

Consulta Psicológica Parental para Problemas de Comportamento: Estudo de Casos

Dulce Vale*
Maria Emília Costa**

A educação parental, enquanto forma de resposta às diversas necessidades sentidas pelos pais no desempenho da sua função parental e que encerra objectivos de promoção do desenvolvimento desses mesmos pais, constitui-se simultaneamente como um modelo de resolução de problemas comportamentais apresentados por vários clientes na situação de consulta. As potencialidades da educação parental são aqui apresentadas no seio de uma perspectiva ecológico-sistémica e de uma abordagem multidisciplinar, quer dos problemas, quer da intervenção, enquadradas num modelo colaborativo de intervenção. Não se pretende explorar exaustivamente o quadro conceptual ou metodológico da educação parental, nem tão pouco das perturbações do comportamento apresentadas, procura-se neste artigo chamar a atenção para aspectos processuais relativos à aplicação do modelo da educação parental em resposta a alguns casos clínicos.

As necessidades de “formação” no desempenho da função parental, enquanto tal e no contexto de uma multiplicidade de mudanças (intra e inter-pessoais, sócio-económicas e histórico-culturais)

Provavelmente não passaria pela cabeça a ninguém pedir um certificado ou exigir um treino específico a qualquer um que desejasse ter um filho e muito menos controlar depois o desempenho das suas funções parentais. A verdade é mesmo que ao longo dos tempos os pais vêm desempenhando o seu papel, na maioria das vezes com resultados positivos; umas vezes com base na experiência e conhecimentos que vão passando de geração em geração, outras vezes recorrendo aos seus próprios conhecimentos, experiência ou intuição, e em alguns casos mais por sorte. Como re-

ferem Machado e Morgado (1992), trata-se de uma actividade instintiva, veiculada pelas tradições, pelas regras sociais e pelas possibilidades materiais.

A ideia de compararmos o papel parental a uma profissão, tal como o fazem Polster e Dangel (1984), pode à primeira vista parecer estranha, senão mesmo repugnante. No entanto, assumida metaforicamente, ela pode servir de base à compreensão de um conjunto de questões, dúvidas e necessidades em torno do que significa e implica hoje ser pai ou mãe.

Qualquer profissional tem responsabilidade sobre os produtos do seu trabalho, o que pressupõe a existência de um processo de formação e/ou de treino prévio ao exercício profissional. Mesmo nas situações onde prevalecem as aptidões ou interesses, estes pressupõem na sua origem um processo de exploração e experimentação do que implicam essas actividades, sempre com a possibilidade de rejeição no caso de não gostar, não ter aptidão ou não desejar aprofundar os conhecimentos para um melhor desempenho. Acontece que ter filhos não é algo que se possa experimentar, nem tão pouco rejeitar após um período de experiência.

Também nas diversas actividades, mesmo as mais artesanais, qualquer profissional pode deparar-se com tarefas ou situações que pelo seu grau de novidade ou de dificuldade exigem novas formas de agir. Recorre nesse caso aos

* Licenciada em Psicologia, na área de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde desenvolveu actividades de consulta psicológica. Actualmente é Bolseira de Investigação do Instituto de Inovação Educacional. Mestranda em Psicologia na especialidade de Consulta Psicológica de Jovens.

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

manuais ou à experiência de outros profissionais da mesma área ou de áreas complementares, que os possam ajudar. Colocam-se então várias questões: a quem podem recorrer os pais nas situações de maior dificuldade? Onde e com quem aprendem o que fazer? Podem recorrer aos seus próprios pais, a outros familiares ou a amigos, que tenham a tal experiência necessária; acontece que nenhuma destas pessoas pode ter sido confrontada com essa situação e como tal pouco lhes vão poder dar, para além de um apoio emocional, sem dúvida de grande importância para ajudar os pais a lidar com os momentos de crise em que se encontram ou que antecipam; ou então, pela excessiva proximidade afectiva, podem não conseguir o distanciamento necessário para uma ajuda eficaz.

As mudanças vividas actualmente ao nível económico, social e cultural, introduziram, e introduzem ainda, mudanças inevitáveis no sistema familiar. Entre as mudanças ocorridas destacam-se a desintegração da família alargada, o aumento dos pais que trabalham fora de casa e a crescente frequência das famílias monoparentais. As alterações drásticas ao nível da estrutura e estilo de vida familiares implicam por sua vez para os pais novos problemas e dificuldades, bem como a necessidade de diversos reajustamentos, não só ao nível do exercício do papel parental, mas também dos apoios ao desempenho desse papel.

Risley, Clark e Cataldo (1976; in Polster & Dangel, 1984) salientam que há algumas gerações atrás, quando as pessoas viviam em conjunto em famílias numerosas, as novas mães tinham acesso a outras que tinham experiência na educação e cuidados a prestar aos filhos e com quem podiam partilhar as tarefas parentais. Actualmente, as pessoas vivem longe das suas famílias alargadas e é comum as novas mães viverem em bairros com outras novas mães; a maioria possui pouca experiência e ninguém disponível para as apoiar nas responsabilidades de educar e cuidar dos filhos. Para além dos conhecimentos e ajuda, o apoio emocional e muitas vezes económico, recebido da família alargada, é também perdido, colocando novas exigências ao nível económico e do estabelecimento de novas redes sociais de apoio. As condições económicas difíceis forçam

por sua vez os pais a trabalhar fora de casa, sendo os filhos confiados a alguém ou a alguma instituição que possa cuidar deles durante o dia. Os pais vêem-se assim confrontados com um problema adicional: não só têm menos tempo para as tarefas domésticas e para estar com os seus filhos, como se vêem obrigados a competir com a influência de outros na educação dos seus próprios filhos, com a agravante de ocorrerem muitas vezes objectivos distintos entre pais e outros educadores. Ao nível das famílias monoparentais, para além da perda de apoio emocional e das dificuldades económicas acrescidas, em si mesmas, elas vão também dificultar ainda mais a tarefa de desempenhar o papel de pai ou mãe que deve arcar sozinho com todas as responsabilidades. Isto, ao mesmo tempo que se lida muitas vezes com a perda de alguém muito querido, experienciando um doloroso processo de luto.

Todas estas mudanças, contribuem para que, segundo Polster e Dangel (1984), o papel parental seja hoje mais duro do que nunca, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Greer (1986; in Fine & Henry, 1989) sobre as atitudes e crenças parentais, em que são muitos os que acreditam que é hoje mais difícil ser pai do que no passado. Em síntese, poderíamos afirmar que os pais podem facilmente estar em desvantagem relativamente a qualquer outro profissional, na medida em que: não é possível renunciar ao papel parental com a mesma facilidade com que se rejeita uma profissão; as dúvidas e desconhecimentos dos pais são absolutamente legítimos mas não encontram resposta em nenhum sistema de formação; face às mudanças vividas na organização da sociedade, não foi desenvolvido nenhum sistema de apoio aos pais no reajustamento às novas circunstâncias. A solução para esta situação parece estar inequivocamente na "formação dos pais", independentemente da possibilidade do apoio psicológico nas situações de maior crise.

É justamente neste ponto que julgo necessário completar esta analogia com dimensões que a afastem de algum tecnicismo de que a certa altura pode estar impregnada. Ou seja, é verdade que os pais têm responsabilidade sobre os seus filhos e um papel não exclusivo, mas importante, na determinação dos adultos em

que se vão tornar; é também verdade que a sociedade espera dos pais essa responsabilidade, que está inclusivamente contemplada na lei, não se coibindo mesmo de os responsabilizar sempre que os seus filhos "se portam mal". Contudo, nenhum profissional está tão implicado afectivamente no seu "trabalho" como um pai ou uma mãe e também em nenhuma profissão a história de vida, as experiências e as aprendizagens, passadas e presentes, têm tão grande influência no desempenho do papel em causa. Se os conhecimentos "técnicos" e competências, mais ou menos específicos, são importantes, estão também em jogo dimensões cognitivas e emocionais de enorme importância e que colocam o ser pai e ser mãe também no plano do sentir. Por outro lado, mais do que pais, estamos perante "pessoas", indivíduos com uma identidade própria e a quem é exigido o desempenho de inúmeros papéis nem sempre de fácil conciliação. Estamos perante pessoas que experienciam ao longo do seu ciclo vital mudanças na relação com os outros e consigo próprio que, tal como atrás evidenciado, têm implicações no desempenho do papel parental. Estas alterações, o modo como são antecipadas e experienciadas e a forma como se lida com as suas consequências, não podem de modo algum ser esquecidas.

Mas será que face a todas estas mudanças referidas (e exigências sem resposta que são impostas aos pais, acrescento eu) podemos continuar a atribuir aos pais a principal influência sobre o comportamento dos seus filhos? Esta é uma questão que nos levaria a um outro tipo de reflexão. Não sendo este o objectivo aqui pretendido, parece no entanto a reter que a família é alvo de uma multiplicidade de influências, num contexto de interacções dinâmicas e recíprocas, dentro da própria família e desta com os restantes contextos da existência, incluindo a sociedade em constante mudança. Assim sendo, são enormes o peso e a responsabilidade atribuídos aos pais, são inúmeras e fundamentais as tarefas inerentes ao desempenho do papel parental, o que não torna surpreendente o surgimento de dúvidas, questionamentos e dificuldades por parte daqueles que se vêem a braços com tal tarefa.

As questões colocadas anteriormente afiguram-se então simplistas e redutoras. Talvez

o importante seja pensarmos onde e com quem vão os pais aprender, não a ser pais, já que esta é talvez uma condição inata, mas a ser os melhores pais para aqueles filhos e a ser pais "felizes", no sentido de integrados e em sintonia consigo próprios. Os conhecimentos e as competências são pois importantes, mas também o são a expressão de sentimentos, o trabalhar de cognições, representações e expectativas mais adaptativas, bem como o apoio no lidar com sentimentos muitas vezes contraditórios e que encerram na maioria dos casos fortes sentimentos de culpabilidade, de fracasso e de angústia. Por outro lado, apesar do carácter instintivo que é reclamado para a função parental, é necessário integrar estrutural e funcionalmente os dados da inovação e da investigação educativa e equacionar o papel das restantes instituições sociais (Machado & Morgado, 1992), como forma de dar resposta aos problemas e dificuldades surgidos.

A educação parental

Apesar do interesse relativamente recente na educação parental, o conceito não é novo nem tão pouco o são os programas de intervenção dirigidos às famílias, ou mais especificamente aos pais, como afirmam Goodyear e Rubovits (1982) ou como o testemunham Fine e Henry (1989) numa revisão de algumas intervenções.

À globalidade deste interesse e preocupações certamente não são alheios os aspectos anteriormente referidos, tais como: os pais são cada vez mais vistos como a principal influência no desenvolvimento dos filhos; as escolas não são consideradas eficazes na mudança das crianças e adolescentes; as famílias estão sob um enorme stress e pressão social; é evidente a falta de eficácia de muitos pais; está disponível um maior conhecimento científico sobre o desenvolvimento e educação das crianças e adolescentes (Clarke-Stewart, 1981; in Fine & Henry, 1989).

Acresce a estes aspectos a "confusão" por vezes encontrada na literatura ou dela decorrente. Na verdade, a função parental foi desde sempre alvo de preocupação; em consequência, existe ao nível da literatura um sem número de publicações e manuais e mais re-

centemente estudos, sobre o que é educar, cuidados a ter, melhores estratégias a adoptar neste ou naquele problema, etc., etc., etc.. Contudo, é interessante notar que actualmente os autores discutem muitos dos assuntos do passado e que os métodos científicos ajudaram os especialistas a identificar variáveis potencialmente relevantes na educação dos filhos, mas é evidente a ausência de relações de causa-efeito entre comportamentos dos pais e dos filhos. Assim sendo, os pais continuam a ser confrontados com informação contraditória e, mais grave ainda, sem possuir formas de determinar em que medida as sugestões que vêm nos livros são correctas e aplicáveis aos seus filhos.

