

# **Qualidade das interações pais-criança: Uma peça do puzzle ou a chave para uma parentalidade positiva?**

Pedro Filipe Carvalho Silva

**M**

2025



**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

# **Qualidade das interações pais-criança: uma peça do puzzle ou a chave para uma parentalidade positiva?**

**Pedro Filipe Carvalho Silva**

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Orlanda Cruz** (FPCEUP).e pela Doutora Ana Catarina Canário (FPCEUP)

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o/a autor/a declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O/A autor/a declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

A presente dissertação usa dados secundários do projeto “Sucesso da reunificação familiar após a institucionalização da criança: Avaliação da efetividade de uma intervenção de parentalidade positiva” (REUNIRmais, PTDC/SOC-ASO/31727/2017) e é desenvolvido no âmbito do projeto de investigação “Apoiar famílias vulneráveis através de uma intervenção parental baseada na evidência, implementada individualmente em condições reais: Novas perspetivas sobre a implementação, efeitos e custo-efetividade” (RealFamilies, 2022.04975.PTDC, <https://doi.org/10.54499/2022.04975.PTDC>), coordenados pela Professora Doutora Ana Catarina Canário e pela Professora Doutora Orlanda Cruz, promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu melhor amigo, o João, sem ti provavelmente nem estaria na faculdade, quanto mais a acabar um curso de 5 anos. Obrigado por todo o apoio incondicional que me deste ao longo dos anos, por me ajudares a levantar nos momentos mais difíceis e por nunca me deixares sozinho.

Um obrigado especial também para a minha namorada, Sofia, que, mais do que ninguém, me fez crescer como pessoa. Sempre me incentivaste e apoiaste a seguir aquilo em que acredito, dentro e fora da faculdade, motivando-me sempre a dar o meu melhor para atingir os meus objetivos. Sem ti não teria conseguido terminar esta jornada.

Quero agradecer também à minha família por sempre me terem apoiado, e permitido, estudar. Sempre me deram tudo aquilo que precisei para poder estar focado no meu percurso académico e por isso sempre vos estarei grato.

Aos meus amigos, especialmente ao André, ao Pedro e ao Roi, agradeço por terem tornado este percurso mais agradável, convosco partilhei os meus sucessos e desafios, mas também debati ideias e filosofias de vida que me levaram até onde estou hoje e, por isso, a vós devo muito este sucesso.

Por fim agradeço a todos os meus professores e professoras que fizeram parte deste percurso por todos os ensinamentos partilhados. Quero deixar um especial agradecimento a quatro professoras. Agradeço à Professora Doutora Joana Soares e à Professora Doutora Maria Adelina Barbosa Ducharne por me terem “guiado” até esta área da proteção da criança, esperando que um dia possa contribuir, tal como elas, para a defesa dos mais vulneráveis. Agradeço também à Professora Doutora Orlanda Cruz, orientadora desta dissertação, por ter sido um exemplo de tudo aquilo que gostaria de ser como profissional, servindo como modelo para mim, e por toda a ajuda e contributos dados para que este pudesse ser um trabalho do qual me orgulho. Agradeço ainda à Professora Doutora Ana Catarina Canário, co-orientadora desta dissertação, que, numa fase final, se disponibilizou 24/7 para me ajudar a concluir atempadamente esta dissertação, sendo que apenas com o seu contributo foi possível.

Quero deixar uma nota final dizendo que este trabalho, e todo o meu percurso, tem tanto de mim como daqueles a quem agradeço e, por isso, qualquer sucesso meu é partilhado com todos vós, obrigado.

## **Resumo**

Enquadramento teórico: A parentalidade é uma das tarefas mais gratificantes, mas também mais complexas, da idade adulta. Os programas parentais são uma resposta às dificuldades sentidas na parentalidade, atuando sob as cognições, perceções e comportamentos dos pais no sentido de influenciar positivamente a trajetória desenvolvimental da criança através de interação pais-filhos mais ajustadas. Este estudo tem como objetivos: contribuir para o conhecimento das interações entre pais e crianças numa amostra de famílias vulneráveis identificadas no sistema de promoção e proteção de crianças e jovens; e avaliar a eficácia de uma intervenção estruturada, o programa Standard Triple P (STP), na melhoria dessas mesmas interações.

Método: Diversas famílias foram referenciadas por técnicos do sistema de promoção e proteção para participar no estudo, sendo que foram alocadas a uma de duas condições: intervenção com o STP ou intervenção habitual. De modo a avaliar a qualidade das interações entre pais e filhos utilizou-se a observação direta do registo videográfico de 25 díades pai/mãe-filho/a a construir um puzzle. As interações foram analisadas através de dois sistemas de codificação, um micro-analítico, desenvolvido a partir do Family Observation Schedule, e outro de análise de dimensões interativas globais. As díades foram observadas em dois momentos, um anterior à intervenção e outro imediatamente após a intervenção.

Resultados: Os pais demonstraram-se muito envolvidos na sua própria construção do puzzle, realizando frequentemente em paralelo à criança, porém, alguns pais também se mostraram interessados na construção da criança, sendo a atenção social o segundo comportamento mais observado. As crianças estiveram quase sempre envolvidas na atividade e interagiram adequadamente com os pais. Não se verificaram mudanças estatisticamente significativas após a intervenção do programa STP, comparativamente ao grupo que recebeu a intervenção habitual, tanto nos comportamentos micro-analíticos que favorecem como nos que dificultam o envolvimento da criança na tarefa, assim como nas dimensões globais observadas.

Discussão: Apesar do STP não se ter demonstrado eficaz na melhoria da qualidade das interações entre pais e filhos, o presente estudo contribuiu para a compreensão dos comportamentos interativos de pais e filhos identificados no sistema de promoção e proteção. Uma possível explicação para estes resultados é a tarefa não ser suficientemente representativa das interações no dia-a-dia destas famílias.

**Background:** Parenting is one of the most rewarding, but also challenging, tasks of adulthood. Parental programs are a response to the difficulties felt in parenting, acting on parent's cognitions, perceptions and behaviors, aiming to positively influence child's development by improving parent-child interactions. The purpose of the current study is to: contribute to the knowledge of parent-child interactions in a sample of vulnerable families identified by child protective services; and evaluate the efficacy of a structured intervention, the Standard Triple P (STP) program, in the improvement of said interactions.

**Method:** Families were referenced by child protective services professionals to participate in the current study and were allocated to one of two conditions: intervention with the STP or care as usual intervention. The method chosen to evaluate the quality of parent-child interaction was direct observation. Videotapes of 25 parent-child dyads assembling a jigsaw puzzle were recorded and coded with two different coding systems, developed from the Family Observation Schedule (FOS), where the behaviors and attitudes were transformed into quantifiable units of analyses. Data was collected from two different moments of evaluation, one prior to the intervention and the other immediately after the intervention.

**Results:** Parents were very involved in their own assembling of the jigsaw puzzle, very often performing side by side with children, although some parents also showed interest in the child's assembling, given that social attention was the second most observed behavior. Children were almost always engaged in the activity and interacted adequately with the parents. No statistically significant differences were found between the group who received the STP program and the one receiving care as usual, in the behaviors that promoted or hindered child involvement in the activity, as well as in the observed global dimensions.

**Discussion:** Although the STP was not found to be effective in improving the quality of the interactions between parents and their children, the current study was useful to better understand the quality of parent-child interactions of vulnerable families identified by child protective services. One possible explanation for the lack of differences between groups might be that the task wasn't representative enough of the families' daily interactions.

## Índice

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução.....                                                                                                                  | 1  |
| Método .....                                                                                                                     | 7  |
| Participantes .....                                                                                                              | 7  |
| Procedimento.....                                                                                                                | 8  |
| Standard Triple P .....                                                                                                          | 9  |
| Instrumentos .....                                                                                                               | 10 |
| Questionário sociodemográfico.....                                                                                               | 10 |
| Análise da interação pais-criança .....                                                                                          | 10 |
| Procedimento de análise de dados quantitativos .....                                                                             | 14 |
| Resultados .....                                                                                                                 | 15 |
| 1. Análise descritiva dos comportamentos e dimensões decorrentes da observação das interações.....                               | 15 |
| 2. Efeitos da Alocação ao Grupo de intervenção vs Grupo de controlo nos comportamentos e dimensões observadas nos pais.....      | 21 |
| 2.1. Comportamentos dos pais que promovem o envolvimento da criança na tarefa .                                                  | 21 |
| 2.2. Comportamentos dos pais que dificultam o envolvimento da criança na tarefa..                                                | 21 |
| 2.3. Dimensões globais que influenciam o envolvimento da criança na tarefa .....                                                 | 22 |
| 3. Efeitos da Alocação ao Grupo de intervenção vs Grupo de controlo nos comportamentos e dimensões observadas nas crianças ..... | 22 |
| 3.1. Comportamentos das crianças que demonstram envolvimento na tarefa .....                                                     | 22 |
| 3.2. Comportamentos das crianças que mostram resistência à tarefa .....                                                          | 23 |
| Discussão.....                                                                                                                   | 23 |
| Referências .....                                                                                                                | 28 |

## **Introdução**

Este trabalho insere-se no âmbito dos projetos financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia “Sucesso da reunificação familiar após a institucionalização da criança: Avaliação da efetividade de uma intervenção de parentalidade positiva” (REUNIRmais, PTDC/SOC-ASO/31727/2017) e “Apoiar famílias vulneráveis através de uma intervenção parental baseada na evidência, implementada individualmente em condições reais: Novas perspetivas sobre a implementação, efeitos e custo-efetividade” (RealFamilies, 2022.04975.PTDC), que tiveram como objetivo central avaliar os efeitos da intervenção parental Standard Triple P nos pais e nas crianças, através de um desenho de investigação quasi-experimental. Através destes projetos, diversas famílias utentes do sistema português de promoção e proteção de crianças e jovens beneficiaram desta intervenção parental baseada na evidência, dinamizada por profissionais devidamente treinados e acreditados para o fazer (Canário et al., 2021; Canário et al., 2023). Com o presente estudo pretendo analisar o impacto da intervenção a nível das interações pais-criança, avaliadas através de observação direta numa tarefa estruturada.

