1		
Dimensão I						14	2,3
4	13	36	42	46	48		
2	4	2	3	1	2		
Dimensão J						21	3,5
1	6	18	22	26	30		
4	4	4	2	5	2		
Total das Dimensões Negativas							

* © Autores: Nunes, O.; Tap, P.; Hipólito, J.

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.

FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL

Nome: MAE AZULSexo: F M Idade: 51Escolaridade: 4º ANOData de Avaliação: 5/3/2012 Examinador:

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	27	4,5
4	5	5	3	5	5		
Dimensão B						24	4
40	43	47	51	52	54		
5	5	5	4	4	1		
Dimensão C						23	3,83
2	10	14	16	28	41		
5	5	5	2	5	1		
Dimensão D						13	2,16
8	17	31	37	44	58		
1	4	4	1	2	1		
Dimensão E						22	3,66
5	24	27	34	53	60		
4	4	5	4	2	3		
Total das Dimensões Positivas						109	21,8

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	24	4
4	5	4	1	5	5		
Dimensão G						17	2,83
39	50	55	56	57	59		
3	1	1	3	5	4		
Dimensão H						22	3,66
3	11	25	29	33	35		
4	3	4	5	1	5		
Dimensão I						30	5
4	13	36	42	46	48		
5	5	5	5	5	5		
Dimensão J						23	3,83
1	6	18	22	26	30		
4	1	4	5	5	4		
Total das Dimensões Negativas						116	23,2

* © Autores: Nunes, O.; Tap, P.; Hipólito, J.

Escala S.E.R.T.H.U.A.L.

FOLHA DE COTAÇÃO E PERFIL

Nome: MAE AZUL
 Sexo: F M Idade: 51
 Escolaridade: 4º ANO
 Data de Avaliação: 18/5/2012 Examinador:

Dimensões Positivas						Total	Média
Dimensão A							
7	20	21	38	45	49	26	4,33
3	5	5	4	5	4		
Dimensão B						28	4,66
40	43	47	51	52	54		
5	5	5	5	4	4		
Dimensão C						27	4,5
2	10	14	16	28	41		
5	5	4	3	5	5		
Dimensão D						18	3
8	17	31	37	44	58		
2	4	4	3	3	2		
Dimensão E						23	3,83
5	24	27	34	53	60		
5	5	5	5	2	1		
Total das Dimensões Positivas						124	20,32

Dimensões Negativas						Total	Média
Dimensão F							
9	12	15	19	23	32	25	4,16
5	5	4	1	5	5		
Dimensão G						15	2,5
39	50	55	56	57	59		
3	3	1	4	2	2		
Dimensão H						17	2,83
3	11	25	29	33	35		
4	1	2	4	1	5		
Dimensão I						26	4,33
4	13	36	42	46	48		
4	4	5	5	4	4		
Dimensão J						25	4,16
1	6	18	22	26	30		
5	5	4	3	5	3		
Total das Dimensões Negativas						108	17,98

Anexo 11 - Folhas de cotação da Escala de Auto-eficácia Parental

Folha de cotação Escala Auto-eficácia Inicial - Mãe Azul

Itens Dimensão "Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento"	Valores	Medida	+			Medida	Valores	Auto-eficácia positiva média
7	5		4	5		5	Somatório Auto-eficácia positiva média Percentil 99 = 7,84	
9	5		5	3		3		
10	4		6	2		2		
12	5		13	4		4		
16	5		21	5		5		
17	5		22	3		3		
20	5		38	5		5		
23	5							
24	5							
25	5							
26	5							
28	5							
31	5							
32	5							
34	5							
total	74	4,94	total	27	3,86	=8,8		

Percentil 80= 4,93; 90= 5,20= 3,71; 30= 3,99 (tab. 34, Brites)

Itens "Permissividade, negligência e desinteresse"	Valores	Medida	+			Medida	Itens Dimensão "Controlo"	Valores	Auto-eficácia negativa média
2	1		1	5		1	5	Somatório Auto-eficácia negativa média Percentil 50 = 4,54 Percentil 60 = 5,16	
3	1		15	2		15	2		
6	1		35	1		35	1		
11	3		37	1		37	1		
14	5		43	5		43	5		
18	1								
19	2								
27	1								
29	5								
30	1								
33	3								
36	2								
39	3								
40	3								
41	5								
42	1								
44	1								
total	39	2,29	total	14	2,8	=5,09			