A educação parental surge como uma resposta às necessidades manifestas pelos pais de obtenção de informação e de apoio, bem como de competências parentais mais eficazes. Globalmente, é possível afirmar que o objectivo da educação parental é "ensinar aos pais comportamentos que irão influenciar positivamente o desenvolvimento dos seus filhos" (Goodyear & Rubovits, 1982, p.410). Sendo o objectivo da educação familiar favorecer um desenvolvimento harmonioso da criança, a educação parental vai no mesmo sentido mas constitui um desenvolvimento anexo desta ciência, visto que se trata de se debruçar sobre uma aprendizagem importante que diz respeito ao ofício de pai; trata-se de melhorar as suas capacidades e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por seu turno, criam crianças perturbadas (Pourtois, Desmet & Barras, 1994). Neste sentido, a educação parental constitui-se como um conceito multifacetado que engloba programas e serviços oferecidos ao nível dos sectores público e privado, sanitários, sociais e educacionais, a pais de diversos níveis sócio-económicos e educacionais, dirigidos a crianças com ou sem necessidades ou características específicas (Fine & Henry, 1989; Pourtois, Desmet & Barras, 1994). Se por um lado as intervenções se baseavam mais especificamente na prestação de cuidados e nas competências parentais, por outro lado elas foram evoluindo e inserindo-se naturalmente no quadro mais alargado do funcionamento saudável da família.

De tal modo, que a educação parental surge actualmente como um modelo educativo e de apoio aos pais e à família, que não está relacionado com a idade ou com o meio social de origem e que pode ser implementado através de um conjunto alargado de recursos disponíveis a quaisquer pais e famílias; os serviços podem ser de natureza educativa e preventiva, ou surgir em resposta a uma situação de crise. Tal como referem Pourtois, Desmet e Barras (1994), para além dos pais que possam encontrar-se nestas condições, os programas visam um público mais lato, procurando-se igualmente a formação dos adolescentes na sua qualidade de pais potenciais, a dos avós e mesmo a dos professores na sua colaboração com os pais. Segundo os mesmos autores, ainda que encerrando orientações específicas, todas as intervenções têm por objectivo desenvolver as capacidades paternas, diminuir o isolamento e favorecer a interacção pai-criança, sendo que "se a criança se sentir levada por um projecto parental, as suas possibilidades de sucesso são melhores" (p.295).

Subjacente está um conceito de família entendida como um grupo sócio-afectivo a quem deixa de ser meramente atribuída a responsabilidade (eventualmente sentida como culpabilizante) pela determinação dos adultos em que as crianças se vão tornar; a família passa a ser encarada como uma "instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças" (Machado & Morgado, 1992, p. 43). Este novo "estatuto" confere à família um enorme poder, mas principalmente um poder exterior à lógica determinista e portanto distinto daquele que até então lhe poderia ser atribuído; o poder que agora a família detém é um poder de agir, de alterar o curso da história e portanto de melhorar ou mesmo prevenir.

Nesta perspectiva, não só faz sentido toda a ajuda (especializada) vinda do exterior, como também facilmente se compreende que os objectivos e as actividades das sessões de um programa de educação parental possam cobrir um vasto leque de áreas, incluindo tudo desde os cuidados de saúde primários a como lidar com a saída de casa dos filhos (Fine & Henry, 1989); também as estratégias a seguir podem ser diversificadas, incluindo a partilha de in-

formação; a aprendizagem de competências, a promoção do auto-conhecimento e a resolução de problemas (Fine & Brownstein, 1983; in Fine & Henry, 1989).

Segundo Goodyear e Rubovits (1982), "todos os programas de educação parental englobam informação e podem também proporcionar treino em competências interpessoais e competências de gestão familiar" (p.409). Na verdade, para estes autores são três as componentes de qualquer programa de educação parental: conhecimento, competências interpessoais e competências de gestão familiar. A primeira componente consiste na partilha de informação como uma forma de aumentar o conhecimento dos pais, em oposição à promoção de competências, na medida em que se centra na informação ou conteúdo em vez da aquisição de competências propriamente dita; tendo em conta que é geralmente apresentado como um quadro de referência para as competências parentais que estão a ser ensinadas, este conhecimento permite aos pais compreenderem e desempenharem o processo parental de uma forma mais eficaz. A componente das competências interpessoais está mais preocupada com a qualidade das relações; também aqui o objectivo é a mudança comportamental, embora o alvo directo de intervenção sejam as atitudes, os valores e os auto-conceitos. Por último, a componente de gestão familiar pretende dotar os pais das competências necessárias para controlar as exigências que lhe são impostas pelas suas famílias; ainda que não estando a ela limitada, inclui a modelagem do comportamento, uma vez que os pais estão preocupados em gerir o comportamento actual do(a) filho(a), bem como em lhe ensinar comportamentos que serão apropriados para lidar com situações futuras.

Sendo as estratégias ou áreas sobreponíveis, cabe ao psicólogo a decisão de qual o peso a atribuir a cada uma delas, ainda que com o respeito pela individualidade de cada elemento e de cada família e considerando os objectivos conjuntamente negociados. Segundo autores como Brown (1976; in Goodyear & Rubovits, 1982), uma vez que não existe consenso sobre qual o melhor procedimento a seguir, é menor a probabilidade de o conteúdo de um deter-

minado programa de educação parental ser uma função da população alvo (grupo específico de pais) e das suas necessidades, do que dos profissionais envolvidos e dos seus objectivos particulares. Embora este seja efectivamente um risco, esta realidade deve ser evitada e contrariada a todo o custo, não só pela possibilidade do desenvolvimento de resistências e de desmotivação por parte dos pais, mas também pela eventualidade de estar a ser descurado o seu próprio estilo de funcionamento e mesmo nível de desenvolvimento pessoal. Apesar de defenderem que as componentes atrás referidas são elementos essenciais de qualquer programa de educação parental, ainda Goodyear e Rubovits (1982) afirmam que a ênfase relativa que lhes é atribuída pelos profissionais deve variar de acordo com as populações alvo de pais; segundo os autores, "certamente nem todos os grupos de pais necessitam ou são capazes de assimilar, o mesmo material" (p. 410).

Tendo em conta a praticamente inexistência de quaisquer orientações que permitam antecipar a melhor estrutura para um determinado programa, pode ser útil o recurso a modelos conceptuais que serviam de apoio na tomada de algumas decisões. Assim, o modelo da hierarquia/pirâmide de necessidades de Maslow ou o modelo de desenvolvimento cognitivo de Perry, podem fornecer um quadro conceptual de referência de grande importância na planificação de um programa de educação parental (Goodyear & Rubovits, 1982). Seja pelas necessidades mais prementes no momento, seja pelo estágio de desenvolvimento cognitivo em que os pais se encontram, é possível afirmar, por exemplo, o seguinte:

*a maioria dos pais de um nível socio-económico baixo estão mais receptivos, pelo menos inicialmente, para adquirir competências de gestão familiar do que competências inter-pessoais; incidentalmente, a componente de conhecimento também terá que ser modificada no seu nível e modo de apresentação, por forma a que aqueles com menor escolaridade possam beneficiar de um formato com menos

material escrito e com o mínimo de termos técnicos⁽¹⁾;

*os pais de um nível socio-económico baixo respondem inicialmente melhor à abordagem mais estruturada e educativa oferecida pela componente de gestão familiar⁽²⁾;

*por oposição, os pais de um nível socio-económico médio e elevado têm uma maior probabilidade de ter satisfeito as suas necessidades do fundo da hierarquia e, como tal, de se sentir mais livres para aprender as competências interpessoais necessárias para satisfazer as necessidades de um nível mais elevado; assim, com estes pais, a ordem das componentes interpessoal e de gestão familiar são com frequência menos relevantes.

Se por um lado é possível ter em conta os dados fornecidos por estes modelos teóricos, por outro lado são os próprios pais a fonte mais preciosa de informações quanto às suas necessidades e funcionamento; torna-se, assim imprescindível, entre outros aspectos, o abandono de uma perspectiva de perito, a favor da valorização do papel dos próprios pais em questão. Para que a relação seja colaborativa, o psicólogo deve compreender as circunstâncias de cada família, bem como envolvê-las nos processos de resolução de problemas para uma adaptação dos conceitos à sua situação particular

(1) Goodyear e Rubovits (1982) salientam que, havendo uma hierarquia na quantidade de energia e esforço colocados na satisfação de cada necessidade, e sendo que uma pessoa procura satisfazer as necessidades mais elevadas apenas depois de ter satisfeito aquelas dos níveis inferiores, uma pessoa não vai dispendir muita energia no desenvolvimento da auto-estima se, por exemplo, não tiver ainda encontrado uma fonte adequada e consistente de rendimento, alimentação e um sentido de petença. (2) Goodyear e Rubovits (1982) lembram a este propósito que as pessoas em estádios mais baixos de desenvolvimento cognitivo requerem um modelo mais estruturado de aprendizagem, enquanto as pessoas em estádios mais elevados se sentem mais confortáveis perante a diversidade e a ambiguidade, para além de que o desenvolvimento cognitivo parece estar relacionado com o nível de instrução.

(Webster-Stratton & Herbert, 1993). Esta questão será mais à frente alvo de maior atenção e detalhe.

Talvez o ponto de partida para todo o trabalho a realizar seja, tal como habitualmente se afirma aos pais em consulta, que ninguém nasce ensinado a ser pai ou mãe, mas que todos o podem ser. Por outro lado, quando tudo corre simplesmente e dentro da "normalidade", não há nada a questionar ou a aprender, só surgindo os problemas quando há as dificuldades. Ou seja, um filho com uns pais, numas determinadas circunstâncias, pode conduzir a uma situação ou funcionamento problemático, resultado este que pode ser completamente diferente se alguma das permissas variar. Com estas afirmações pretende-se essencialmente: desdramatizar as dificuldades surgidas, ainda que não negando ou desvalorizando a sua existência; devolver aos pais a possibilidade e o poder de mudança e de resolução do problema; introduzir uma dimensão sistémica na família, ao salientar a influência recíproca entre os sub-sistemas parental e filial e destes com o exterior. Tudo, no sentido de dissipar sentimentos de "anormalidade", impotência ou culpabilidade que possam existir e que poderão constituir-se como um impedimento em todo o processo ou mesmo na adesão ao mesmo.

A seguir procurarei dar uma ideia de como estes pressupostos muito gerais são concretizados em processos de consulta psicológica parental, chamando a atenção para algumas das especificidades de que se podem revestir.

Definição e conceptualização do problema e da intervenção: o caso da Paula, da Isabel, da Inês, do Francisco e do Pedro

Em qualquer um dos casos que serão tomados como referência, o pedido que orienta a vinda à consulta revela uma diversidade de problemas manifestos pelos clientes: a Paula apresenta um problema de enurese nocturna; a Isabel é apresentada pelos pais como "desobediente, desarrumada e trapalhona, bem como tendo algumas dificuldades de aprendizagem"; o problema da Inês é "detestar" a escola e fazer os deveres, sendo o momento da sua realização marcado por enormes conflitos entre os membros da família, de tal forma que é descrito

pelos pais como um "inferno"; o problema do Francisco é o seu baixo rendimento escolar desde o ano lectivo anterior, acrescido do mau relacionamento com os colegas; em casa, a mãe descreve o Francisco como tendo uma má relação com o irmão mais velho e como sendo "mau humorado, protesta com tudo e faz cenas horríveis sempre que é contrariado"; o problema do Pedro é ter deixado de querer dormir sozinho e, segundo os pais, algum ciúme em relação à irmã recém-nascida.

De acordo com Smith, Smith e L'Abate (1985) existem três perspectivas segundo as quais pode ser encarada a situação de uma criança ou de um adolescente trazido pelos pais à consulta: a constitucional, a educativa e a familiar. Numa perspectiva constitucional, que remete em última análise para a aplicação do modelo médico, o comportamento apresentado é equacionado como resultante de perturbações existentes na criança ou no adolescente, pelo que o melhor tratamento a seguir seria a medicação e a terapia individual com a "criança ou jovem problema". De acordo com a perspectiva educativa, estamos perante um défice na criança ou no adolescente ao nível da aprendizagem social e académica, pelo que poderiam ser seguidas uma multiplicidade de intervenções, como a reestruturação do ambiente para reduzir a estimulação, as técnicas comportamentais para modelar comportamentos apropriados, a mediação verbal para aumentar o auto-controlo e reduzir a impulsividade ou o treino de competências sociais. Por último, a perspectiva familiar situa-nos perante dificuldades ao nível das interacções no seio da família, pelo que é recomendado o treino parental como forma de ensinar aos pais os princípios da mudança comportamental e consequentemente reduzir as sequências coercivas de comportamento.