A parentalidade é uma tarefa de extrema importância, mas também complexa, que implica garantir e nutrir a sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar da criança. Porém, alguns pais têm dificuldade em assegurar um ambiente responsivo, caloroso e seguro para os seus filhos (Britto et al., 2015). Um dos fatores que mais contribui para esta situação é a pouca preparação que os pais recebem para desempenhar o seu papel parental, sendo que a maioria aprende durante a prática, por tentativa e erro (de Graaf et al., 2008; Risley et al., 1976; Sanders et al., 2000). Isto pode resultar no recurso a práticas parentais ineficazes que, por sua vez, podem contribuir para comportamentos de externalização na criança, o que leva os pais a procurarem ajuda para lidar com os seus “filhos problemáticos”. Os programas parentais são uma resposta a esta necessidade.

Os programas parentais têm como objetivo apoiar os pais a desenvolver competências de parentalidade eficazes (e.g., disciplina consistente, elogio, ignorar deliberadamente comportamentos pouco graves) e a reconhecer e resolver problemas de comportamento nas crianças (Weber et al., 2018). Existem diversas intervenções familiares, porém, os programas cognitivo-comportamentais baseados em princípios da teoria da aprendizagem social, como os que integram o sistema de intervenção Triplo P (Programa de Parentalidade Positiva), são as intervenções mais extensivamente avaliadas e as mais eficazes a reduzir os fatores de risco

familiares associados com problemas comportamentais da criança (de Graaf et al., 2008; Kazdin, 1991; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Webster-Stratton & Hammond, 1997). Através de diversas meta-análises e revisões sistemáticas, foi possível verificar que os programas parentais baseados na evidência são eficazes a reduzir os problemas de comportamento das crianças (Buchanan-Pascall et al., 2017; Nowak & Heinrichs, 2008; Weber et al., 2018), a melhorar a relação pais-criança (Dekker et al., 2022; Li et al., 2021; Nowak & Heinrichs, 2008; Tehrani et al., 2024), a aumentar a confiança dos pais para lidar com comportamentos problemáticos das crianças (Weber et al., 2018) e a promover o seu desenvolvimento saudável (Britto et al., 2017; Jeong et al., 2018; Rayce et al., 2017; Solís-Cordero et al., 2022).

Os pais são os agentes de mudança privilegiados no desenvolvimento das crianças, dado o seu papel de cuidadores principais, por isso é importante compreendermos de que maneira o programa atua nas cognições, percepções e comportamentos dos pais. As intervenções parentais influenciam as cognições parentais porque promovem a aquisição de conhecimentos sobre o comportamento da criança e dos próprios pais (Weber et al., 2018), tendo uma influência positiva na mudança das suas percepções (Pontes & Brino, 2021; Weber et al., 2018). A alteração das percepções permite que os pais tenham uma visão mais compreensiva da situação conseguindo mais facilmente implementar as estratégias práticas que lhes são ensinadas, tornando-se mais capazes (Buchanan-Pascall et al., 2017; de Graaf et al., 2008), passando a ter mais comportamentos parentais positivos e menos negativos (Dekkers et al., 2022; Furlong et al., 2013; Li et al., 2021; Lundahl et al., 2006; Nowak & Heinrichs, 2008; Tehrani et al., 2024; Weber et al., 2018) e a ser mais calorosos na relação (Thomas & Zimmer-Gembeck, 2007). Embora todas estas mudanças ao nível dos pais sejam de extrema importância, elas apenas têm impacto na criança se existir uma interação, daí as interações pais-criança serem a “engrenagem” que faz a “roda da mudança” girar.

As interações pais-criança são tanto a “doença”, que leva aos “sintomas”, como a “cura”, que permite um desenvolvimento mais saudável, tanto a nível cognitivo (Cañas et al., 2021; Nilsen et al., 2020), como a nível do seu ajustamento sócio-emocional (Cañas et al., 2021; Werner et al., 2016). As interações da criança com os pais são um fator crucial no desenvolvimento dos seus comportamentos, tal como explicado pela teoria da aprendizagem social (Li et al., 2021; Prinz, 2016) que aponta a imitação e o reforço como fortes mecanismos de aprendizagem comportamental (O’Connor et al., 2013). Numa família em que os pais reforçam positivamente os comportamentos ajustados e atuam com firmeza e prontidão sob os comportamentos desajustados, a criança é motivada a comportar-se adequadamente para gerar

a recompensa e evitar a punição (Owen et al., 2012), passando a ser mais colaboradora com as normas e instruções dos adultos, o que é um indicador de ajustamento na infância (Cañas et al., 2021; Lincoln et al., 2017). Por outro lado, numa dinâmica familiar em que os comportamentos ajustados e positivos da criança não são recompensados ou reforçados, mas os seus comportamentos negativos permitem obter atenção, a criança é mais motivada a comportar-se inadequadamente do que adequadamente (Owen et al., 2012).

A literatura evidencia com frequência que as interações pais-criança negativas resultam num aumento de problemas comportamentais, tal como previamente explicado (Cañas et al., 2021; Granic & Patterson, 2006), piores desempenhos académicos (Cañas et al., 2021; Pinquart, 2017) e menores níveis de competência social nas crianças (Cañas et al., 2021; Pinquart, 2017). Também uma meta-análise feita por Wilson e colegas (2008) conclui que pais fisicamente abusivos e negligentes têm menos padrões positivos de interação pais-criança, comparados com pais não maltratantes, sendo por isso um preditor importante destas práticas (Cañas et al., 2021; Wilson et al., 2008).

Apesar de na literatura as interações pais-criança serem reconhecidas como muito importantes para o desenvolvimento ótimo da criança, e de serem um foco privilegiado dos programas parentais, frequentemente não são contempladas nas avaliações dos efeitos destas intervenções. Nesse sentido, pretendo que este estudo ajude a colmatar a lacuna existente na literatura, procurando compreender o que muda na interação pais-crianças após os pais receberem o programa parental baseada na evidência Standard Triple P.

Para avaliar as interações pais-criança foi definido como método de análise a observação direta. Aspland e Gardner (2003) consideram que este procedimento tem um valor “inestimável” para direcionar intervenções, avaliar resultados e examinar questões de investigação sobre mecanismos envolvidos na interação social. A observação direta é o padrão de referência para avaliar a qualidade das interações pais-crianças (Cañas et al., 2020; Hawes & Dadds, 2006; Scott et al., 2011), permitindo avaliar os comportamentos parentais dentro do contexto dinâmico de interação com a criança ao capturar os seus aspetos transacionais (Hill et al., 2008).

A literatura aponta inúmeras vantagens associadas ao uso da observação direta, porém, salientam-se as seguintes:

- i) É um preditor mais robusto do que os hétero-relatos dos pais sobre as mudanças comportamentais da criança (Hill et al., 2008);

- ii) Permite que seja o investigador, e não os pais, a definir consistentemente e com fidelidade os comportamentos de interesse (Aspland & Gardner, 2003; Gardner, 2000; Thornberry & Brestan-Knight, 2024);
- iii) É mais sensível à mudança comportamental dos pais e das crianças após a intervenção (Aspland & Gardner, 2003; Borrego et al., 2004; Cañas et al., 2020; Haynes, 2001);
- iv) É mais versátil, permitindo capturar informação complexa que, de outra maneira, não seria reportada, nomeadamente em autorrelatos, devido à rapidez e automatismo dos comportamentos (Brownell et al., 2015; Gardner, 2000);
- v) Gera informação mais objetiva, não-enviesada, o que aumenta a sua validade ecológica e a probabilidade de refletir comportamentos reais (Gardner, 2000; Gridley et al., 2018; Wysocki, 2015);
- vi) Sendo o melhor método para adquirir informações mais profundas sobre a relação diádica, permite identificar precocemente as famílias que necessitam de intervenção, evitando que os problemas se estruturam e agravem (Bennetts et al., 2016; Cañas et al., 2020; Gardner, 2000; Gridley et al., 2018; Hawes & Dadds, 2006; Hill et al., 2008).