Percentil 60 = 2,05; 70= 2,95 50= 2,78; 60 = 3,16 (tab. 35, Brites)

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva – somatório média da auto-eficácia negativa
 Auto-eficácia total = 8,8 - 5,09 = 3,71
 Percentil 40 = 3,40; 50 = 3,80 (tab. 33, Brites)

Folha de cotação Escala Auto-eficácia Final -Mãe Azul

Itens Dimensão "Atitudes e comportamentos promotores de desenvolvimento"	Valores	Medida	+			Medida	Somatório Auto-eficácia positiva média
7	5		4	5	5	Percentil 99 = 7,84	
9	5		5	2			
10	5		8	5			
12	5		13	3			
16	5		21	5			
17	5		22	5			
20	5		38	5			
23	5						
24	5						
25	5						
26	5						
28	5						
31	5						
32	5						
34	5						
total	75	5	total	30	4,29	=9,29	

Percentil 80 e 99 =5
60 = 4,29 (tab. 34, Brites)



Itens Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	Valores	Medida	+			Medida	Somatório Auto-eficácia negativa média
2	1		1	1		Percentil 40 = 4,14 Percentil 50 = 4,54	
3	1		15	5			
6	1		35	1			
11	1		37	1			
14	2		43	1			
18	1						
19	1						
27	1						
29	4						
30	1						
33	1						
36	5						
39	2						
40	1						
41	3						
42	1						
44	2						
total	29	1,71	total	9	1,8	=3,51	

Percentil 40= 1,65; 50 = 1,76 ; 10=1,43 ; 20 = 1,52 (tab. 35, Brites)

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva – somatório média da auto-eficácia negativa
 Auto-eficácia total = 9,29 - 3,51 = 5,78
 Percentil 80 = 5,66 ; Percentil 90 = 6,41 (tab. 33, Brites)

Folha de cotação Escala Auto-eficácia inicial - Mãe Verde

Item Dimensão	Valores	Medida	+	Medida	Item Dimensão	Valores	Medida	Somatório
7	5				4	5		Somatório Auto-eficácia positiva média Percentil 99 = 7,84
9	5				5	2		
10	5				6	4		
12	5				13	4		
16	5				21	5		
17	5				22	5		
20	5				38	5		
23	5							
24	5							
25	5							
26	5							
28	4							
31	5							
32	5							
34	5							
total	74	4,93	+	4,29	total	30	4,29	=9,22

Percentil 80 = 4,93

60 = 4,29 (tab. 34, Brites)

Item Dimensão	Valores	Medida	+	Medida	Item Dimensão	Valores	Medida	Somatório
2	1				1	1		Somatório Auto-eficácia negativa média Percentil 20 = 3,31 Percentil 30 = 3,76
3	2				15	5		
6	1				35	1		
11	1				37	1		
14	1				43	4		
18	1							
19	1							
27	1							
29	1							
30	1							
33	1							
36	1							
39	1							
40	1							
41	2							
42	1							
44	4							
Total	22	1,29	+	1,29	total	12	2,4	=3,69

Percentil 20 = 1,29

40 = 2,40 (tab. 25, Brites)

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva + somatório média da auto-eficácia negativa
 Auto-eficácia total = 9,22 + 3,69 = 5,53
 Percentil 70 = 5,15 Percentil 80 = 5,66 (tab. 33, Brites)

Folha de cotação Escala Auto-eficácia Final - Mãe Verde

Items Dimensão "Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento"	Valores	Média	+	Valores	Média	Somatório
7	5			5		Auto-eficácia positiva média Percentil 99 = 7,84
9	5			1		
10	5			4		
12	5			5		
16	5			5		
17	5			5		
20	5			5		
23	5			5		
24	5					
25	5					
26	5					
28	5					
31	5					
32	5					
34	5					
total	75	5	+	total	30	4.29

Percentil 90 e 99 = 8,60 = 4.29 (Tab. 34, Brites)