Numa breve análise, podemos afirmar que a perspectiva constitucional se revela excessivamente redutora, favorecendo mesmo a desresponsabilização face ao contributo de outros factores ou pessoas que lidam com a criança ou com o adolescente, nomeadamente professores, pais ou outros familiares ou ainda vizinhos; na perspectiva educativa, apesar de existirem alguns esforços para fornecer à criança ou ao adolescente o tratamento no contexto

onde geralmente ocorre o comportamento, permanece ainda o conceito de "sujeito problema"; a perspectiva familiar, descentra o problema da criança mas talvez limite em alguns casos o contributo de factores inerentes à criança ou ao adolescente na compreensão do problema, mas sobretudo na intervenção. Qual então a melhor perspectiva a seguir?

Nos casos apresentados começou-se por realizar uma avaliação do problema, recorrendo num primeiro momento à pessoa que acompanhava o cliente à consulta. Esta pessoa era no caso do Francisco a mãe e nos casos da Paula e da Isabel o pai; nos casos do Pedro, e da Inês estavam presentes o pai e a mãe.

Nesta avaliação procurou-se antes de mais clarificar a história passada e presente do problema, bem como quais os factores que poderiam estar na sua origem e a contribuir para a sua manutenção. Para isso, foram fundamentais, não só elementos da história clínica do cliente (gravidez, parto, história de doenças,...), mas também dos pais ou eventualmente da família alargada. O desenvolvimento psicomotor e psicossocial do cliente foram também explorados, pela sua importância no despiste de situações de maior gravidade. Não estando em causa a adopção da perspectiva constitucional anteriormente referida, pretendeu-se antes integrar o problema numa história passada e clínica, percebendo a influência dos acontecimentos e situações na sua génese, evolução ou mesmo manutenção. Simultaneamente, trata-se de elementos fundamentais para a definição de objectivos realistas de mudança e para a avaliação de recursos pessoais e transpessoais mobilizáveis ou a ser actualizados.

A avaliação envolveu também a exploração de tentativas realizadas anteriormente para resolver o problema, com ou sem recurso a outros profissionais. O conhecimento destas experiências, dos motivos da desistência no caso do apoio profissional e as ilações sobre os motivos do fracasso, são contributos de enorme valor; não só ajudam na clarificação do problema, mas sobretudo possibilitam o acesso a possíveis resistências face à mudança e a variáveis mais tácitas do domínio cognitivo-emocional (receios, percepções, significados pessoais,...). Relativamente a este último aspecto, a percepção dos pais sobre o início do

problema, ou seja, a sua teoria implícita sobre o problema e em última análise sobre o motivo da vinda à consulta e sobre a possibilidade ou não de mudança, são aspectos importantes no acesso a estas variáveis. Subjacente continuava a necessidade de compreensão do problema, bem como a determinação de factores que pudessem influenciar negativamente ou mesmo inibir a sua resolução.

De uma maneira geral, a totalidade dos pais considerava que o problema tinha a ver exclusivamente com o(a) seu(sua) filho(a). Quando as dificuldades se manifestavam também no contexto académico, como no caso da Inês, do Francisco, da Isabel e um pouco da Paula, faziam uma referência, mais ou menos directa, ao contributo dos professores, atribuindo-lhes responsabilidade pelos resultados escolares ou pelo comportamento dos seus filhos: se não aprendiam ou tinham um baixo rendimento escolar (Inês, Francisco e Isabel), era porque os professores “ensinavam mal” ou não davam a devida atenção aos alunos; se havia perturbações do comportamento, ainda que ligeiras, ou perturbações da atenção (a Inês, o Francisco e a Paula, levantavam-se com frequência da carteira, falavam muito com os colegas do lado e distraíam-se facilmente com qualquer objecto na sua mesa, com o que se passava no recreio ou simplesmente a divagar; a Isabel era muito descuidada nos seus trabalhos e com o seu material; o Francisco reagia de forma muito impulsiva com os colegas, envolvendo-se frequentemente em conflitos com eles), era porque os professores “não queriam saber do modo como os alunos cuidavam do material” ou “não tomavam bem conta dos alunos”; se tinham receio de situações que implicassem algum grau de avaliação, ainda que meramente sob a forma de observação pelo professor (caso da Paula), era porque o professor “era muito exigente”.

Se estas perspectivas podem ser dificultadoras da implementação de mudanças, ainda mais o são aquelas que assentam na existência de um problema orgânico ou neurológico, ou seja, de uma doença assumida na maioria das vezes como incurável. Este era o caso da Paula, cujos pais insistiam na existência de sequelas resultantes de problemas menores de saúde na infância e que estariam, na sua opinião, seguramente na origem da enurese.

Ainda que raramente verbalizado abertamente, com frequência o modelo médico orienta a vinda ao psicólogo e o que os pais esperam é que seja diagnosticado o problema no seu filho e prescrito o melhor tratamento. Independentemente de possíveis resistências à mudança ou de eventuais funções que o problema possa ter no equilíbrio familiar, o certo é que esta procura de uma causa orgânica para o problema se enquadra perfeitamente no desconhecimento que ainda permanece relativamente ao que é e o que faz exactamente o psicólogo, bem como na maior facilidade em compreender o que é objectivo e mais próximo da realidade de cada um. Seja como for, o importante é estarmos atentos desde o início a esta possibilidade de desresponsabilização, particularmente aquando da exploração da história clínica; com frequência uma dificuldade no parto ou um qualquer problema de saúde na infância são empolgados e encarados como a “causa de todos os males” e pode ser importante logo nesse momento desdramatizar a situação, ainda que deixando para mais tarde a reconceptualização do problema, quando também nós próprios tivermos mais elementos de avaliação. Obviamente que não nos referimos aqui às situações mais graves, das quais podem efectivamente resultar sequelas com implicações desenvolvimentais ou funcionais e das quais não possuímos informação suficiente; nestas situações em que são levantadas questões de diagnóstico, a nossa opinião ou atitude depende de um diagnóstico médico apropriado.

A perspectiva ecológico-sistémica

A exploração única e circunstancial do problema não basta para a sua compreensão. Da mesma forma, os aspectos anteriormente referidos não fornecem todos os elementos necessários. A atitude do psicólogo não pode ser de “aguardar pelo que os pais e os clientes dizem” mas sim de “procurar o que precisa” para fazer uma avaliação adequada. Assim sendo, após uma avaliação mais geral do problema e do desenvolvimento do cliente, é necessária uma exploração mais aprofundada, passada e presente, ao nível dos vários contextos de vida; nesta exploração, importa o desenvolvimento e o funcionamento nesses contextos,

mas também o modo como os vários elementos (cliente e família) lidaram com pontos de descontinuidade decorrentes, seja de acontecimentos considerados normativos, seja de acontecimentos não normativos.

Seguem-se exemplos de alguns aspectos de maior interesse a que tive acesso em cada caso.

A Paula: não tinha nem nunca teve amigas fora da escola, pelo que tinha que brincar sempre com o pai, que lhe fazia todas as vontades; o pai fazia questão de ensinar a filha nos trabalhos da escola e em várias actividades desportivas, acompanhando-a sempre e exigindo-lhe um desempenho “à altura”; todos em casa tinham que alterar as suas rotinas e horários mais favoráveis para conseguirem que a Paula chegasse mais cedo à escola para brincar com as amigas; o pai levantava-se de noite para levar a filha à casa-de-banho, tendo o cuidado de não a acordar, pelo que na maioria das vezes a Paula nem dava conta disso.

A Isabel: a sua realização escolar foi sempre mediana, só surgindo as maiores dificuldades durante o ano lectivo anterior; estas dificuldades preocupavam o pai, particularmente porque agravavam as suas já anteriores preocupações relativamente ao seu comportamento e desorganização, achando que o futuro da filha perigava se ela não se portasse convenientemente.

A Inês: para si a escola sempre foi um problema, mesmo antes de começar; a mãe afirma que antes de entrar para a escola a Inês já andava muito triste porque dizia que não poderia mais brincar como até aí; nos primeiros dias acabou por gostar, mas quando a professora disse “a partir de agora é a sério”, a Inês deixou de gostar da escola e começaram também as primeiras dificuldades.

O Francisco: tinha um irmão mais velho com quem tinha um relacionamento muito mau, sendo este irmão utilizado sistematicamente como exemplo de tudo o que o Francisco devia ser; o Francisco era diariamente alvo de atribuições negativas por parte dos pais em relação a tudo; simultaneamente, a mãe descrevia o Francisco como muito meigo, salientando também que ele se arrependia de tudo o que fazia.

O Pedro: deixou de querer dormir sozinho após o nascimento da irmã, fazendo-lhe os pais

a vontade; o cliente tinha preferencialmente contactos com adultos ou com amigos mais velhos, que lhe faziam todas as vontades; os pais achavam que o Pedro estava cada vez mais “exigente”, no sentido de querer que tudo fosse conforme os seus desejos.

Em todos os casos, os clientes reagiam quando contrariados ou desobedeciam quando lhes era dada uma ordem, sendo as reacções mais abertas no caso do Francisco e do Pedro que choravam, gritavam e faziam “birras”. O modo como as situações conflituosas terminavam era também importante: a Paula e a Isabel acabavam muitas vezes por conseguir o que queriam, no caso da Paula pela intervenção do pai e no caso da Isabel pela intervenção da mãe com o desconhecimento do pai; este padrão pouco consistente (umas vezes conseguiam outras não), era bastante mais evidente no caso do Pedro, onde os pais afirmavam não aguentar mais as “cenas” do filho; no caso do Francisco estas situações eram particularmente dramáticas, na medida em que terminavam sempre com punição física, afirmando a mãe: “ele parece estar mesmo a pedir que lhe batam; só fica satisfeito quando apanha”.

Ou seja, o “processo coercivo” descrito por Paterson (1976; in DiGiuseppe, 1988; 1982; in Enfer, 1992; 1976; in Gross & Wixted, 1987), presente na totalidade dos casos, era particularmente evidente no caso do Francisco. Este processo baseia-se no princípio de que o comportamento perturbador seria mantido por um processo de reforço negativo, inserido num conjunto de comportamentos coercivos em que pais e filhos se envolvem e que são aversivos para ambos; paralelamente ao reforço negativo funciona um processo de reforço positivo, já que o fim do estímulo aversivo é também reforçador do comportamento perturbador do filho e do comportamento de cedência dos pais. Ainda segundo o mesmo autor, entre o desespero dos pais e a desobediência dos filhos há uma escalada em direcção a crises onde os pais acabam por bater nos filhos; a punição será tanto maior quanto maiores forem os sentimentos de desespero e de fúria dos pais nas suas tentativas (infrutíferas) para controlar o comportamento dos filhos. Neste contexto, o aumento da frequência dos ciclos coercivos

leva, segundo Engfer (1992), os pais a atribuírem o seu próprio fracasso e a desobediência dos filhos a uma má intenção ou quaisquer outras características negativas dos filhos; isto era de facto o que acontecia com o Francisco, que era alvo de um discurso negativista e acusatório por parte dos pais. As sequências coercivas conduzem também, de um modo geral, a uma escalada de tentativas por parte do filho e dos pais para ganhar poder (Smith, Smith & L'Abate, 1985). Se pensarmos que estas sequências são pautadas por constantes "armadilhas" (Wahler, 1976; in Gross & Wixted, 1987), não é de admirar que o vencedor habitual seja o filho e não os pais, o que de resto acontecia com a generalidade dos clientes e não apenas com o Francisco.

No caso deste último cliente, a gravidade do quadro parecia decorrer, como refere DiGiuseppe (1988), do facto de o comportamento do cliente (mau humor, desobediência, exigência,...) estar firmemente enraizado no seu reportório comportamental, em virtude de ter sido reforçado durante anos pela cedência dos outros membros da família aos seus desejos; o reforço terá ocorrido numa base intermitente, padrão que resulta geralmente em respostas altamente resistentes à extinção (Bandura, 1969; in DiGiuseppe, 1988). Nos outros casos, foi fundamental a compreensão pelos pais deste processo, como forma de evitar a sua instalação.

Importa, pois, os pais perceberem estes mecanismos e serem confrontados com a sua operacionalização no caso concreto da sua família. Por outras palavras, é necessário ir além dos comportamentos identificados e perceber os mecanismos responsáveis pela sua génese e/ou manutenção, como condição imprescindível para o envolvimento dos pais no processo de mudança. Os princípios de tratamento, os objectivos e as estratégias não devem ser envoltos em mistério; estes racionais e teorias devem ser apresentadas de forma a que os pais possam ver a relação com os seus objectivos iniciais, ainda que não devam surgir como verdades absolutas ou ordens, mas antes no contexto de uma discussão atenta e reflectida (Webster-Stratton & Herbert, 1993). A investigação revela também que a compreensão clara pelos pais dos mecanismos subjacentes à mudança comportamental, não só diminui a

resistência e aumenta o envolvimento dos pais, como também conduz a uma maior generalização e manutenção dos resultados.