Não descurando as qualidades da observação direta, é também importante estarmos cientes das suas limitações, de modo a podermos minimizá-las. Estes momentos, por mais naturalistas que os tentemos tornar, serão sempre uma “fotografia” da realidade (Hill et al., 2008), o que, por um lado, dificulta a identificação de comportamentos clinicamente preocupantes, mas menos frequentes (Gardner, 2000; Hill et al., 2008) e, por outro, fragiliza a sua validade ecológica e capacidade de generalização (Aspland & Gardner, 2003; Brestan-Knight & Salamone, 2011; Gardner, 2000; Kazdin, 1982). Outra limitação é que as observações diretas são, muitas vezes, realizadas apenas com díades mãe-criança, não tendo em conta a influência da parentalidade exercida pelo pai (Hill et al., 2008; Zumbach et al., 2021).

É também importante considerar o impacto da própria observação, quer nos participantes, quer nos observadores. Por um lado, os participantes ao saberem que estão a ser observados podem alterar os seus comportamentos (Aspland & Gardner, 2003; Thornberry & Brestan-Knight, 2024), embora estes efeitos aparentemente sejam menos substanciais do que se pensava (Aspland & Gardner, 2003; Patterson, 1982). Por outro lado, os próprios observadores estão sujeitos aos seus enviesamentos, por muito que os tentem minimizar (Aspland & Gardner, 2003). Por último, de uma perspetiva mais logística, os elevados custos associados ao tempo de observação e, principalmente, ao treino de observadores, podem comprometer a sustentabilidade do procedimento ou levar a que se opte por outros métodos, menos dispendiosos, como questionários ou entrevistas (Brownell et al., 2015; Gardner, 2000; Hill et al., 2008; Thornberry & Brestan-Knight, 2024).

De facto, pode surgir a questão, “porque não usar autorrelatos?”. Apesar da sua utilidade, ao refletir percepções, padrões comportamentais, atitudes e expectativas irrealistas (Cañas et al., 2020; Margolin et al., 1998), os autorrelatos estão sujeitos à subjetividade experiencial, desejabilidade social, humor, expectativas da intervenção e enviesamentos sistemáticos dos pais (Aspland & Gardner, 2003; Gardner, 2000; Hill et al., 2008; Zumbach et al., 2021), influenciando a sua fidelidade. Embora informativos, podem não capturar totalmente as estratégias que os pais usam como resposta ao comportamento dos seus filhos (Hill et al., 2008).

Neste estudo usamos a gravação audiovisual dos comportamentos interativos para fazer a codificação, em vez de a fazer ao vivo. O uso da tecnologia com este propósito permite aos investigadores rever segmentos de interação, para ter um conhecimento mais apurado de uma série de eventos, mantendo a objetividade e reduzindo substancialmente a dificuldade de codificação (Aspland & Gardner, 2003; Brownell et al., 2015; Gardner, 2000), para além disso também permite que a informação seja reutilizada para investigação subsequente ou para ser codificada usando diferentes sistemas de cotação (Gridley et al., 2018). Esta metodologia permite também obter níveis mais elevados de acordo inter-codificadores (Gridley et al., 2018). Porém também existem desvantagens, como por exemplo, a intrusividade do equipamento de gravação e a codificação consumir mais tempo e mais recursos, comparativamente com as codificações ao vivo (Gridley et al., 2018).

Em vez de observar livremente os comportamentos das famílias no seu contexto natural, no presente estudo foi utilizada uma situação estruturada, a construção de um puzzle, realizada num local não habitual. Este tipo de observação apresenta uma menor validade ecológica (Brownell et al., 2015), ou seja, a capacidade de fazer inferências dos comportamentos observados para a realidade do dia-a-dia é menor. Porém, esta situação potencia significativamente a probabilidade de certos comportamentos de interesse ocorrerem, tornando mais provável conseguir capturar, num intervalo de tempo limitado, comportamentos-chave para medir a qualidade das interações entre pais e crianças (Aspland & Gardner, 2003; Brownell et al., 2015; Gardner, 2000).

Relativamente à capacidade de generalização dos comportamentos observados, podemos interpretar os dados observacionais como representações de um determinado estilo de comportamento (Aspland & Gardner, 2003). A observação de comportamentos permite recolher informação sobre potenciais competências parentais, problemas na interação pais-criança ou uma relação pais-criança desajustada que são alguns dos fatores mais recorrentes na literatura como fatores de risco fortes para predizer o (re)abuso de uma criança (Zumbach et

al., 2021). Ou seja, mesmo que comportamentos mais graves não ocorram, existe um conjunto de sinais que podem ser interpretados para identificar corretamente situações que necessitem de intervenção. Embora possam não ser representativas da vida real, as observações estruturadas têm, claramente, um valor preditivo importante, sem esquecer que extrapolações para outros contextos e tarefas devem ser feitas com cautela (Gardner, 2000).

Para que as mudanças sejam quantificáveis, e por isso possam ter significado estatístico, é necessário que os sistemas de codificação transformem a informação observada em unidades de análise quantificáveis. Os sistemas de codificação podem ser de dois tipos: sistemas de micro-codificação e sistemas de macro-codificação. Embora se distingam no modo como codificam e analisam a informação, os resultados apresentam uma correlação positiva entre si (Morawska et al., 2014). Os sistemas de micro-codificação capturam os comportamentos momento a momento ao dividir a observação em pequenas unidades de tempo (Alexander et al., 1995; Carlson & Grotevant, 1987; Morawska et al., 2014), as categorias definidas são menos abrangentes, estando ligadas a comportamentos específicos (e.g., instruções, elogios) (Cañas et al., 2021; Margolin et al., 1998). A literatura aponta como possível limitação destes sistemas a incapacidade de ter em conta o contexto, ao contrário dos sistemas de codificação global (Alexander et al., 1995; Morawska et al., 2014).

Os sistemas de codificação global utilizam unidades de codificação mais amplas (e.g., sensibilidade, reciprocidade) e, por isso, permitem um maior nível de inferência (Julien et al., 1989; Morawska et al., 2014). Tendo em conta que cada um dos sistemas apresenta vantagens e desvantagens, a análise da qualidade das interações pais-criança será realizada recorrendo a ambos os tipos de sistemas de observação.

Os sistemas de codificação estão também sujeitos à interferência do contexto nos comportamentos. Por um lado, as características da tarefa podem influenciar os comportamentos dos pais. Por exemplo, numa situação de arrumar pós-brincadeira é mais expectável que os pais deem mais instruções e dicas do que durante um contexto de jogo livre (Gardner, 2000; Morawska et al., 2014). Por outro lado, o contexto específico em que se dá a observação (e.g., Casa vs. Laboratório) pode igualmente influenciar os comportamentos que emergem e são observados. Por exemplo, numa situação de almoço, podem estar presentes várias crianças e adultos, mas noutras situações pode apenas estar a criança e o cuidador, o que naturalmente altera os comportamentos apresentados (Morawska et al., 2014).

Embora estas limitações existam, e sejam tidas em conta, a observação direta continua, como foi previamente referido, a ser o melhor método de avaliação da interação pais-criança. No entanto, apesar das vantagens apresentadas, este método é pouco utilizado na avaliação dos

programas de intervenção parental. Procurando dar resposta a esta lacuna na literatura, o presente estudo pretende analisar a qualidade das interações pais-criança, usando dois sistemas de codificação, um micro e outro macro, avaliando se estas se alteram com a participação no programa Standard Triple P. Espera-se, assim, que nos participantes do grupo que recebeu a intervenção Standard Triple P a qualidade das interações seja superior à dos participantes do grupo que não recebeu esta intervenção.

## **Método**

### **Participantes**

As famílias foram referenciadas para os projetos de investigação REUNIRmais e RealFamilies por profissionais dos serviços de promoção e proteção de crianças e jovens de vários concelhos do distrito do Porto. As crianças deveriam ter entre 6 e 12 anos de idade e uma medida de apoio junto dos pais. Como critérios de exclusão foram considerados: (1) a criança ou o pai/mãe apresentam perturbação mental severa, (2) a criança ou o pai/mãe apresentam incapacidade para ler/perceber Português, e (3) a criança toma atualmente ou tomou no último mês, medicação que afete os níveis de cortisol (este critério refere-se à avaliação do cortisol capilar que é uma medida avaliada nos projetos onde esta dissertação se insere).

Neste estudo foram analisadas 25 díades em dois momentos distintos, uma primeira avaliação antes do início da intervenção e uma segunda avaliação após o final da intervenção. As díades foram alocadas ao grupo de intervenção ( $n=11$ ) que recebeu o programa e ao grupo de controlo ( $n=14$ ) que não a recebeu, consoante as conveniências do serviço. Na tabela 1 estão descritas as características dos participantes, por grupo de alocação, estando também discriminados os motivos que levaram à sinalização destas famílias.

A maior parte das crianças sinalizadas é do sexo masculino e tem uma média de idades de 8.88 ( $DP = 1.74$ ) anos. Os adultos participantes são sobretudo mães, com uma média de idades de 37.64 ( $DP = 8.47$ ) anos e com 8.16 ( $DP = 3.30$ ) anos de escolaridade. As crianças são seguidas sobretudo por motivos de exposição à violência doméstica. No que concerne à pertença ao grupo experimental ou de controlo, os participantes não apresentam características sociodemográficas que os distingam.