Items Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	Valores	Média	+	Items Dimensão "Controlo negativo"	Valores	Média	Somatório
2	1			1	4	Auto-eficácia negativa média Percentil 50 = 4,54 Percentil 60 = 5,16	
3	1			15	3		
6	1			35	1		
11	1			37	1		
14	3			43	5		
18	1						
19	1						
27	1						
29	1						
30	1						
33	2						
36	1						
39	1						
40	1						
41	1						
42	1						
44	1						
Total	20	1.76	+	total	14	2.8	=4.56

Percentil 50 = 1.76
50 = 2.78; 60 = 3.16 (Tab. 35, Brites)

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva - somatório média da auto-eficácia negativa
 Auto-eficácia total = 9.29 - 4.56 = 4.73
 Percentil 60 = 4.46. Percentil 70 = 5.15 (Tab. 33, Brites)

Folha de cotação Escala Auto-eficácia inicial - Mãe Roxa

Item Dimensão	Valores	Média	+		Média	Somatório
Atitudes e comportamentos parentais	74	4.93				Somatório Auto-eficácia positiva média Percentil 99 = 7.84
desenvolvimento	5					
Indepência - "segurança"	5					
Item Dimensão "Equilíbrio	5					
Segurança	5					
Item Dimensão "Independência - Equilíbrio	4					
Segurança	4					
Item Dimensão "Equilíbrio	5					
Segurança	5					
Item Dimensão "Independência - Equilíbrio	5					
Segurança	5					
Item Dimensão "Independência - Equilíbrio	4					
Segurança	4					
Item Dimensão "Independência - Equilíbrio	5					
Segurança	5					
total	74	4.93	total	32	4.57	=9.5

Percentil 80 = 4.93 80 = 4.57 (Tab. 34, Brites)

Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	Valores	Média	+		Média	Somatório
Item Dimensão "Controlo negativo"	31	1.82				Somatório Auto-eficácia negativa média Percentil 50 = 4.54 Percentil 60 = 5.16
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	2					
Item Dimensão "Controlo negativo"	2					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	3					
Item Dimensão "Controlo negativo"	4					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	4					
Item Dimensão "Controlo negativo"	5					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	1					
Item Dimensão "Controlo negativo"	1					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	5					
Item Dimensão "Controlo negativo"	3					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	1					
Item Dimensão "Controlo negativo"	3					
Item Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	2					
total	31	1.82	total	14	2.8	=4.62

Percentil 50 = 1.76; 60 = 2.05 20 = 1.92; 30 = 2.20 (Tab. 35, Brites)

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva + somatório média da auto-eficácia negativa
 Auto-eficácia total = 9.5 + 4.62 = 4.88
 Percentil 60 = 4.46; Percentil 70 = 5.15 (Tab. 33, Brites)

Folha de cotação Escala **Auto-eficácia** Final - Mãe Roxa

Itens Dimensão	Valores	Medida	+	total	Medida	Somatório
Itens Dimensão "Atitudes e comportamentos parentais promotores de desenvolvimento"	5			5		
	5			5		
	4			4		
	4			4		
	4			4		
	3			3		
	5			5		
	5			5		
	3			3		
	5			5		
	5			5		
	5			5		
	4			4		
	5			5		
total	67	4.47	+	total 26	3.71	=8.18

Percentil 30 = 4.47

4Q = 4 (Tab. 34, Brites)

Somatório Auto-eficácia positiva média
Percentil 99 = 7.84

Itens Dimensão "Permissividade, negligência e desinteresse"	Valores	Medida	+	total	Medida	Somatório
	2			2		
	3			3		
	6			6		
	11			11		
	14			14		
	18			18		
	19			19		
	27			27		
	29			29		
	30			30		
	33			33		
	36			36		
	39			39		
	40			40		
	41			41		
	42			42		
	44			44		
total	34	2	+	total 17	3.4	=5.4

Percentil 50 = 1.76; 60 = 2.05; 70 = 3.40 (Tab. 35, Brites)

Somatório Auto-eficácia negativa média
Percentil 60 = 5.16 Percentil 70 = 6.26

Auto-eficácia total = somatório média da auto-eficácia positiva - somatório média da auto-eficácia negativa

Auto-eficácia total = 8.18 - 5.4 = 2.78

Percentil 30 = 2.34 Percentil 40 = 3.40 (Tab. 33, Brites)