Quando apenas o pai ou a mãe vieram à primeira consulta, foi importante, para além de avaliar a sua perspectiva pessoal sobre o problema, ter uma primeira ideia da perspectiva do outro progenitor e de outros adultos com funções educativas ou que lidavam habitualmente com o cliente (familiares, vizinhos, professores, outros profissionais,...). No caso do Francisco, por exemplo, toda a vizinhança o rotulava de "mau", evitando que os filhos brincassem com ele, a avó, com quem ficava depois da escola até à chegada dos pais, recusava ficar com ele e achava-o "impossível de aturar" e até uma vizinha que o conhecia desde pequeno, e de quem o Francisco gostava imenso, começava a afirmar que o Francisco não parecia o mesmo e a mostrar o seu desagrado sempre que ele queria ir para sua casa. Saliente-se que tudo isto entristecia visivelmente o Francisco, ainda que todos estivessem mais preocupados com o seu comportamento do que com os sentimentos por ele experienciados. No caso da Isabel, eram sobretudo os vizinhos que afirmavam constantemente em tom de reprovação que ela mais parecia um rapaz nas suas brincadeiras, o que exacerbava este mesmo sentimento partilhado pelo pai.

Os exemplos apontados são reveladores de uma perspectiva "acusatória" e negativista em relação ao cliente. No entanto, com frequência a perspectiva vai no sentido oposto, de alguma desresponsabilização do cliente e implicitamente negação do problema: no caso do Francisco e da Isabel o pai achava que, não sendo um comportamento aceitável, ele se resolveria apesar de tudo com a idade; para os avós e os tios do Pedro, as suas reacções e o seu comportamento eram absolutamente normais e aceitáveis na sua idade, pelo que sempre que os pais eram mais firmes o filho conseguia o que queria junto de outros familiares, colocando os pais numa situação de completa impotência e ausência de poder; para a avó da Inês, com quem ela ficava depois da escola, era também compreensível que ela não fizesse nada do que lhe mandavam, pelo que apesar de todas as tentativas dos pais para que a Inês fizesse os

poucos trabalhos-de-casa que sabia durante a tarde, isso era impossível já que a avó contrariava sistematicamente as ordens dos pais. Nestes dois últimos casos, qualquer tentativa de maior firmeza e exercício de autoridade por parte dos pais, era fortemente condenada. A consideração e exploração deste aspecto foi particularmente importante, na medida em que, tal como refere Wahler (1980; in Smith, Smith & L'Abate, 1985), os contextos sociais e da família alargada não apoiam necessariamente aumentos no comportamento desejado por parte dos pais; como resultado, os pais geralmente terminam o novo comportamento, o que é indicador do poder dos contextos.

Nos casos em que prevalecia a ideia de que com a idade tudo se resolveria, foi necessário confrontar os pais com o facto apontado por DiGiuseppe (1988), à semelhança de vários outros autores, segundo os quais estes são os clientes com maior probabilidade de apresentar problemas ou desenvolver psicopatologia na vida adulta, bem como na adolescência, pelo facto de não estarem habituados a inibir os seus desejos ou submeter-se à autoridade. De acordo com o autor, "à medida que a criança cresce e não é capaz de aprender competências para adiar gratificações ou tolerar a frustração, o seu comportamento torna-se sucessivamente mais perturbado e desadequado para a idade" (DiGiuseppe, 1988, p.188)

Em nenhum dos casos se pediu a vinda à consulta de um vizinho ou de algum elemento da família alargada. A este nível actuou-se mais numa perspectiva de consultadoria, funcionando os pais como agentes intermediários de mudança. Esta forma de actuação revelou-se eficaz, pelo que não foi necessária a intervenção directa junto de nenhum dos outros elementos. O mesmo não aconteceu relativamente ao progenitor até então "ausente" do processo de consulta, pelo que se pediu, no caso do Francisco a vinda do pai e no caso da Paula e da Isabel a vinda da mãe. Se no caso do Francisco a consulta com o casal nada trouxe de novo à avaliação realizada anteriormente, apenas servindo de confirmação da mesma, no caso da Paula e da Isabel ela foi extremamente importante na clarificação do problema apresentado.

No caso da Paula foi possível constatar a

excessiva protecção por parte do pai, a par de uma exigência constante de que esta tivesse um desempenho excelente na escola e nas actividades desportivas. Tanto a protecção como as exigências, pareciam decorrer do grande investimento num nascimento que para além de tardio foi muito desejado, mas principalmente da situação actual de desocupação do pai que estava reformado. Ou seja, a Paula era alvo de todas as atenções e preocupações por parte do pai, não só pela sua condição de filha única e de única filha, pela idade avançada do pai, mas também pelo significado que esta relação tinha para o pai; não podemos esquecer que era talvez a única coisa que ocupava o seu tempo e o fazia sentir-se útil. Ao mesmo tempo, verificava-se que a mãe da Paula não concordava com esta actuação do pai, principalmente com a protecção excessiva da filha e o facto de ser incapaz de a repreender e de lhe negar alguma coisa, o que originava uma incongruência abertamente expressa entre as actuações do pai e da mãe e também alguns conflitos conjugais.

No caso da Isabel a vinda da mãe confirmou a rigidez e autoritarismo do pai, ainda que, segundo ela, não de uma forma tão acentuada como há alguns anos atrás. Mais importante, revelou a existência de perspectivas diferentes sobre a filha, sobre o problema e sobre a educação, que não eram de modo nenhum negociadas pelo casal; as diferenças eram antes expressas abertamente em frente da filha, traduzindo-se, em última análise, numa enorme falta de congruência entre as ordens dadas pelos pais e em discussões constantes entre eles. Por outro lado, estas diferenças eram simultaneamente a causa e o efeito de parte de um conflito conjugal existente há vários anos. A constatação deste aspecto foi fundamental, na medida em que, independentemente da perturbação do comportamento em causa, as dificuldades de negociação das diferenças e de resolução dos conflitos ao nível conjugal/parental, conduzem a lutas de poder relativamente a como lidar com o comportamento do(a) filho(a) (Smith, Smith & L'Abate, 1985). Os autores prosseguem, afirmando que os filhos não só aprendem este estilo conflituoso com os pais, como também aprendem a hostilizar ambos, para além de que este

comportamento pode eventualmente generalizar-se à escola ou a outros contextos.

A avaliação pormenorizada, anteriormente referida, foi importante para a clarificação e progressiva redefinição do problema inicialmente apresentado. Contudo, tratando-se de uma avaliação ao nível de diferentes contextos, em alguns casos foi necessário o acesso directo à percepção ou mesmo comportamento de outros significativos ou profissionais, ou ainda o recurso a estes últimos para o despiste de factores orgânicos no surgimento ou manutenção do problema.

Em suma, por vezes é possível determinar o papel e o contributo de cada um mediante a exploração junto dos clientes ou de quem vem com eles à consulta (no caso da Paula, por exemplo, foi possível avaliar, sem o recurso directo à professora, o carácter não inibitório da ansiedade e que esta era mais determinada pelo funcionamento familiar, nomeadamente pelas expectativas do pai, do que pelo comportamento da professora ou pela dinâmica da sala de aula; no caso da Inês, do Francisco e do Pedro, foi possível constatar através dos clientes e dos pais o contributo de outros familiares na manutenção de actuações incongruentes em relação às situações problemáticas, na desaprovação de qualquer tentativa por parte dos pais de mudarem o seu comportamento, ou no desenvolvimento de representações negativas sobre o cliente); casos há em que apenas mediante o contacto directo com outros significativos é possível uma avaliação do seu contributo ou não. Seja com a finalidade de avaliar, seja com a finalidade de clarificar uma avaliação previamente realizada, o contacto directo pode trazer algumas vantagens, principalmente nos casos em que nos ficam algumas dúvidas. Este contacto permite o acesso a variáveis mais tácitas de enorme importância e que se prendem com o estilo pessoal de funcionamento e de relacionamento com os outros, com o cliente ou com o problema apresentado.

Assim, o recurso aos professores é essencial nos casos em que o problema passa pelo contexto escolar, o mesmo acontecendo com outros profissionais de quem depende o contributo, quer no despiste de alguns factores predisponentes, quer na alteração de algumas condições que ultrapassam o domínio psico-

lógico. Ainda que detendo o papel de "gestor" do processo e dos recursos disponíveis, o psicólogo fá-lo mediante a valorização da opinião, testemunho e conhecimentos técnicos ou factuais de outros significativos e profissionais.

Nesta perspectiva, foi realizado um contacto com a professora da Isabel e do Francisco, no sentido de perceber exactamente qual o funcionamento do cliente no contexto escolar, qual exactamente a dimensão e a forma de expressão do problema nesse contexto e de que forma poderia a professora estar a contribuir para o seu atenuamento e resolução ou pelo contrário para o seu surgimento, manutenção, ou mesmo agravamento. No caso da Paula não foi realizado um contacto pessoal com o médico, por não se julgar necessário, já que foi ele quem enviou a cliente para uma consulta de Psicologia após, segundo os pais, ter feito o despiste de uma causa orgânica para a enurese, sem obter quaisquer resultados afirmativos.

A abordagem multidisciplinar

A cooperação e coordenação entre os diversos significativos nos vários contextos de vida do cliente, é fundamental para a obtenção de mudanças e não ocorrência do impedimento das mesmas. Autores como Smith, Smith e L'Abate (1985) falam mesmo da constituição de "equipas de tratamento" para as quais são definidos esquemas relativamente rígidos de funcionamento (definição do papel de cada um dos agentes de mudança, estabelecimento de uma hierarquia, reuniões periódicas, estabelecimento de objectivos relacionados com cada um dos participantes, definição de coordenador,...).

A sensibilidade e disponibilidade variam de técnico para técnico, mas a verdade é que não existe no nosso país qualquer tradição de constituir equipas multidisciplinares de tratamento, sobretudo quando estas surgem desinstitucionalizadas, ou seja, quando são constituídas em torno de um caso individual e por profissionais sem qualquer ligação institucional. Tal não é de todo surpreendente, tendo em conta o papel pouco definido do psicólogo e consequentemente do seu possível e exacto contributo para a resolução de determinados problemas. Nos casos referidos, diria que se

procurou o mais possível dar uma resposta multidisciplinar, mas não seguindo um esquema tão rígido. Assim, foi a psicóloga quem determinou o contributo de cada um para o desencadear e manutenção do problema e foi também a psicóloga quem estabeleceu o seu potencial enquanto recursos a mobilizar para a produção de mudanças. Contudo, fazia-o assumindo um papel de gestora da informação e dos recursos, de intermediária entre os diversos agentes e de elemento integrador, e nunca adoptando uma postura autoritária e de único decisor. A dificuldade em conseguir uma multidisciplinaridade "espacial" era colmatada por diversos contactos pessoais, telefónicos ou mesmo por escrito, que acabavam na prossecução de uma verdadeira multidisciplinaridade processual, suportada pela função integradora da psicóloga, anteriormente referida.

Na verdade, foram realizados um ou vários contactos, mais ou menos sistemáticos, por forma a ser atingido o objectivo último da mudança do comportamento do cliente, mediante objectivos intermédios como: enquadramento da mudança por parte dos outros significativos, promoção de uma perspectiva e significado diferentes para o problema, envolvimento dos vários significativos no processo de mudança. Obviamente que em cada contacto existiam paralelamente objectivos de avaliação, sendo que os objectivos de avaliação podem preceder os restantes ou então ambos podem coexistir num mesmo momento.

Os contactos surgiram, pois, enquadrados numa perspectiva ecológico-sistémica de compreensão e intervenção, que procurámos anteriormente ilustrar, orientados pela certeza de que, como referem Smith, Smith e L'Abate (1985) a propósito da hiperactividade, independentemente da gravidade do problema, o mais importante indicador do prognóstico é o grau em que os agentes de mudança são capazes de colaborar entre si. A colaboração, ao serviço de uma congruência de actuações e, em última análise, da reorganização dos contextos, assume um valor notável. Este, decorre do seu sentido metafórico, presente na constatação dos autores de que "tanto o contexto familiar como o contexto social alargado parecem estar desorganizados de uma forma análoga ao conjunto de sintomas que constituem o quadro da hi-

peractividade" (p.1159). O mesmo parece acontecer na maioria das perturbações do comportamento, pelo que a qualidade do prognóstico se poderia justificar pelo simples facto de que a estruturação dos contextos equivale, por si só, à desestruturação dos sintomas.