### **Tabela 1.**

*Características dos participantes alocados ao grupo de controlo e ao grupo de intervenção e motivos de sinalização*

|                                                                           | <b>Grupo de<br/>controle<br/>(<i>n</i>= 14)</b> | <b>Grupo de<br/>intervenção<br/>(<i>n</i> = 11)</b> | <b>Testes de diferença de<br/>médias e de associação</b> |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Crianças</b>                                                           |                                                 |                                                     |                                                          |
| Sexo do participante (%)                                                  |                                                 |                                                     | Fisher's Exact Test .35                                  |
| Masculino                                                                 | 85.7%                                           | 63.6%                                               |                                                          |
| Feminino                                                                  | 14.3%                                           | 36.4%                                               |                                                          |
| Idade ( <i>M, DP</i> )                                                    | 9.14 (1.66)                                     | 8.55 (1.86)                                         | <i>t</i> (23) = 0.85, <i>p</i> = .41                     |
| Anos de escolaridade ( <i>M, DP</i> )                                     | 4.36 (2.37)                                     | 3.09 (1.64)                                         | <i>t</i> (23) = 1.51, <i>p</i> = .15                     |
| <b>Pais</b>                                                               |                                                 |                                                     |                                                          |
| Parentesco face à criança (%)                                             |                                                 |                                                     | Fisher's Exact Test .49                                  |
| Mãe                                                                       | 85.7%                                           | 100%                                                |                                                          |
| Pai                                                                       | 14.3%                                           | 0%                                                  |                                                          |
| Idade ( <i>M, DP</i> )                                                    | 39.21 (9.08)                                    | 35.64 (7.55)                                        | <i>t</i> (23) = 1.05, <i>p</i> = .30                     |
| Anos de escolaridade ( <i>M, DP</i> )                                     | 8.14 (2.11)                                     | 8.18 (4.51)                                         | <i>t</i> (23) = -0.03, <i>p</i> = .98                    |
| <b>Motivo da sinalização (<i>N, %</i>)</b>                                |                                                 |                                                     |                                                          |
| Comportamento disruptivo da<br>criança                                    | 5 (35.7%)                                       | 2 (18.2%)                                           |                                                          |
| Exposição à violência<br>doméstica ou a outros<br>comportamentos de risco | 4 (28.6%)                                       | 4 (36.4%)                                           |                                                          |
| Negligência                                                               | 3 (21.4%)                                       | 3 (27.3%)                                           | $\chi^2(6) = 5.00, p = .54$                              |
| Ausência de suporte familiar                                              | 1 (7.1%)                                        | 0                                                   |                                                          |
| Preparação da reunificação<br>familiar                                    | 1 (7.1%)                                        | 0                                                   |                                                          |
| Maus tratos                                                               | 0                                               | 1 (9.1%)                                            |                                                          |
| Práticas parentais<br>inadequadas                                         | 0                                               | 1 (9.1%)                                            |                                                          |

## Procedimento

Como já foi referido, esta dissertação de mestrado está integrada em projetos de investigação mais amplos (REUNIRmais, PTDC/SOC-ASO/31727/2017; RealFamilies, 2022.04975.PTDC), que têm como objetivo avaliar a eficácia do Standard Triple P quando aplicado a famílias vulneráveis, que são seguidas por profissionais do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens. O projeto REUNIRmais e o projeto RealFamilies receberam a

aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (respetivamente, referência 2020/04-2 e referência 2023/02-10), e parecer positivo da Unidade de Proteção de Dados da Universidade do Porto (referência 2018091914006231). Todas as famílias deram consentimento e assinaram formulários a autorizar a participação, quer dos pais, quer das crianças, nos estudos. O assentimento verbal das crianças também foi recolhido.

O presente estudo apresenta dados recolhidos no âmbito dos dois projetos, tendo os pais completado diferentes medidas de avaliação e as díades pai/mãe-criança participado numa atividade estruturada, registada em vídeo.

### **Standard Triple P**

O Standard Triple P é um programa de parentalidade positiva que integra o nível 4 do sistema de intervenção Triple P - Programa de Parentalidade Positiva, desenvolvido na Universidade de Queensland, Austrália (Nowak & Heinrichs, 2008; Sanders, 1999). O sistema Triple P comporta cinco níveis de intensidade diferentes e é considerado pelas Nações Unidas como a intervenção parental com mais evidência científica (UNODC, 2009).

Os níveis do sistema estão estruturados de forma ascendente, progredindo na intensidade da intervenção, desde um nível universal até um nível de intervenção intensiva (Sanders et al., 2014). O nível 1 usa uma estratégia de comunicação através dos *media* para atingir a população geral, promovendo a parentalidade positiva e reduzindo o estigma relativo às intervenções na parentalidade. O nível 2 é uma intervenção breve direcionada a pais com preocupações específicas acerca do comportamento ou desenvolvimento dos filhos, porém apenas se aplica se forem problemas pouco graves, e o apoio tem um caráter mais geral, consistindo em seminários e uma a duas consultas breves individuais. O nível 3 é semelhante ao anterior, porém a intervenção tem um caráter mais focado, em que são realizadas quatro consultas breves que passam pelo treino de competências e uso de fichas informativas sobre problemas de comportamento e de desenvolvimento habituais nas crianças. O nível 4 inclui intervenções mais específicas, direcionadas a pais de crianças com problemas evidentes, mas que não cumprem necessariamente o critério de diagnóstico relativo a problemas de comportamento; neste nível é realizado treino ativo de competências, treino de aplicação das mesmas e generalização a diversas situações e comportamentos. O nível 5 contempla intervenções que ampliam as intervenções do nível 4 para famílias com fatores de risco adicionais e inclui módulos específicos para cada situação (Sanders et al., 2003).

O Standard Triple P é um programa de formato individual dinamizado em dez sessões semanais, de 60 a 90 minutos, e inclui informação sobre as causas dos comportamentos problemáticos das crianças, estratégias para encorajar o desenvolvimento da criança, e estratégias para lidar com comportamentos inadequados das crianças (Sanders et al., 2003). À semelhança dos restantes programas do nível 4, tem como objetivo prevenir e tratar problemas emocionais e comportamentais das crianças através da melhoria de conhecimentos, capacidades e confiança dos pais (Sanders et al., 2014), alterando o ambiente familiar que mantinha e reforçava os problemas de comportamento da criança (Nowak & Heinrichs, 2008; Sanders, 1999). São utilizados métodos de treino ativos como a modelagem, o ensaio (*role-play*), e tarefas para realizar em casa. Por vezes também são partilhados vídeos com o propósito de exemplificar certos comportamentos. Durante a intervenção são realizadas visitas a casa, ou observações em consultório, em que os pais escolhem que objetivos pretendem praticar na interação com os seus filhos, e o profissional dinamizador observa e apoia os pais na identificação de aspetos a melhorar. Para além dos tópicos previamente mencionados, são abordados em algumas sessões temas como: identificar situações de parentalidade de alto risco; desenvolver rotinas de atividade planeadas; como manter os comportamentos positivos implementados e evitar voltar a padrões disfuncionais de interação (Sanders et al., 2003). Neste programa os pais aprendem a potenciar o desenvolvimento da criança ao promover relações positivas com ela, encorajar o seu comportamento desejável, ensinar novas habilidades e lidar com os comportamentos problemáticos de forma adequada (Sanders et al., 2003). Os profissionais que dinamizam o programa devem ser treinados e acreditados para o fazer, tal como foi o caso daqueles envolvidos no presente estudo.

## **Instrumentos**

### **Questionário sociodemográfico**

A aplicação de um questionário sociodemográfico permitiu recolher informação de caracterização dos adultos e das crianças em variáveis como o sexo, a idade e a escolaridade. O motivo de sinalização da família foi obtido através dos técnicos que a referenciaram.

### **Análise da interação pais-criança**

De forma a obter mais informações sobre a qualidade das interações entre pai ou mãe e criança, foi-lhes pedido que participassem numa tarefa estruturada, que seria gravada em vídeo.

Numa sala da instituição da comunidade onde as famílias recebiam apoio social, era montada uma câmara de filmar, e preparado um puzzle, com as peças separadas e viradas para cima, assim como uma imagem A5 do puzzle montado. As salas onde foram realizadas as interações eram espaços que preservavam a confidencialidade das famílias, e onde não havia estímulos distratores, como brinquedos. Após as díades estarem sentadas lado a lado e de frente para a câmara, era dada a seguinte instrução aos pais: “Por favor, ponha o/a seu/sua filho/a a fazer este puzzle”. O puzzle tinha diferentes dimensões, variando no grau de dificuldade consoante a idade da criança. Até aos 9 anos era usado um puzzle de 48 peças e a partir dessa idade um de 64 peças. Depois de iniciar a gravação e sair da sala, a investigadora aguardava 15 minutos até entrar novamente para parar a gravação. Apesar de a análise das interações recair apenas sobre um máximo de 15 minutos, caso não tivessem completado o puzzle, era dado mais tempo para o poderem fazer.