À medida que o processo avançava, os "clientes" iam cada vez mais deixando de o ser. Isto é, todo o percurso até aqui conduziu-nos progressivamente a uma (re)concepção do problema e da intervenção que passava necessariamente pelos vários contextos de vida e pelos diversos significativos e profissionais da vida dos clientes. A este propósito, procurámos já dar uma ideia de como se processou o envolvimento de outros profissionais nos casos apresentados.

Ou seja, a resposta à questão colocada anteriormente, de qual a melhor perspectiva a seguir, parece ser esta: "cada abordagem tem o seu mérito; é indiscutível que algumas crianças respondem à medicação, que alguma modificação nos procedimentos na sala de aula melhoram a realização académica ou que o treino parental reduz alguns problemas de comportamento" (Smith, Smith & L'Abate, 1985, p. 1155). Os mesmos autores continuam, afirmando que a heterogeneidade da perturbação em causa implica que todas as modalidades sejam alternativas de tratamento igualmente eficazes. Por outro lado, é essencial um esquema mais alargado para organizar as normas de decisão do terapeuta sobre a natureza do problema e o tratamento escolhido.

A educação parental no quadro da abordagem multidisciplinar

Chegados a este primeiro momento, eis-nos num ponto em que era imprescindível o envolvimento directo dos pais no processo de mudança. Não era possível melhorar a auto-estima e humor depressivo do Francisco se em casa ele tinha confirmações constantes de auto-atribuições negativas; não era possível mudar o comportamento enurético da Paula e atribuir à cliente a única responsabilidade pela mudança, ainda que com a ajuda da psicóloga, se ele se inscrevia perfeitamente num funcionamento familiar de protecção e desresponsabilização da

cliente, ou se os pais continuassem a acreditar que estavam perante uma doença de cura difícil ou mesmo impossível; não era possível modificar na Isabel algo que lhe era característico, nem tão pouco era possível alterar os poucos comportamentos passíveis de mudança, se estes se inscreviam num disfuncionamento ao nível conjugal e consequentemente parental. A um outro nível, não era também possível modificar os comportamentos problemáticos sem alterar os aspectos referidos e sem promover da parte dos pais atitudes e interações mais adaptativas.

Era pois necessária uma reconceptualização do problema, em que a sua resolução passaria necessariamente pelos pais. Esta redefinição vai ao encontro das perspectivas familiares sistémicas que falam de doente designado, sempre que os sintomas no cliente são reflexo de um disfuncionamento ou desequilíbrio ao nível familiar. A este propósito, Conrad (1977; in Smith, Smith & L'Abate, 1985) afirma que a hiperactividade é uma resposta adaptativa a um contexto louco - a família, e Robin e Bosco (1980, 1981; in Smith, Smith & L'Abate, 1985) concluem que o comportamento da criança ou do adolescente é uma metáfora do sistema social. Ou seja, embora não seja possível isolar um factor específico no meio familiar que seja responsável pela emergência da hiperactividade, as influências familiares estão relacionadas com o desenvolvimento e expressão de sintomas hiperactivos (Paternite & Loney, 1980, in Smith, Smith & L'Abate, 1985), em particular, ou com o desenvolvimento de perturbações do comportamento, em geral.

Foi justamente uma redefinição do problema que se procurou fazer, ainda que assumindo contornos diferentes ao nível conceptual e dos procedimentos terapêuticos a seguir, bem como das reacções por parte dos pais e consequentemente dos cuidados a ter. De facto, a atribuição aos pais de um papel importante e consequentemente de alguma responsabilidade em todo o processo de mudança pode ser sentida com surpresa ("Mas então o problema não era do nosso filho!?"), com desagrado e mesmo negação ("Não estou a perceber para que somos precisos se o problema é do nosso filho.") ou com culpabilidade ("Na verdade eu devia ter agido de outra forma, pois se assim

fosse ele não teria nenhum problema.") Tal como já foi sugerido anteriormente, estes sentimentos podem não ser verbalizados, pelo que é importante estarmos atentos e procurar perceber qual a reacção dos pais ao nosso discurso e à nossa actuação. A utilização do humor como forma de desdramatização e desculpabilização revelou-se uma estratégia igualmente importante neste momento do processo.

Para uma atitude verdadeiramente empática para com os pais, "comunicação" e "descoberta" foram simultâneas e apoiadas desde o primeiro momento pela intervenção. Ou seja, ao mesmo tempo que foi feita uma redefinição progressiva do problema e que se procurou estabelecer um contrato de intervenção com os pais, havia uma atenção permanente à sua reacção e foi sendo dada resposta aos seus sentimentos e percepções. Esta resposta passou essencialmente por: clarificar o enquadramento do problema na dinâmica familiar, ainda que de forma generalista e sem entrar em muitas especificidades, sobretudo quando se sabia que iriam suscitar resistências ou sentimentos negativos por parte dos pais; valorizar o papel parental, não só em termos afectivos e relacionais, mas também na educação e desenvolvimento dos filhos; relativizar o contributo dos pais, inscrevendo-o num conjunto de relações pais-filhos circulares e portanto mutuamente influenciadoras. "Nós queremos que eles (pais) saibam que estamos interessados em apoiar os pais e ajudá-los a trabalhar para melhorar a sua situação em vez de determinar quem está em falta. A nossa orientação é para o presente e futuro maleáveis, não para o passado inalterável" (Webster-Stratton & Herbert, 1993, p.413).

A afirmação de uma "perspectiva interactiva" em que as características dos filhos interagem com as características da sua ecologia social (Sandoval, Lambert & Sasson, 1980, in Smith, Smith & L'Abate, 1985) parece particularmente importante, sobretudo numa primeira fase em que se procura o envolvimento dos pais. Isto, não só nos casos em que há uma culpabilidade excessiva dos pais, mas também naqueles em que há uma negação do seu papel no desencadear e na manutenção do problema; se no primeiro caso se pretende, em última análise, "distribuir" as responsabilidades por

todos os membros da família, no segundo caso pretende-se utilizar a circularidade das relações familiares para devolver aos pais um poder no desencadear de mudanças que se inscreve na interrupção do ciclo disfuncional existente. A atribuição de poder aos pais e a consequente reafirmação da possibilidade de mudança e de resolução do problema, era de resto o objectivo último e primeiro de toda a intervenção, sustentado pelo apoio e orientação da psicóloga.

Face ao quadro apresentado, paralelamente a um processo parental (no caso da Isabel também conjugal), foram realizadas consultas individuais com o pai da Paula e com o pai e a mãe da Isabel, tendo em vista a resolução de dificuldades pessoais que interferiam no desempenho do papel parental e que impediam a prossecução dos objectivos propostos. O nível de ajustamento pessoal e de satisfação conjugal dos pais foram, entre muitos outros, alguns dos aspectos apontados por McMahon e Forehand (1984) como estando associados a problemas de comportamento por parte dos filhos.

Ainda antes de o verbalizar e negociar abertamente, chegados a este momento do processo já o problema apresentado tinha deixado de ter como única referência o(a) filho(a), ou seja, o cliente inicial, para ser conceptualizado de uma forma mais alargada no seio de uma teia de interacções recíprocas entre factores e entre contextos.

O primeiro passo da intervenção com os pais foi a definição clara e objectiva dos objectivos a atingir, ou seja, dos comportamentos que se pretende alterar, o que se enquadrava nos procedimentos de intervenção descritos por autores como DiGiuseppe (1988), Gross e Wixted (1987), McMahon e Forehand (1984), Polster e Dangel (1984), Rapport (1987), Smith, Smith & L'Abate (1985), procedimentos de resto seguidos no que toca à dimensão mais comportamental do processo e que se torna desnecessário aqui apresentar em profundidade. Procurou-se, em vez disso, enquadrar estes procedimentos numa abordagem mais global da intervenção, o que de resto já acontece com os primeiro e últimos autores referidos. Seguidamente, procurou-se seleccionar um comportamento em torno do qual se organizaria o início da intervenção. Neste ponto, foi im-

portante: clarificar que este seria apenas o ponto de partida, ao qual se seguiriam outras mudanças desejadas; salientar a importância da alteração deste comportamento, pelo significado implícito de inversão do sentido das coisas e pelo carácter de ocasião de aprendizagem de procedimentos a seguir futuramente a propósito de outros comportamentos.

Neste momento, foi novamente possível o acesso a diferenças de perspectivas entre pai e mãe, sobre o problema, sobre o filho e também sobre a educação. Daí que antes de prosseguir o trabalho atrás referido, numa perspectiva mais comportamental, começou-se por uma reflexão sobre estes aspectos, muito embora ela continuasse presente noutros momentos do processo. O acesso às teorias pessoais (implícitas ou explícitas) sobre a educação dos filhos e sobre o seu desenvolvimento é particularmente importante, na medida em que é nelas que os pais baseiam as suas estratégias educativas. Para além disso, as competências parentais sobre a educação dos filhos podem ser influenciadas, não só pelo conhecimento de estratégias alternativas, mas também pelas suas crenças sobre quais as estratégias adequadas e eficazes. Ideias de que a maturação resolveria o problema, já anteriormente referidas, ou de que as crianças não devem ser frustradas e que toda a punição é errada, eram frequentes, particularmente no caso da Inês e do Pedro, talvez por serem também os mais novos.

Defendendo estas ideias, os pais esqueciam que é difícil educar os filhos sem lhes negar alguns pedidos, sem limitar de alguma forma o seu comportamento e sem punir algum comportamento. "Consequentemente, não basta que os terapeutas ensinem aos pais competências comportamentais para lidar com os filhos; é também importante promover nos pais uma filosofia de educação que saliente a desejabilidade de ser ensinada a tolerância à frustração, a importância de serem definidos limites e as vantagens de serem desenvolvidas competências sociais apropriadas de obediência às exigências dos outros" (DiGiuseppe, 1988, p. 190). Neste processo, a dimensão conjugal foi fundamental no caso da Isabel, não só porque eram necessárias competências de comunicação importantes para ser viável uma discussão

sobre as diferenças e uma negociação das mesmas, mas também porque só mediante uma relação conjugal satisfatória era possível a destruição de alianças e o não funcionamento parental como "retaliação" pelo mau funcionamento conjugal ou como forma de ganhar poder sobre o conjuge.

Por outro lado, a reflexão sobre as diferenças de perspectiva e a negociação de objectivos a atingir, possibilitou o acesso a dimensões do funcionamento cognitivo-emocional de cada um dos progenitores. Os sentimentos de culpa, fúria e ansiedade desconfortante, identificados por DiGiuseppe (1988) estavam presentes com frequência. Trata-se, segundo o primeiro autor, de emoções que surgem com frequência quando os pais têm dificuldades em lidar com os seus filhos; as emoções são elicitadas por ideias irracionais, interferindo com a sua função parental. Assim, trabalhar estes sentimentos, bem como as cognições associadas, foi imprescindível para que a mudança pudesse efectivamente ocorrer. Mais uma vez, estas dimensões não são sempre manifestas abertamente, pelo que cabe ao psicólogo uma atitude de verdadeira empatia, por forma a entender e ir além do discurso e das aparentes resistências de cada um. Idealmente, os pais sentem que está a ser feito um esforço genuíno para compreender a sua realidade interna (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

A dimensão cognitiva das relações pais-filhos é na verdade fundamental, enquanto componente do funcionamento individual dos pais e, como tal, determinante dos seus sentimentos, atitudes e modos de agir. Tomando como referência a circularidade das relações, ela é, em última análise, determinante da qualidade das relações familiares e do comportamento, sentimentos e cognições, também dos filhos. A importância desta dimensão é evidenciada no estudo de Engfer e Schneewind (1982, in Engfer, 1992) que revela serem as percepções parentais sobre os filhos (enquanto "crianças difíceis") o mais importante preditor da punição física. DiGiuseppe (1988) chama a atenção para a importância de uma abordagem cognitivo-emocional, afirmando que as cognições parentais susceptíveis de influenciar o desenvolvimento e manutenção de perturbações

do comportamento nos filhos incluem crenças sobre a educação que levam os pais a optar pela não utilização de determinadas estratégias, bem como cognições que produzem níveis de emoções aversivas que degradam o comportamento parental.