A análise da qualidade das interações de cada díade foi feita através de dois sistemas de codificação, um de carácter micro e outro de carácter macro. O sistema de micro-codificação é uma adaptação do “Family Observation Schedule” (FOS; Sanders et al., 2000). Neste sistema, os 15 minutos de observação foram divididos em intervalos de tempo de 30 segundos, sendo registada a ocorrência dos comportamentos dos pais e da criança. Neste estudo foram removidos dois comportamentos do sistema original, o contacto e o contacto aversivo, visto que num estudo piloto realizado anteriormente não foram identificados nenhuma vez (Stuart et al., 2021). Além disso, a sua operacionalização é muito próxima da de dois comportamentos que foram mantidos, a atenção social e a atenção social aversiva. Foram também adicionados quatro comportamentos de interesse no presente estudo, três para os pais e um para as crianças. Devido à sua frequência e importância nesta tarefa, os comportamentos dos pais realiza em paralelo e realiza impedindo a criança de participar foram adicionados. Para além disso, foi sentida a necessidade de distinguir entre elogio simples e elogio descritivo, já que este último corresponde a uma das competências treinadas pelos pais durante o programa. Quanto às crianças, o sistema original apenas considerava a sua discordância relativamente a instruções dos pais, porém não considerava a sua concordância e, por isso, o comportamento obediência foi adicionado. Os comportamentos discretos utilizados no sistema de micro-codificação estão descritos na Tabela 2.

## **Tabela 2.**

*Comportamentos discretos usados na codificação micro-analítica, baseado no FOS*

| <b>Comportamentos discretos</b>           | <b>Descrição</b>                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comportamentos pais</b>                |                                                                                                                                                          |
| Elogio simples                            | Qualquer comentário não aversivo de aprovação, com intenção de reforçar a realização da criança, feito pelos pais à criança, de maneira global.          |
| Elogio Descritivo                         | Comentário não aversivo de aprovação, feito pelos pais à criança, de modo descritivo e detalhado acerca de um comportamento específico de aprovação.     |
| Instrução específica                      | Qualquer instrução verbal que é clara, tem um referente comportamental específico e é apresentada de forma não aversiva.                                 |
| Instrução específica aversiva             | Qualquer instrução verbal que é clara, tem um referente comportamental específico e é apresentada de forma aversiva.                                     |
| Instrução vaga                            | Qualquer instrução verbal que não é clara, não tem um referente comportamental específico e é apresentada de forma não aversiva.                         |
| Instrução vaga aversiva                   | Qualquer instrução verbal que não é clara, não tem um referente comportamental específico e é apresentada de forma aversiva.                             |
| Questão                                   | Qualquer pergunta ou pedido não aversivo de informação feito à criança.                                                                                  |
| Questão aversiva                          | Qualquer pergunta ou pedido aversivo de informação feito à criança que é considerado aversivo devido ao conteúdo ou tom de voz.                          |
| Atenção social                            | Qualquer atenção não-aversiva, verbal ou não verbal, que não pode ser cotada em nenhuma das outras categorias e aconteça a partir de 5 segundos.         |
| Atenção social aversiva                   | Qualquer atenção aversiva, verbal ou não verbal, que não pode ser cotada em nenhuma das outras categorias.                                               |
| Interrupção                               | Interromper a interação com a criança, entre 2 e 5 segundos, para realizar outra atividade no intervalo de tempo em que esta categoria está a ser cotada |
| Realiza em paralelo                       | A mãe/pai fazem o puzzle ao mesmo tempo que a criança, não a impedindo de participar, ambos trabalham para o mesmo.                                      |
| Realiza impedindo a criança de participar | A mãe/pai realizam o puzzle e, através de algum comportamento verbal ou não-verbal, impedem a criança de realizar.                                       |
| Sem interação                             | Ausência de interação, a partir de 6 segundos, com a criança quando a mesma está a fazer a atividade.                                                    |
| <b>Comportamentos crianças</b>            |                                                                                                                                                          |
| Desobediência                             | Recusa obedecer a uma instrução ativamente (verbalizando) ou passivamente (ignorando) e que não tenha a ver com o jogo.                                  |
| Obediência                                | Conformidade com aquilo que lhe é solicitado, isto é, obedece a uma instrução social (que não tenha a ver com o jogo) de forma verbal ou não verbal.     |

| <b>Comportamentos discretos</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                             |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Queixar                         | Queixas verbais que podem ser das mais leves até as mais evidentes, incluem choramingar, gritar, protestar ou explosões de raiva.            |
| Instrução aversiva              | Instruções aversivas ou desagradáveis dirigidas a outra pessoa.                                                                              |
| Agressão                        | Ataques efetivos ou ameaças, ou magoar outra pessoa ou destruir um objeto.                                                                   |
| Comportamento de oposição       | Outros comportamentos inapropriados não incluídos acima.                                                                                     |
| Interação verbal apropriada     | Verbalizações inteligíveis da criança na ausência de qualquer problema de comportamento.                                                     |
| Envolvimento na atividade       | Qualquer comportamento adequado que não inclua verbalizações inteligíveis, tais como seguir instruções, jogar ou responder aos outros.       |
| Interrupção da criança          | Qualquer tentativa de interromper a atividade ou conversa dos pais com outra pessoa ou falar por cima dos pais quando estão a falar consigo. |
| Sem interação da criança        | Ausência de interações com pessoas ou com brinquedos, por mais de 5 segundos, manipulação repetitiva de objetos, ou autoestimulação.         |

O sistema de cotação macro é, como o nome indica, mais global, e engloba as seguintes dimensões: Envolvimento; Afetividade positiva; Responsividade, Promoção da autonomia; Qualidade da estimulação. Este sistema foi construído com base numa revisão da literatura sobre dimensões educativas, utilizando uma abordagem indutiva e dedutiva, após uma primeira observação, preliminar, dos comportamentos dos pais (Stuart et al., 2021). A cotação das dimensões é feita numa escala de frequência com 5 pontos: 0 (“Nunca”), 1 (“Raramente”), 2 (“Metade das vezes”), 3 (“Frequentemente”) e 4 (“Muito frequentemente”). A única adaptação feita no presente estudo face ao proposto por Stuart et al. (2021) foi a substituição da dimensão Diretividade pela dimensão Promoção da autonomia. Estas autoras realizaram uma análise de perfis latentes, após usarem este sistema de macro codificação, e concluíram que a Diretividade não contribuía para distinguir entre pais com melhor e pior qualidade de interação com os filhos. Da mesma maneira, enquanto analisávamos as interações pai/mãe-criança para o presente estudo, verificamos que valores elevados em Diretividade eram atribuídos tanto a mães que ajudavam ativamente a criança a ultrapassar as suas dificuldades como a mães que se sobrepunham à criança na realização da atividade. Por outro lado, as mães tinham valores baixos em Diretividade quando não interferiam na atuação da criança, o que se poderia dever a dois aspetos distintos: respeitar a atuação da criança e dar-lhe o protagonismo ou negligenciar

a criança enquanto se ocupavam elas próprias a realizar o puzzle. Por esta razão decidiu-se deslocar o foco da observação para os comportamentos que promoviam a realização autónoma da criança, independentemente dos comportamentos específicos utilizados para o fazer. As dimensões globais estão descritas na Tabela 3.

**Tabela 3.**

*Dimensões globais*

| <b>Dimensões globais</b> | <b>Descrição</b>                                                                                             |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Envolvimento             | Participação ativa e cooperação dos pais com foco na realização da criança                                   |
| Afetividade positiva     | Expressividade emocional positiva, em que a mãe/pai demonstra afeto positivo à criança, calor na relação     |
| Promoção da autonomia    | Atuação promotora da realização autónoma da criança                                                          |
| Responsividade           | Resposta contingente às necessidades da criança, demonstrando apoio emocional apropriado                     |
| Qualidade da estimulação | Atuação dos pais através da utilização de conceitos e/ou exemplos que permite à criança aprender estratégias |

**Procedimento de análise de dados quantitativos**

Uma vez codificados os comportamentos interativos, os dados foram introduzidos e posteriormente analisados com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (v. 27; IBM Corp., 2020). Foram realizadas análises descritivas dos comportamentos de pais e crianças, bem como das dimensões observadas nas interações. Para apurar os efeitos da alocação ao grupo ao nível dos comportamentos e dimensões identificados, foram realizadas análises multivariadas de variância do tipo medidas repetidas, usando um design intra e inter-sujeitos. Os resultados foram interpretados considerando  $p < .05$  como estatisticamente significativo.

## Resultados

### 1. Análise descritiva dos comportamentos e dimensões decorrentes da observação das interações

As interações observadas em vídeo foram codificadas com referência ao manual de codificação do sistema de micro-análise e do sistema das dimensões globais. As interações foram cotadas pelo autor desta dissertação, depois de ter recebido treino de codificação nos sistemas. De modo a assegurar a fidelidade da codificação, um segundo investigador independente cotou 29.09% das interações ( $n=16$ ). O acordo inter-cotadores revelou-se adequado, sendo que nos comportamentos discretos o ICC variou entre 0.00 e 1.00 ( $M = 0.74$ ) e nas dimensões globais o K variou entre 0.17 e 0.74 ( $M = 0.61$ )

Os desacordos entre codificadores nas categorias do sistema micro foram resolvidos utilizando-se como valor final a média simples. Relativamente aos desacordos nas dimensões globais, devido ao elevado acordo obtido, foram assumidos como valores finais aqueles cotados pelo investigador principal.

Para os comportamentos dos pais, dimensões dos pais e comportamentos das crianças estão reportados na tabela 4, 5 e 6, respetivamente, a média e desvio-padrão. Para controlar os efeitos da duração da realização da atividade, em que díades mais rápidas na construção do puzzle eram avaliadas em menos segmentos, o que poderia enviesar os dados, foi feita uma proporção para calcular o número de comportamentos observados por 30 segmentos de avaliação, ou seja, a duração máxima.

**Tabela 4.**

*Estatísticas descritivas para os comportamentos dos pais observados por grupo ao longo do tempo, proporcionais a 30 segmentos de avaliação*

|                         | Condição             |               |               |                   |               |               |
|-------------------------|----------------------|---------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|
|                         | Grupo de intervenção |               |               | Grupo de controlo |               |               |
|                         | (n = 11)             |               |               | (n = 14)          |               |               |
|                         | M1                   | M2            | M1            | M2                | Total M1      | Total M2      |
|                         | <i>M (DP)</i>        | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i>     | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> |
| Comportamentos dos pais |                      |               |               |                   |               |               |
| Elogio                  | 3.60 (3.37)          | 2.49 (3.32)   | 1.92 (2.34)   | 0.54 (1.00)       | 2.66 (2.91)   | 1.40 (2.42)   |
| Elogio Descritivo       | 0.00 (0.00)          | 0.12 (0.39)   | 0.07 (0.27)   | 0.00 (0.00)       | 0.04 (0.20)   | 0.05 (0.26)   |

|                  |        | Condição             |               |                   |               |               |               |
|------------------|--------|----------------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|
|                  |        | Grupo de intervenção |               | Grupo de controlo |               |               |               |
|                  |        | (n = 11)             |               | (n = 14)          |               |               |               |
|                  |        | M1                   | M2            | M1                | M2            | Total M1      | Total M2      |
|                  |        | <i>M (DP)</i>        | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i>     | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> |
| Instrução        |        | 12.87                | 12.71 (5.28)  | 12.46             | 12.90         | 12.64 (6.98)  | 12.81 (5.49)  |
| Específica       |        | (8.00)               |               | (6.39)            | (5.84)        |               |               |
| Instrução        |        | 0.23 (0.52)          | 0.36 (0.67)   | 1.02 (1.36)       | 0.74 (1.13)   | 0.67 (1.12)   | 0.58 (0.96)   |
| Específica       |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Aversiva         |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Instrução Vaga   |        | 5.61 (2.99)          | 4.89 (4.39)   | 3.84 (3.11)       | 3.19 (2.57)   | 4.62 (3.13)   | 3.94 (3.51)   |
|                  |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Instrução        | Vaga   | 0.24 (0.56)          | 0.00 (0.00)   | 0.46 (1.12)       | 0.07 (0.27)   | 0.37 (0.91)   | 0.39 (0.92)   |
| Aversiva         |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Questão          |        | 8.50 (5.38)          | 8.47 (5.93)   | 9.22 (6.03)       | 7.24 (4.13)   | 8.90 (5.64)   | 7.78 (4.93)   |
|                  |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Questão Aversiva |        | 0.09 (0.30)          | 0.00 (0.00)   | 0.47 (0.80)       | 0.07 (0.27)   | 0.30 (0.65)   | 0.41 (0.71)   |
|                  |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Atenção Social   |        | 14.38 (6.97)         | 16.54 (6.63)  | 11.30 (7.40)      | 12.53 (8.19)  | 12.56 (6.12)  | 14.30 (7.67)  |
|                  |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Atenção          | Social | 0.55 (0.80)          | 0.20 (0.45)   | 1.62 (1.99)       | 0.68 (1.42)   | 1.15 (1.64)   | 1.09 (1.11)   |
| Aversiva         |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Interrupção      |        | 0.24 (0.56)          | 0.00 (0.00)   | 0.00 (0.00)       | 0.16 (0.62)   | 0.11 (0.38)   | 0.07 (0.46)   |
|                  |        |                      |               |                   |               |               |               |
| Realiza em       |        | 20.14 (7.27)         | 20.73 (7.65)  | 21.41 (9.38)      | 22.20 (7.28)  | 20.85 (8.54)  | 21.55 (7.32)  |
| Paralelo         |        |                      |               |                   |               |               |               |

**Tabela 5.**

*Estatísticas descritivas para as dimensões globais dos pais observadas por grupo ao longo do tempo, proporcionais a 30 segmentos de avaliação*

|                          |  | Condição             |               |                   |               |               |               |
|--------------------------|--|----------------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|
|                          |  | Grupo de intervenção |               | Grupo de controlo |               |               |               |
|                          |  | (n = 11)             |               | (n = 14)          |               |               |               |
|                          |  | M1                   | M2            | M1                | M2            | Total M1      | Total M2      |
|                          |  | <i>M (DP)</i>        | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i>     | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> |
| Dimensões dos Pais       |  |                      |               |                   |               |               |               |
| Envolvimento             |  | 2.18 (1.17)          | 1.91 (1.64)   | 1.93 (1.39)       | 1.71 (1.59)   | 2.04 (1.27)   | 1.80 (1.58)   |
| Afetividade Positiva     |  | 2.09 (1.58)          | 2.45 (1.37)   | 2.07 (1.33)       | 1.79 (1.53)   | 2.08 (1.41)   | 2.08 (1.47)   |
| Responsividade           |  | 1.64 (1.12)          | 1.73 (1.42)   | 1.29 (1.07)       | 1.21 (1.53)   | 1.44 (1.08)   | 1.44 (1.47)   |
| Promoção da Autonomia    |  | 1.73 (1.10)          | 1.64 (1.12)   | 1.57 (0.94)       | 1.21 (1.31)   | 1.64 (1.00)   | 1.40 (1.23)   |
| Qualidade da Estimulação |  | 1.82 (1.25)          | 2.00 (1.34)   | 1.21 (1.05)       | 1.43 (1.51)   | 1.48 (1.16)   | 1.68 (1.44)   |

**Tabela 6.**

*Estatísticas descritivas para os comportamentos das crianças observados por grupo ao longo do tempo, proporcionais a 30 segmentos de avaliação*

|                             | Condição             |               |                   |               |               |               |
|-----------------------------|----------------------|---------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|
|                             | Grupo de intervenção |               | Grupo de controlo |               | Total M1      | Total M2      |
|                             | (n = 11)             |               | (n = 14)          |               |               |               |
|                             | M1                   | M2            | M1                | M2            |               |               |
|                             | <i>M (DP)</i>        | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i>     | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> |
| Comportamentos das crianças |                      |               |                   |               |               |               |
| Desobediência               | 0.09 (0.30)          | 0.13 (0.43)   | 0.00 (0.00)       | 0.00 (0.00)   | 0.04(0.20)    | 0.0(0.29)     |
| Obediência                  | 0.14 (0.45)          | 0.13 (0.43)   | 0.08 (0.29)       | 0.14 (0.53)   | 0.10 (0.36)   | 0.14 (0.48)   |

|                             |  | Condição                         |                     |                               |                     |               |               |
|-----------------------------|--|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------|---------------|---------------|
|                             |  | Grupo de intervenção<br>(n = 11) |                     | Grupo de controle<br>(n = 14) |                     | Total M1      | Total M2      |
|                             |  | M1<br><i>M (DP)</i>              | M2<br><i>M (DP)</i> | M1<br><i>M (DP)</i>           | M2<br><i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> | <i>M (DP)</i> |
| Queixar                     |  | 0.86 (2.41)                      | 0.12 (0.39)         | 0.93 (2.64)                   | 1.18 (2.75)         | 0.90 (2.49)   | 0.71 (2.11)   |
| Instrução Aversiva          |  | 0.14 (0.45)                      | 0.00 (0.00)         | 0.89 (2.07)                   | 0.13 (0.50)         | 0.56 (1.60)   | 0.08 (0.38)   |
| Agressão                    |  | 0.00 (0.00)                      | 0.00 (0.00)         | 0.00 (0.00)                   | 0.00 (0.00)         | 0.00 (0.00)   | 0.00 (0.00)   |
| Comportamento de Oposição   |  | 0.36 (1.21)                      | 0.12 (0.39)         | 0.34 (0.87)                   | 0.00 (0.00)         | 0.35 (1.01)   | 0.05 (0.26)   |
| Interação Verbal Apropriada |  | 27.61 (5.70)                     | 23.08 (10.18)       | 26.74 (4.98)                  | 26.58 (7.71)        | 27.12 (5.21)  | 25.04 (8.86)  |
| Envolvimento na Atividade   |  | 29.73 (0.90)                     | 30.00 (0.00)        | 30.00 (0.00)                  | 29.57 (1.60)        | 29.88 (0.60)  | 29.76 (1.20)  |
| Interrupção da Criança      |  | 0.50 (0.97)                      | 0.00 (0.00)         | 0.90 (1.55)                   | 0.21 (0.80)         | 0.73 (1.32)   | 0.12 (0.60)   |
| Sem Interação da Criança    |  | 0.00 (0.00)                      | 0.00 (0.00)         | 0.08 (0.29)                   | 0.00 (0.00)         | 0.04 (0.21)   | 0.00 (0.00)   |