Promover da parte dos pais percepções adequadas e expectativas realistas sobre os seus filhos, foi também importante, em particular, no caso do Francisco, da Isabel e também da Paula.

Nos dois primeiros casos tratou-se, sobretudo, de promover nos pais uma aceitação das características dos filhos, nomeadamente da sua hiperactividade entendida no seu sentido mais lato; foi importante aceitarem, por exemplo, a preferência dos filhos por brincadeiras mais activas ou maior esforço físico e menor necessidade de concentração e a sua dificuldade em permanecerem durante longos períodos na mesma tarefa. Pelas fortes implicações na auto-estima dos clientes e na relação pais-filhos, particularmente no caso do Francisco, foi importante promover nos pais a consciencialização de que tais características não interferiam com outras positivas, ou seja, foi importante promover uma descentração dos aspectos menos positivos para salientar aqueles mais positivos e o modo como estavam a ser desvalorizados. Paralelamente, era promovido nos pais o conhecimento deste mecanismo de influência recíproca entre cognições, emoções e comportamentos, fundamental para um melhor conhecimento do seu problema específico e para a obtenção de mudanças. Este trabalho ao nível das percepções permitiu o estabelecimento de expectativas mais realistas sobre os filhos e, conseqüentemente, a definição de objectivos adequados de mudança.

Simultaneamente, a "casa ía sendo arrumada"; uma vez contextualizados os comportamentos problema no quadro da relação entre características individuais e padrões de funcionamento familiar, era possível começar a diferenciar os comportamentos aceitáveis daqueles efectivamente disruptivos e a alterar (por exemplo: não podia exigir que o Francisco ou a Isabel passassem a gostar de estar uma tarde inteira sentados a ver televisão ou a jogar um jogo, nem que deixassem de gostar de correr e saltar com os amigos; o que não podia

aceitar era que desobedecessem às ordens dadas, no caso do Francisco fazendo birras; no caso da Isabel, o problema não era desarrumar o quarto cada vez que brincava, mas sim não o arrumar no final como a mandavam; no caso do Francisco, foi também importante fazer perceber aos pais a importância desenvolvimental da atenção, carinho e diálogo e não só das recompensas materiais).

No caso da Paula a mudança de percepções passou essencialmente pela redefinição do problema e pelo seu enquadramento na importância da autonomização da cliente face aos pais. Ou seja, a mudança de percepções associou-se à compreensão pelos pais de algumas questões desenvolvimentais e das suas implicações no problema apresentado e no desenvolvimento global da sua filha. Tal como nos casos anteriores, a mudança de percepções sobre os filhos, nomeadamente sobre aquilo de que eram capazes, permitiu o estabelecimento de expectativas mais realistas e de objectivos de mudança (por exemplo no caso da Paula, os contactos com os pares eram importantes, tendo em vista o estabelecimento de relações fora da família que facilitassem o investimento no exterior e, conseqüentemente, o processo de autonomia; isto, paralelamente à diminuição da protecção excessiva, deixando-a experimentar sozinha o sentimento de realizar determinadas tarefas com sucesso, possibilitaria progressivamente a responsabilização pela mudança do comportamento problema; por outro lado, aumentaria também a sua auto-eficácia e, conseqüentemente, diminuiria a ansiedade em situações de realização).

Na verdade, em todos os casos se procurou clarificar o problema apresentado, diferenciando características de personalidade, condicionantes familiares, mas também factores desenvolvimentais, na medida em que as percepções e expectativas dominantes eram resultado de um emaranhado de causalidades estabelecidas com base em representações, percepções e expectativas que em pouco ou nada correspondiam à realidade. Esta era desde logo uma forma de intervenção também no clima familiar e na qualidade das relações estabelecidas, já que "se os pais definem padrões irrealistas, esperando que os seus filhos funcionem de um modo mais maduro e cooperativo do que a sua idade

permite, eles vão ser confrontados com um número crescente de razões para se sentirem aborrecidos, quando os filhos violam estas expectativas fazendo barulho, sendo desobedientes, exigindo à força a atenção dos pais, espalhando/estragando coisas, mentindo, etc., etc.. Esta lista poderia continuar indefinidamente para incluir as muitas fontes de fricção que podem surgir entre pais e filhos ao longo do curso do seu desenvolvimento partilhado" (Engfer, 1992, p.53).

As componentes comportamental, cognitiva e emocional e as componentes familiar e individual da educação parental

As teorias subjacentes às abordagens cognitiva, comportamental e familiar, ainda que utilizadas para lidar com as perturbações do comportamento, e no tratamento das mesmas, nenhuma parece adequada para explicar o fenómeno de uma forma completa ou para orientar o seu tratamento (DiGiuseppe, 1988).

A perspectiva cognitivo-emocional (na compreensão e na intervenção) esteve presente em todo o processo, complementando o treino inserido numa perspectiva comportamental, ou mesmo o fornecimento de informações relevantes. Tal como referem Webster-Stratton e Herbert (1993), descrever os princípios comportamentais específicos não clarifica por si só os mecanismos ou processos subjacentes à modificação de comportamentos, atitudes e práticas dos pais num programa de treino parental. Não basta promover competências para que elas resultem ou mesmo para que os pais as ponham em prática; o questionamento sobre o que impediu a mudança ou inibiu a tentativa de operacionalização, remete-nos na maioria das vezes para variáveis do domínio das cognições e das emoções. O mesmo acontece quando nos questionamos sobre a forma como foi integrada e sobre a actualização ou não de informações pertinentes. Por outro lado, embora as teorias cognitivistas tenham revelado uma enorme utilidade, a utilização apenas de intervenções cognitivistas parece não produzir mudança comportamental em populações clínicas (Abicoff, 1979, 1985; in DiGiuseppe, 1988), pelo que o trabalho com crianças ou adolescentes que revelam problemas de com-

portamento não pode limitar-se aos procedimentos cognitivos.

O treino comportamental enquanto forma de ensinar os pais a implementar estratégias específicas para lidar com o comportamento dos filhos (Polster & Dangel, 1984), revela ser benéfico, o que vai ao encontro do carácter igualmente benéfico de ensinar aos pais os princípios gerais de reforço do comportamento (Azrin, 1984). Por outro lado, parece que a integração no treino formal dos princípios da aprendizagem social, não só melhoram os resultados do tratamento, a generalização de contextos e a generalização temporal, como também conduz a níveis mais elevados de satisfação parental e/ou manutenção da satisfação com o programa de treino parental.

De facto, nos casos referidos foi, a par de uma orientação cognitivo-emocional, seguida uma orientação comportamental, de acordo com os modelos de intervenção mais sistematizados propostos por autores como Smith, Smith e L'Abate (1985) ou Gross e Wixted (1987), a propósito dos problemas de comportamento, ou de Rapport (1987), este último mais especificamente no que se refere à perturbação da atenção com hiperactividade, uma dimensão presente e importante em alguns dos casos apresentados (Isabel, Inês, Francisco e Pedro). Nesta perspectiva, foi importante transmitir aos pais os princípios comportamentais mais gerais relativos à origem e manutenção do comportamento, operacionalizando-os no caso concreto de cada um. Desta forma, não só ganhou maior significado, como também ficou bastante mais simplificada, a tarefa de promover nos pais a tomada de consciência e a consequente mudança de aspectos importantes.

É sabido que os pais de crianças ou adolescentes com perturbações do comportamento são menos capazes de pôr termo ao comportamento inadequado dos filhos, são mais vagos nas suas ordens, são mais punitivos e têm uma maior probabilidade de se envolver em longas sequências coercivas com os seus filhos bem como de dar atenção e consequências positivas ao comportamento inadequado e têm uma menor probabilidade de detectar o comportamento inadequado (DiGiuseppe, 1988).

Neste contexto, o treino parental deve

centrar-se na promoção da monitorização por parte dos pais do comportamento dos filhos, evitando o reforço positivo do comportamento inadequado, eliminando os comportamentos coercivos e reforçando o comportamento prosocial (Patterson, 1974; Patterson, Chamberlain & Reid, 1982; Patterson & Reid, 1973; in DiGiuseppe, 1988). Ou seja, procurou-se intervir ao nível dos comportamentos parentais que influenciam o desenvolvimento dos filhos, nomeadamente, a existência de regras consistentes de reforço, discussão de regras com os filhos, utilização do reforço para o comportamento apropriado com maior frequência do que a punição para o comportamento desadequado, aceitação e prestação de cuidados, atribuição de responsabilidade e modelagem dos comportamentos que os pais esperam por parte dos filhos (Polster & Dangel, 1984).

O ensino de competências foi promovido através de estratégias como a modelagem ou o role-playing, ou ainda a partir da discussão de textos ou sempre que possível da reflexão sobre situações do quotidiano das próprias famílias. Este último aspecto era particularmente valorizado, na medida em que permitia uma maior aproximação à realidade de cada um e consequentemente a construção de um maior significado pessoal e familiar para as estratégias, bem como uma maior eficácia das mesmas. Neste processo, os pais implementavam as novas competências ou sugestões em casa, sendo o *feedback* dado nas consultas seguintes.

Esta foi efectivamente a orientação seguida, sendo contudo de salientar a necessidade de em alguns casos serem trabalhadas de forma mais objectiva e promenorizada alguns aspectos, como por exemplo as formas possíveis de reforços e de punições. Este parece ser um aspecto particularmente importante, na medida em que encerra diferentes perspectivas para um mesmo problema, ou seja, os pais podem reforçar ou punir de forma desadequada por diferentes motivos: por desconhecimento dos princípios de gestão comportamental, por desconhecimento relativamente a factores desenvolvimentais e consequentemente por expectativas irrealistas em relação aos filhos, por crenças inadaptativas sobre a educação ou sobre a utilização de reforços ou punições, ou simplesmente por desconhecimento de formas

alternativas de reforçar ou punir o filho. Por vezes é necessário lembrar algo tão simples mas geralmente desconhecido, como o facto de reforçar não ser sempre dar prendas e punir não ser forçosamente bater.

Ainda que diferindo no comportamento alvo e no significado que era atribuído à estratégia, foi em todos os casos realizado um contrato comportamental, onde foram envolvidos os pais e o(a) filho(a).

Ainda que antes do início da intervenção parental devam ser trabalhadas as dimensões cognitivo-emocionais, muitas vezes elas só vão surgindo em momentos posteriores do processo. Ou seja, a dimensão cognitivo-emocional deve merecer toda a atenção, não só antes do treino comportamental (antes do estabelecimento de objectivos e de serem dadas quaisquer sugestões), mas também durante o treino propriamente dito (como reagem os pais às nossas sugestões de mudança e de estratégias a adoptar) e após o treino, ou seja, no momento do *feed-back* (porque não resultou uma determinada estratégia, porque não foi implementada).

Se na componente de treino comportamental do processo se pretendia proporcionar aos pais um ambiente controlado de aprendizagem onde os pais pudessem aprender a mudar padrões inadaptativos de interacção com os filhos (McMahon & Forehand, 1984), na componente cognitivo-emocional procurava-se lidar com as teorias implícitas e construções pessoais dos pais, bem como com os sentimentos desencadeados, em relação aos padrões de comportamento e atitudes, existentes ou a desenvolver.

A perspectiva familiar permitiu, como já foi anteriormente referido, perceber o modo como o comportamento e a atitude de cada membro da família influenciava o comportamento dos restantes, possibilitando a conceptualização das complexas interacções que modelavam o comportamento de cada um no contexto, obviamente, da relação com outros contextos de vida.

Em síntese, parece que apenas mediante a integração de perspectivas cognitivas e comportamentais, no contexto de uma perspectiva de interacção familiar, é possível desenvolver um tratamento compreensivo e mais eficaz para os

problemas do comportamento (DiGiuseppe, 1988).

Se na maioria dos casos foi necessário introduzir alterações nas rotinas familiares (na maioria dos casos, o tempo passado pelos pais em actividades conjuntas com os filhos era muito reduzido ou mesmo inexistente; curiosamente, os pais confundiam o estar com os filhos, no sentido de lhes dar atenção, com o estar na mesma sala ou estar na mesma casa e sem qualquer interacção; o simples facto de introduzir estes momentos alterava muitas vezes as rotinas da família), este aspecto foi particularmente importante no caso do Francisco. Mais do que alterar rotinas, procurou-se neste caso alterar as atitudes dos pais em relação ao filho, o que passava também pelo trabalho de percepções e expectativas, anteriormente referido. De facto, poderia considerar-se no caso do Francisco uma situação de rejeição emocional por parte dos pais, sendo a perturbação do comportamento uma exteriorização sob a forma de passagem ao acto, das suas emoções intensas decorrentes da rejeição. Tal como refere DiGiuseppe (1988), é fácil estas crianças concluírem que não devem ter qualquer valor, face à existência de vários adultos que as rejeitam; tal como já tive oportunidade de referir, o Francisco sentia esta rejeição aberta ou coberta por parte de diferentes pessoas, o que deveria ser rapidamente alterado.