Como se pode observar nas Tabela 4 e 6 existem comportamentos que nunca, ou quase nunca aparecem, quer nos pais quer nas crianças, nomeadamente o elogio descritivo, a instrução vaga aversiva, a questão aversiva, a interrupção, a ausência de interação, a desobediência, a obediência, a queixa, a instrução aversiva, a agressão, o comportamento de oposição, a interrupção da criança e a ausência de interação da criança. Estes comportamentos, devido à baixa frequência na sua observação, não apresentam uma distribuição normal. O envolvimento na atividade, apesar de apresentar desvios à normalidade, é um comportamento muito frequente. De resto, todos os outros comportamentos e dimensões globais apresentam uma distribuição normal, tendo uma curtose inferior ao intervalo de 7 a 10 e uma assimetria entre -3 e 3 (Kline, 2016). Nas análises posteriormente realizadas para avaliar os efeitos da intervenção, os comportamentos dos pais que apresentam desvios à normalidade não foram utilizados e, quanto aos das crianças, foram utilizados todos menos a agressão, já que não foi identificada. Para

melhor compreendermos se houve alteração na qualidade das interações pais-criança do primeiro para o segundo momento de observação, foram agrupados os comportamentos discretos : 1) dos pais que promovem o envolvimento da criança na tarefa; 2) dos pais que dificultam o envolvimento da criança na tarefa; 3) das crianças que demonstram envolvimento na tarefa; e 4) das crianças que demonstram resistência à tarefa. As dimensões globais foram analisadas em conjunto representando atitudes e comportamentos que promovem uma interação pai/mãe-criança ajustada.

Os comportamentos “Elogio”, “Instrução Específica”, “Questão” e “Atenção Social” compõem os “Comportamentos dos pais que promovem o envolvimento da criança na tarefa”. O elogio é um comportamento pouco frequente em ambos os momentos, embora se tenha observado menos no segundo momento de avaliação, demonstrando a dificuldade dos pais em reforçar comportamentos adequados dos filhos. As instruções específicas são relativamente frequentes em ambos os momentos. Visto que a tarefa consistia em construir um puzzle, estas instruções são ajudas preciosas para as crianças ultrapassarem dificuldades e serem mais bem sucedidas na atividade. A atenção social e as questões são também algo frequentes em ambos os momentos, principalmente a primeira, o que demonstra que os pais procuravam interagir positivamente com os filhos e estavam relativamente atentos à sua construção.

Os comportamentos “Instrução Específica Aversiva”, “Instrução Vaga”, “Atenção Social Aversiva”, “Realiza em Paralelo” e “Realiza Impedindo” compõem os “Comportamentos dos pais que dificultam o envolvimento da criança na tarefa”. Os comportamentos aversivos são muito pouco frequentes em ambos os momentos, demonstrando que os pais, mesmo que não demonstrem afetividade positiva para com a criança, também não eram aversivos. As instruções vagas também são pouco frequentes em ambos os momentos. Este comportamento, embora não aversivo, também não ajuda a construção do puzzle pela criança e, por isso, é positivo que existam mais instruções específicas do que vagas, como se verifica. A realização em paralelo é o comportamento mais frequentemente observado nos pais, denotando a sua dificuldade em deixar a criança realizar a construção e assumir um papel secundário apoiante. Os pais, frequentemente, ficavam completamente envolvidos na sua realização do puzzle, chegando até por vezes a ignorar a criança. Outro comportamento relativamente frequente é a realização impedindo a criança de participar, em que os pais se sobrepunham à criança quando as construções, muitas vezes paralelas, se tinham de juntar.

Quanto às dimensões globais avaliadas nos pais, as suas médias refletem determinados estilos mais ou menos presentes, ao longo da interação. Os pais demonstraram estar relativamente envolvidos na construção da criança, cooperando ativamente para o seu sucesso.

Esta dimensão não tem um valor superior porque muitas vezes os pais imergiam na sua própria construção, deixando a dos filhos para segundo plano. Apresentavam uma expressão emocional positiva para com os filhos cerca de metade das vezes, sendo que na outra metade não eram quase nunca aversivos, como pudemos antes constatar, apenas neutros. Os pais tinham mais dificuldades em ser responsivos às dificuldades e sucessos das crianças, estando mais próximos do “raramente” em ambos os momentos. Embora por vezes ajudassem as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, apenas o faziam quando elas o expressavam verbalmente, ao passar-lhes peças que ajudassem na sua construção, por exemplo, e muito raramente reforçavam os seus sucessos, como pudemos antes constatar na média de elogios observados. Para além disso, por estarem muitas vezes focados na sua própria construção, também tinham dificuldades em promover a autonomia dos filhos. Como foi anteriormente explicado, muitas vezes entusiasmavam-se com a sua própria realização e não permitiam que os filhos realizassem o puzzle, ou até se sobrepunham à construção das crianças, impedindo-as de realizar sozinhas ou com apoio. Uma estimulação de qualidade, por tudo o que já foi referido, foi poucas vezes observada, já que apoiar a realização das crianças e fazê-las sentir-se mais confiantes e capazes de resolver problemas é incompatível com o excessivo foco na sua própria construção.

Os comportamentos “Obediência”, “Interação Verbal Apropriada” e “Envolvimento na Atividade” compõem os “Comportamentos das crianças que demonstram envolvimento na tarefa”. A obediência foi um comportamento observado poucas vezes, em grande parte porque os pais davam muito poucas instruções não relacionadas com o puzzle, por sua vez as poucas instruções não relacionadas com o puzzle justificam-se pelo elevado envolvimento das crianças na atividade, sendo que quase sempre, ou sempre, se demonstraram interessadas na realização do puzzle e não se distraíam. Para além disso, era muito frequente as crianças interagirem verbalmente com os pais de uma forma apropriada, seja para comentar a sua construção, procurando aprovação, ou para pedir ajuda.

Os comportamentos “Desobediência”, “Queixar”, “Instrução Aversiva”, “Comportamento de Oposição”, “Interrupção da Criança” e “Sem Interação da Criança” compõem os “Comportamentos das crianças que demonstram resistência à tarefa”. Estes comportamentos, como foi anteriormente dito, foram infrequentes. Pela mesma razão que as crianças eram poucas vezes obedientes, também eram ainda menos vezes desobedientes. Raramente se queixaram, o que faz sentido tendo em conta o alto envolvimento na atividade, e quase nunca deram instruções aversivas aos pais. Para além disso, quase nunca interromperam os pais ou deixaram de interagir com eles, ou com a atividade. Podemos afirmar que as crianças não demonstraram praticamente nenhuma resistência à tarefa.

## **2. Efeitos da Alocação ao Grupo de intervenção vs Grupo de controlo nos comportamentos e dimensões observadas nos pais**

### **2.1. Comportamentos dos pais que promovem o envolvimento da criança na tarefa**

Para avaliar os efeitos da alocação ao grupo de intervenção ou ao grupo de controlo nos comportamentos dos pais que promovem o envolvimento da criança na tarefa, foi levado a cabo um modelo de análise da variância multivariada de medidas repetidas. Este modelo incluiu os comportamentos “Elogio”, “Instrução Específica”, “Questão” e “Atenção Social” nos dois momentos de avaliação como conjunto de comportamentos que promovem o envolvimento da criança na tarefa, enquanto variáveis dependentes de um design intra-sujeitos, e a alocação ao grupo de intervenção ou de controlo como variável independente de um design inter-sujeitos. Não foram verificados efeitos multivariados da interação entre o tempo e o grupo de alocação, Pillai's Trace = 0.04,  $F(4,20) = 0.22$ ,  $p = .924$ . De igual modo, os testes intra-sujeitos de interação entre o tempo e o grupo de alocação também não mostraram efeito de pertença a um dos grupos relativamente ao “Elogio”, Huynh-Feldt = 0.21,  $F(1,23) = 0.04$ ,  $p = .839$ , à “Instrução Específica”, Huynh-Feldt = 1.08,  $F(1,23) = 0.04$ ,  $p = .841$ , à “Questão”, Huynh-Feldt = 11.87,  $F(1,23) = 0.7$ ,  $p = .410$ , e à “Atenção Social”, Huynh-Feldt = 2.60,  $F(1,23) = 0.09$ ,  $p = .766$ .

### **2.2. Comportamentos dos pais que dificultam o envolvimento da criança na tarefa**

Num segundo modelo de análise da variância multivariada de medidas repetidas foram incluídos os comportamentos “Instrução Específica Aversiva”, “Instrução Vaga”, “Atenção Social Aversiva”, “Realiza em Paralelo” e “Realiza Impedindo” nos dois momentos de avaliação como conjunto de comportamentos que dificultam o envolvimento da criança na tarefa, enquanto variáveis dependentes de um design intra-sujeitos, e a alocação ao grupo de intervenção ou de controlo como variável independente de um design inter-sujeitos. À semelhança do identificado no modelo anterior, não foram verificados efeitos multivariados da interação entre o tempo e o grupo de alocação, Pillai's Trace = 0.06,  $F(5,19) = 0.22$ ,  $p = .948$ . Também os testes intra-sujeitos de interação entre o tempo e o grupo de alocação não mostraram efeito de pertença a um dos grupos relativamente à “Instrução Específica Aversiva”, Huynh-

Feldt = 0.52,  $F(1,23) = 0.44$ ,  $p = .512$ , à “Instrução Vaga”, Huynh-Feldt = 0.17,  $F(1,23) = 0.002$ ,  $p = .967$ , à “Atenção Social Aversiva”, Huynh-Feldt = 1.07,  $F(1,23) = 0.83$ ,  $p = .373$ , ao “Realiza em Paralelo”, Huynh-Feldt = 0.12,  $F(1,23) = 0.01$ ,  $p = .946$  e ao “Realiza Impedindo”, Huynh-Feldt = 0.04,  $F(1,23) = 0.001$ ,  $p = .971$ .