É verdade que o Francisco, tal como a Isabel, se enquadravam na descrição de "criança difícil" de autores como Engfer (1992) ou DiGiuseppe (1988). Estes autores salientam a importância do temperamento dos filhos na análise, respectivamente, das situações de abuso ou negligência por parte dos pais e nos problemas de comportamento por parte dos filhos.

Contudo, se Engfer afirma, numa perspectiva "interactiva ou transaccional", que as dificuldades temperamentais dos filhos se tornam um factor de risco apenas se os pais não possuírem os recursos pessoais e sociais para lidar com elas, DiGiuseppe defende que o desenvolvimento óptimo depende da adequação entre estratégias parentais de educação dos filhos e o temperamento dos próprios filhos. Ou seja, ambos os autores apontam para o papel dos pais enquanto variável moderadora

dos efeitos do temperamento dos filhos, sendo também legítimo salientar a necessidade de algum apoio aos pais no sentido de saberem quais as estratégias mais adequadas para os seus filhos. O apoio aos pais é também justificado pelo facto de existir uma menor probabilidade de os pais dispenderem a energia necessária se eles próprios tiverem um baixo nível de tolerância à frustração ou se mantiverem expectativas irrealistas em relação aos filhos. Este facto remete-nos mais uma vez para o trabalho de percepções e expectativas já referido, na medida em que, não é apenas o desadequamento entre os temperamentos dos filhos e dos pais que causa o problema, mas também as cognições dos pais sobre a diferença temperamental (DiGiuseppe, 1988).

Para além disso, e tal como salientado atrás, procurou-se dar resposta a problemas ou dificuldades pessoais sentidas pelos pais, na medida em que são várias as características individuais dos pais que estão relacionadas com a existência de problemas de comportamento nos filhos (Azrin, 1984; DiGiuseppe, 1988; McMahon & Forehand, 1984). Por outro lado, "na hierarquia dos recursos que os pais podem utilizar nas tarefas de educação e prestação de cuidados, os seus recursos pessoais têm uma importância primordial" (Engfer, 1992, p.56). A dimensão individual do processo parental foi efectivamente valorizada, devendo o comportamento parental ser considerado um entre o reportório comportamental da pessoa e ser estudado enquanto tal e da mesma forma que qualquer outro (Azrin, 1984). Ou seja, trata-se de um comportamento que deve ser considerado de uma forma global no seio do funcionamento individual, e também não esquecendo que os pais "têm um papel tripartido que consiste em ser pai, conjugue e pessoa, e que os três papéis estão integralmente interligados" (McMahon & Forehand, 1984, p.321).

A propósito de qual a melhor orientação a seguir, Kazdin (1980; in McMahon & Forehand, 1984) refere, em resposta à sua preocupação com a melhoria e generalização dos resultados da intervenção, a importância de ser adoptada uma estratégia construtiva. Nesta abordagem, são adicionados alguns componentes como os procedimentos de auto-controlo, o treino formal em princípios da aprendizagem social ou uma

abordagem multimodal de tratamento da família, como forma de aumentar a eficácia da intervenção. Para além da importância em termos de eficácia e generalização dos resultados, a inclusão destes procedimentos adicionais parece, segundo McMahon e Forehand (1984), aumentar a satisfação parental e a manutenção desta satisfação relativamente ao processo.

O modelo colaborativo

Ao longo da leitura deste artigo facilmente se constata o peso e importância atribuídos aos pais desde o primeiro momento do processo de intervenção. Em cada um dos pontos em torno dos quais se organiza a nossa reflexão, há sempre uma referência ao contributo e envolvimento dos pais. A sua participação no processo assume, pois, um lugar de destaque e concretiza-se, entre outras, sob a forma de reflexão conjunta, papel activo na tomada de decisões ou apoio na compreensão dos problemas e das situações. Subjacente está o modelo colaborativo de intervenção apresentado em pormenor por Webster-Stratton e Herbert (1993) a propósito do trabalho com pais de crianças com perturbações do comportamento.

Gostaria de dedicar algum espaço à apresentação geral dos princípios fundamentais deste modelo, não só pela importância de que se reveste, mas também pelas afinidades conceptual e metodológica com a orientação seguida; por outro lado, julgo ser este modelo o denominador comum de todas as intervenções e momentos da intervenção, ou seja, a estrutura que serve de suporte ao trabalho de diferentes conteúdos e com o recurso a diferentes estratégias.

De acordo com Webster-Stratton e Herbert (1993)

"colaboração implica uma relação não culpabilizante, proporcionadora de apoio e recíproca, baseada na utilização igualitária do conhecimento do terapeuta e das potencialidades e perspectivas específicas dos pais" (p.140).

Assim, colaboração implica que: (a) os pais participem activamente na definição de

objectivos e na planificação da intervenção e assumam responsabilidade, juntamente com o terapeuta, pela resolução dos seus próprios problemas ou da sua família; (b) os pais forneçam uma avaliação contínua de cada sessão, de forma a que o terapeuta possa utilizar estas avaliações para melhorar e adaptar a intervenção para a tornar sensível às necessidades da família; (c) o terapeuta trabalhe com os pais, solicitando activamente a expressão das suas ideias e sentimentos, compreendendo o seu contexto cultural e envolvendo-os no processo de partilha de experiências, discussão e debate de ideias e resolução de problemas.

Embora a relação colaborativa seja considerada a estrutura subjacente ao processo de intervenção, ainda de acordo com os mesmos autores, o terapeuta assume no seio desta relação uma diversidade de papéis, a saber: (a) compreender as perspectivas dos pais; (b) clarificar aspectos; (c) sumarizar ideias importantes e temas abordados pelos pais; (d) ensinar e sugerir possíveis abordagens ou escolhas alternativas quando os pais solicitarem apoio e quando ocorrerem mal-entendidos.

Em termos práticos, e para a concretização deste tipo de relação e deste modelo, "julgamos ser importante pôr de lado a nossa filiação académica e enfatizar que não queremos surgir como os peritos que iriam discursar para eles (pais). Introduzimo-nos como tendo algumas ideias que pensávamos serem úteis, mas como necessitando de recorrer à sua experiência e conhecimento colectivos para complementar essas ideias" (Goodyear & Rubovits, 1982, p. 411).

Este partenariado entre os pais e o terapeuta tem o efeito de devolver dignidade, respeito e auto-controlo aos pais, que com frequência procuram ajuda para os problemas dos seus filhos num momento de vulnerabilidade caracterizado por baixa auto-confiança e intensos sentimentos de culpa e auto-responsabilização (Spitzer, Webster-Stratton & Hollinsworth, 1991; in Webster-Stratton & Herbert, 1993). A hipótese de Webster-Stratton e Herbert (1993) é de que um modelo colaborativo que atribui aos pais responsabilidade pelo desenvolvimento de soluções (juntamente com o terapeuta) tem uma maior probabilidade de aumentar o sentimento de confiança, auto-suficiência e per-

cepção de auto-eficácia dos pais no tratamento, do que outros modelos terapêuticos que não atribuem aos pais responsabilidade pelas soluções.

A investigação revela também que um processo colaborativo de partilha de informação, conhecimento e pensamento tem a dupla vantagem de reduzir as taxas de atrito, aumentar a motivação e envolvimento, diminuir a resistência, aumentar a generalização temporal e situacional e atribuir tanto aos pais como ao terapeuta uma recompensa pelo resultado dos esforços de intervenção. Inversamente, modalidades de intervenção controladoras ou hierárquicas, nas quais o terapeuta toma as decisões pelos pais sem solicitar o seu contributo, podem resultar num baixo nível de envolvimento, dependência, ressentimento e resistência, sentimentos que devem a todo o custo ser evitados. Na verdade, se não são atribuídos aos pais modos apropriados de participação, eles podem não ver outra alternativa que não seja o "drop-out" ou a resistência à intervenção como forma de ganhar controlo Webster-Stratton e Herbert (1993).

A intervenção seguiu a orientação apresentada, ainda que assumindo as especificidades de que se revestia a problemática de alguns casos (comportamento enurético da Paula, sintomas depressivos do Francisco).

À excepção do Pedro e da Inês, houve nos restantes casos uma intervenção individual com os clientes. Mais uma vez, para além de algumas especificidades, os processos individuais focaram, entre outros, os seguintes aspectos: promoção da auto-eficácia da Paula, modificação de algumas crenças relativas ao seu papel na família e mais especificamente em relação ao pai (ex: "não posso brincar com mais ninguém porque o meu pai precisa da minha companhia", "tenho que ter bons resultados e fazer as coisas sempre bem porque senão o meu pai fica triste",...) e apoio no lidar com os sentimentos contraditórios ou de culpabilidade gerados; promoção do auto-controlo na Isabel e no Francisco; controlo de distractores na escola e durante o estudo, na Isabel, na Inês e no Francisco; apoio no processo de autonomização, no caso da Paula; promoção de competências de relacionamento interpessoal com o Francisco.

A impulsividade e a reduzida tolerância à frustração (sob a forma de uma exigência absoluta de que têm que satisfazer os seus desejos, juntamente com a crença de que não podem tolerar o desconforto da frustração), são algumas das características dos clientes com problemas de comportamento ou comportamentos disruptivos. A dificuldade em gerar alternativas adequadas e não agressivas para resolver os conflitos, bem como em antecipar e avaliar as consequências dos seus actos, são igualmente frequentes. Assim, foram utilizadas com estes clientes, e em particular com a Isabel e o Francisco, estratégias como a auto-instrução, a mediação verbal do comportamento, o relaxamento, e a promoção de competências de resolução de problemas ou de outras competências sociais.

A ligação desta com a intervenção parental era evidente e imprescindível. Um aspecto bastante trabalhado com os pais e que se relacionava com algumas das crenças já apontadas, dizia respeito ao facto de que "o desejo dos pais de quererem sempre agradar aos filhos, reforça, em vez de disputar, a exigência irracional do filho de prazer e conforto" (DiGiuseppe, 1988, p.188). Subjacente estava, tal como nos pais, uma abordagem comportamental e também cognitivo-emocional. Na verdade, tanto nos processos parentais como nos processos individuais, procurou-se promover padrões de comportamento adequados e trabalhar factores cognitivos presentes nas perturbações do comportamento que, segundo DiGiuseppe (1988), tendem a inserir-se em duas categorias fundamentais: as cognições da criança ou do adolescente que contribuem para os comportamentos negativos e as cognições dos pais que interferem com a utilização de competências educativas eficazes.

Paralelamente ao processo de intervenção junto dos pais (e em alguns casos também junto dos filhos), havia uma preocupação com a manutenção e a progressiva generalização das mudanças. A preocupação com a generalização foi a diferentes níveis, tendo em conta que ela pode, de acordo com Forehand e Atkeson (1977; in McMahon & Forehand, 1984), ser de quatro tipos distintos: generalização de contextos; generalização temporal; generalização a outros familiares, neste caso a outros filhos; generalização comportamental.

Considerações finais

Não foi nossa pretensão reafirmar aqui o que é já do conhecimento de todos e que se prende com a inexistência de "receitas" ou "fórmulas mágicas" na intervenção psicológica. No entanto, todos sabemos o quanto é por vezes difícil, ou mesmo dificultadora da prevenção e tratamento de perturbações no desenvolvimento, a aplicação prática dos modelos teóricos vigentes, traduzindo-os em estratégias eficazes de intervenção. Ainda que flexível e criativa, o reverso da medalha é, como afirmam Machado e Morgado (1992), o facto de a construção de um programa de intervenção ser uma tarefa dificultada precisamente pela ausência de uma fórmula padronizada que a conduza.

Alguma referência ou "base segura" podemos encontrá-la em todo o manual de literatura científica sobre o tema ou sobre os objectivos que nos propomos atingir. Toda esta informação pode ser organizada em duas categorias distintas, seguindo um modelo bifactorial da acção ambiental como aquele apresentado por Machado e Morgado (1992). Este modelo, contrariamente àquele da acção global do meio ambiente que preconizava uma acção indiscriminada do meio sobre todos os aspectos cognitivos, em todas as idades e em todas as crianças, defende a existência de duas categorias de factores ambientais: a primeira, um pequeno subconjunto de factores que influenciam indiscriminadamente a maior parte das áreas do desenvolvimento, para a maior parte das crianças e em todas as idades; a segunda, um conjunto de factores mais amplo, mas também mais específico no seu tipo de influências. Assim sendo, "enquanto a primeira categoria de factores de estimulação deve fazer parte de qualquer programa de intervenção, a segunda, dada a especificidade de parâmetros que a integram, só é relevante em determinado tipo de programa, de acordo com a idade, o grupo alvo e, obviamente, o próprio contexto em que ocorre" (p.45). Ou seja, qualquer um pode elaborar um programa de intervenção fechado num gabinete e sentado a uma mesa, com base em alguns aspectos supostamente comuns a qualquer intervenção dirigida a pais. No entanto, a partir de certa altura só é possível

continuar mediante o conhecimento de certas especificidades da população alvo e dos objectivos pretendidos.

Negociação e empatia são talvez a palavra chave em todo o processo a partir do ponto (imaginário, é certo) que delimita o trabalho "de gabinete". Negociação porque não somos donos e senhores de todo o processo nem podemos invadir a vida de cada um impondo o que julgamos ser melhor; não podemos forçar os pais a adoptar uma determinada estratégia ou mudar um comportamento ou atitude só porque julgamos ser o melhor para todos os membros daquela família. No entanto, podemos dotar os pais dos conhecimentos, estratégias e competências que lhes permitam uma avaliação objectiva do problema e uma decisão consciente e autónoma sobre o que fazer ou mudar. Podemos também, e devemos, apoiar os pais em todo este processo, onde acção e conhecimento, de si próprio, do outro e do funcionamento dos vários sistemas, se cruzam e suportam mutuamente. A empatia é então o fio condutor da nossa postura enquanto psicólogos, ainda que não menosprezando o valor de estratégias como a confrontação, a reestruturação cognitiva, as reformulações, a modelagem de comportamentos, a expressão de sentimentos, o reforço, ou outras.

O valor da empatia está obviamente em perceber os pais, para que os possamos "ajudar a ajudarem-se"; mas está sobretudo em chegar até ao seu funcionamento cognitivo-emocional (percepções, representações, expectativas, valores pessoais, teorias implícitas, receios, angústias,...) que orienta cada momento da sua vida e cada momento do processo. De facto, aquilo que pode parecer um bem de enorme valor para os pais, que é o tornarem-se pais competentes e aptos a desempenhar o seu papel de uma forma integrada com a sua personalidade e com a globalidade dos papéis da sua existência, é-o, mas muitas vezes sob pena de um enorme sofrimento; sofrimento que decorre da consciencialização de diversos aspectos dolorosos e sofrimento pela (im)possibilidade de ultrapassar crenças e representações bastante enraizadas. A compreensão empática do psicólogo será demonstrada pelo grau em que está activamente a conseguir conhecer os pais, compreender as suas perspec-

tivas e receber as suas mensagens e significado.

Negociação e empatia são também essenciais na relação com a outra parte, ou seja, com o(a) filho(a), havendo mesmo momentos em que são expressos conjuntamente a ambas as partes; momentos em que o psicólogo actua como moderador ou como intermediário e em que expressa a compreensão do ponto de vista de cada um. No entanto, é fundamental não esquecer que os filhos têm uma palavra essencial a dizer na avaliação e na modificação do que quer que seja. É de resto impossível ignorar a sua situação, seja porque beneficiam largamente com ela, seja ainda porque sofrem com impotência o peso de atribuições, expectativas ou modos de funcionamento, dos quais são "vítimas" quando todos os julgam "culpados".

Em suma, o papel do psicólogo é antes de mais o de pôr termo a um mecanismo que parece simultaneamente alimentar e ser alimentado pelo sofrimento de todos, que são "esmagados" por esse funcionamento ao mesmo tempo que procuram sair dele. Como se todos procurassem o mesmo, mas pela via errada, entrando num estado caótico e muitas vezes de desespero e desânimo. O estado de "loucura" e de "desorganização" sugeridos por Conrad e Bosco, anteriormente referidos, são facilmente sentidos nestas famílias. Assim, num primeiro momento é fundamental o apoio psicológico, numa compreensão verdadeiramente activa e empática de pais e filhos, a par da consciencialização, mais ou menos confrontativa, da real dimensão e dinâmica do problema; só então se caminha para um processo em que se procura devolver progressivamente aos pais o seu papel de educadores, gestores do funcionamento família ou porque não psicólogos da sua própria família. Como conteúdos desta estrutura global estão os conhecimentos e competências, aos quais importa os pais acederem e integrarem. Conhecimentos e competências estes que não serão mais do que as "ferramentas" para os pais trabalharem os episódios do seu quotidiano familiar, no respeito pelo espaço individual.

Ainda que organizado em torno de um determinado comportamento perturbador, o processo pretende constituir-se como uma ocasião de promoção do desenvolvimento

familiar, no sentido de dotar cada elemento, cada sub-sistema e o sistema familiar no seu todo, de estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais que lhes permitam lidar com situações de crise futuras.

A educação parental foi ao longo deste artigo apresentada enquanto um quadro de referência que reúne a importância do treino parental propriamente dito, numa perspectiva comportamental, bem como todos os modelos de intervenção que valorizam todo o trabalho cognitivo-emocional e que enquadram o papel parental no conjunto da globalidade dos papéis desempenhados pelo indivíduo. Assim, tendo como finalidade a promoção do desempenho do papel parental, é necessário conhecer e promover o conhecimento das características e funcionamento do indivíduo, pelo que promover o desempenho desse papel é, em última análise, promover o auto-conhecimento e o desenvolvimento psicológico individuais.

Tal como refere Engfer (1992), "na hierarquia dos recursos que os pais podem utilizar nas tarefas de educação e prestação de cuidados, os seus recursos pessoais têm uma importância primordial" (p.56). Por recursos entendo, não só os conhecimentos e as estratégias comportamentais, mas também as competências para lidar com emoções e cognições, bem como para desenvolver interpretações realistas das situações; o mesmo é dizer, mas também competências pessoais que se prendem com o modo de funcionamento pessoal e com o indivíduo na sua totalidade. A educação parental parece ser o modelo que encerra as maiores potencialidades e a possibilidade de desenvolver os recursos parentais entendidos desta forma mais alargada.

A perspectiva ecológico-sistémica orientou toda a conceptualização do problema; em consequência, a educação parental foi apenas, e também ela própria, uma parte da abordagem multidisciplinar seguida. O comportamento hiperactivo pode ser melhor compreendido na relação com o contexto onde ocorre (Conrad, 1977; in Smith, Smith & L'Abate, 1985; Salzinger et al., 1980; in Smith, Smith & L'Abate, 1985; Whalen & Henker, 1980; in Smith, Smith & L'Abate, 1985), da mesma forma que a mudança do comportamento só será mantida se a rede social estiver organizada de modo a

apoiar a mudança, constatação que é generalizável às restantes perturbações do comportamento apresentadas e ao comportamento humano em geral.

A educação parental foi aqui concretizada enquanto modelo de intervenção em situações de crise, e portanto inserido numa perspectiva remediativa. Contudo, são de salientar as enormes potencialidades preventivas e de promoção do desenvolvimento do modelo de educação parental. Partindo do princípio que os organismos possuem um estado de equilíbrio que lhes permite lidar com situações mais ou menos adversas, de acordo com a sua vulnerabilidade, "avaliados, por um lado, estes níveis de vulnerabilidade e, por outro lado, as forças perturbadoras do meio, será possível identificar indivíduos em risco" (Machado & Morgado, 1992, p.47/48) e posteriormente elaborar programas adequados às suas necessidades e características

Uma última palavra para a noção de persistência e para o valor da motivação. Tal como afirma DiGuseppe (1988), os filhos diferem no seu desejo e capacidade para aceitar este treino e no grau de resistência à imposição de regras, tentando mais ou menos activamente desencorajar os pais de aplicarem estratégias educativas consistentes e desenvolverem cognições adaptativas; os pais variam nas suas competências e persistência em treinar os seus filhos.

Assim, sobretudo até ao momento em que se começam a obter as primeiras mudanças, cabe ao psicólogo o papel fundamental de motivador para o envolvimento e persistência em todo o processo. Com frequência os pais verbalizam (ou não, o que é mais complicado) a sua expectativa de que as coisas mudassem mais rapidamente ou o seu desagrado por as coisas parecerem estar a piorar em vez de melhorar. Nos casos apresentados, foi importante dar resposta a estes sentimentos, reafirmando noções já trabalhadas, mesmo quando parecia ser a psicóloga a pessoa que mais acreditava na mudança. Mais do que pedir aos pais que acreditassem plenamente, foi importante conseguir que eles admitissem essa hipótese e colaborassem na sua testagem.

Bibliografia

- Azrin, N. H. (1984). In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent training. Foundations of research and practice*. New York: The Guilford Press.
- DiGuseppe, R. (1988). A cognitive-behavioral approach to the treatment of conduct disorder children and adolescents. In N. Epstein, S. E. Schlesinger & W. Dryden (Eds.), *Cognitive-behavioral therapy with families*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Engfer, A. (1992). Difficult temperament and child abuse: Notes on the validity of the child-effect model. *Análise Psicológica*, (1), 51-62
- Fine, M. J., & Henry, S. A. (1989). Professional issues in parent education. In M. J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives*. San Diego: Academic Press.
- Goodyear, R. K., & Rubovits, J. J. (1982). Parent education: A model for low-income parents. *The Personnel and Guidance Journal*, March, 409-412.
- Gross, A. M., & Wixted, J. T. (1987). Oppositional behavior. In Hersen, M. & Hasselt, V. B. V. (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Machado, M., & Morgado, R. B. (1992). A educação parental: Delimitações para uma intervenção. *Análise Psicológica*, X (1), 43-49.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. (1984). Parent training for the noncompliant child: Treatment outcome, generalization, and adjunctive therapy procedures. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent training. Foundations of research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Polster, R. A., & Dangel, R. F. (1984). Behavioral parent training: Where it came from and where it's at. In R. F. Dangel & R. A. Polster (Eds.), *Parent training. Foundations of research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Pourtois, J. P., Huguette, D., & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7 (3), 289-306.
- Rapport, M. D. (1987). Attention deficit disorder with hyperactivity. In Hersen, M. & Hasselt (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, M. T., Smith, M. P. & L'Abate (1985). Systems interventions with hyperactive children: An interdisciplinary perspective. In L. L'Abate (Ed.), *The handbook of family psychology and therapy. Vol. II*. Chicago: The Dorsey Press.
- Webster-Stratton, C., & Herbert, M. (1993). "What really happens in parent training?". *Behavior Modification*, 17, 4, 407-456.

Résumé

Dulce Vale & Maria Emília Costa, Consultation psychologique parentale pour les problèmes du comportement: Étude de cas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 1994/95, 79-104. L'éducation parentale est présentée comme une réponse aux plusieurs besoins des parents dans l'accomplissement de leur fonction parentale. L'éducation parentale a elle même des objectifs de promotion du développement des parents et se constitue simultanément comme un modèle de résolution des problèmes comportementaux présentés dans la situation de consultation. Les potentialités de l'éducation parentale sont encadrées dans une perspective écologique et systémique et dans un abordage multidisciplinaire des problèmes et de l'intervention. Ce texte n'a pas comme objectif l'approfondissement du cadre conceptuel ou méthodologique de l'éducation parentale ni des perturbations du comportement présentées. L'article veut seulement faire ressortir des aspects relatifs aux processus d'application du modèle de l'éducation parentale en réponse à quelques cas cliniques.

Abstract

Dulce Vale & Maria Emília Costa, Parental psychological intervention for behavioral problems: A cases study. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 1994/95, 79-104. Parental education is presented as a way of helping parents with the needs faced on their parental

role. Parental education aims to poster the development of parents as well as to provide a model of behavioural problem - solving for parents asking for help. Based on a colaborative model, the potentialities of parental education are presented in the context of an ecological-systemic perspective and of a multidisciplinary approach, not only of the problems, but also

of the intervention. It is not the purpose of the arcticle to explore the theoretical or methodological framework, neither of parental education nor of the behavior problems presented; it is only intended to call the attention to the processual aspects inherent to the application of the model of parental education in response to some clinical cases.