### **2.3. Dimensões globais que influenciam o envolvimento da criança na tarefa**

Um terceiro modelo de análise da variância multivariada de medidas repetidas incluiu as dimensões “Envolvimento”, “Afetividade Positiva”, “Responsividade”, “Promoção da Autonomia” e “Qualidade da Estimulação” nos dois momentos de avaliação como conjunto de dimensões globais que representam a qualidade das interações entre pais e criança, enquanto variáveis dependentes de um design intra-sujeitos, e a alocação ao grupo de intervenção ou de controlo como variável independente de um design inter-sujeitos. Tal como nos modelos anteriores, não foram verificados efeitos multivariados da interação entre o tempo e o grupo de alocação, Pillai’s Trace = 0.09,  $F(5,19) = 0.40$ ,  $p = .845$ . Novamente, também os testes intra-sujeitos de interação entre o tempo e o grupo de alocação não revelaram efeito de pertença a um dos grupos relativamente ao “Envolvimento”, Huynh-Feldt = 0.20,  $F(1,23) = 0.15$ ,  $p = .703$ , à “Afetividade Positiva”, Huynh-Feldt = 1.30,  $F(1,23) = 1.32$ ,  $p = .263$ , à “Responsividade”, Huynh-Feldt = 0.08,  $F(1,23) = 0.13$ ,  $p = .727$ , à “Promoção da Autonomia”, Huynh-Feldt = 0.01,  $F(1,23) = 0.02$ ,  $p = .904$  e à “Qualidade da Estimulação”, Huynh-Feldt = 0.12,  $F(1,23) = 0.21$ ,  $p = .652$ .

## **3. Efeitos da Alocação ao Grupo de intervenção vs Grupo de controlo nos comportamentos e dimensões observadas nas crianças**

### **3.1. Comportamentos das crianças que demonstram envolvimento na tarefa**

Um quarto modelo de análise da variância multivariada de medidas repetidas incluiu os comportamentos “Obediência”, “Interação Verbal Apropriada” e “Envolvimento na Atividade” nos dois momentos de avaliação como conjunto de comportamentos que demonstram o envolvimento da criança na tarefa, enquanto variáveis dependentes de um design intra-sujeitos, e a alocação ao grupo de intervenção ou de controlo como variável independente de um design inter-sujeitos. Não foram verificados efeitos multivariados da interação entre o tempo e o grupo

de alocação, Pillai's Trace = 0.15,  $F(3,21) = 1.18$ ,  $p = .340$ . Também os testes intra-sujeitos de interação entre o tempo e o grupo de alocação não mostraram efeito de pertença a um dos grupos relativamente à “Obediência”, Huynh-Feldt = 0.02,  $F(1,23) = 0.08$ ,  $p = .780$ , à “Interação Verbal Apropriada”, Huynh-Feldt = 58.51,  $F(1,23) = 1.61$ ,  $p = .217$ , e ao “Envolvimento na Atividade”, Huynh-Feldt = 1.91,  $F(1,23) = 2.09$ ,  $p = .161$ .

### **3.2. Comportamentos das crianças que mostram resistência à tarefa**

Um quinto modelo de análise da variância multivariada de medidas repetidas incluiu os comportamentos “Desobediência”, “Queixa”, “Instrução Aversiva”, “Comportamento de Oposição”, “Interrupção da Criança” e “Sem Interação da Criança” nos dois momentos de avaliação, como conjunto de comportamentos que demonstram resistência da criança na tarefa, enquanto variáveis dependentes de um design intra-sujeitos, e a alocação ao grupo de intervenção ou de controlo como variável independente de um design inter-sujeitos.

Não foram verificados efeitos multivariados da interação entre o tempo e o grupo de alocação, Pillai's Trace = 0.23,  $F(6,18) = 0.87$ ,  $p = .534$ . Os testes intra-sujeitos de interação entre o tempo e o grupo de alocação também não mostraram efeito de pertença a um dos grupos relativamente à “Desobediência”, Huynh-Feldt = 0.005,  $F(1,23) = 0.07$ ,  $p = .792$ , à “Queixa”, Huynh-Feldt = 3.03,  $F(1,23) = 0.75$ ,  $p = .396$ , à “Instrução Aversiva”, Huynh-Feldt = 1.20,  $F(1,23) = 0.86$ ,  $p = .364$ , ao “Comportamento de oposição”, Huynh-Feldt = 0.03,  $F(1,23) = 0.07$ ,  $p = .788$ , à “Interrupção da Criança”, Huynh-Feldt = 0.10,  $F(1,23) = 0.09$ ,  $p = .769$ , e à “Sem Interação da Criança”, Huynh-Feldt = 0.02,  $F(1,23) = 0.78$ ,  $p = .387$ .

## **Discussão**

A presente dissertação teve como objetivos contribuir para o conhecimento das interações entre pais e crianças, de famílias seguidas por profissionais do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens e avaliar a eficácia de uma intervenção estruturada, o Standard Triple P, na melhoria dessas mesmas interações. Para dar resposta a este objetivo, os registos videográficos de 25 famílias foram avaliados em dois momentos de avaliação, antes e após a intervenção, relativamente a comportamentos dos pais, dimensões globais e comportamentos das crianças, através de um sistema de micro-codificação, baseado no FOS (Sanders et al.,

2000; Stuart et al., 2021), e de um sistema de macro-codificação, desenvolvido por Stuart (Stuart et al., 2021), ambos com as adaptações previamente referidas.

A análise descritiva dos comportamentos observados permitiu identificar como comportamentos mais frequentes nos pais a realização em paralelo, definido como uma realização simultânea à da criança por parte dos pais, em que não a impedem de participar, e realiza impedindo a criança de participar, que acontece quando os pais estão a construir o puzzle e, através de algum comportamento, impedem a criança de realizar (Stuart et al., 2021); e ainda a atenção social, definida como qualquer atenção não-aversiva que dure mais de 5 segundos e não possa ser cotada em noutra categoria e as instruções específicas, definidas como instruções verbais claras com um referente comportamental específico e apresentadas de forma não aversiva (Stuart et al., 2021). Para além disso, é importante salientar a ausência de elogios, definidos como comentários de aprovação com intenção de reforçar a realização da criança e a ausência de comportamentos aversivos, sejam instruções, questões ou atenção social apresentadas de forma aversiva, devido ao conteúdo ou tom de voz (Stuart et al., 2021). De um modo geral, foram verificados nos pais mais comportamentos que dificultam a realização da criança do que comportamentos que envolvessem a criança na tarefa.

Apesar da instrução apresentada aos pais ser “colocar a criança a fazer”, houve uma tendência geral para os pais assumirem a tarefa de construção do puzzle a par dos seus filhos, levando a que cada elemento da díade trabalhasse numa parte diferente do puzzle. A situação de interação entre pais e filhos onde há jogo e brincadeira revela-se um momento ótimo para os pais promoverem o sentido de competência, a autoestima, e a autorregulação dos filhos (Day et al., 2017). Entre outras práticas parentais, o uso de elogios e o ensino incidental permitem à criança sentir que foi capaz de completar a tarefa autonomamente e com isso promovem a sua autonomia (Canário et al., 2024; Zang & Whitebread, 2021). Apesar dos pais prestarem alguma atenção à construção do puzzle pelos filhos e darem instruções específicas que contribuíam para a mesma, passaram mais tempo focados na sua própria construção, mesmo que isso implicasse sobrepor-se à construção da criança.

O reforço, na forma de elogio, é um comportamento essencial na promoção de comportamentos adequados (Canário et al., 2024; O'Connor et al., 2013), porém quase nunca foi observado nestas interações, demonstrando que os pais estavam focados em realizar o puzzle o mais rapidamente possível, e não em ensinar novas habilidades e promover o bem-estar dos filhos. O facto da gravação da interação ser feita no contexto de uma avaliação pode ter contribuído de forma significativa para estes resultados, já que os pais podem ter pensado que uma realização mais rápida seria equivalente a uma avaliação mais positiva. O facto de a

interação ter sido gravada no final da avaliação que compreendia a resposta a outras medidas, pode ter levado os pais a sentir a necessidade de apressar a realização do puzzle para poderem retomar os seus compromissos diários. Por outro lado, o facto de estar a ser gravado em vídeo, pode ter contribuído para a ausência de comportamentos aversivos.

As dimensões globais, avaliadas através de um sistema de macro-codificação, espelham os comportamentos avaliados através do sistema micro-analítico. Como foi previamente referido, os pais realizaram muitas vezes em paralelo, apesar de por vezes estarem atentos à construção da criança e darem algumas instruções específicas, o que reflete o seu resultado mediano no envolvimento na atividade da criança. O envolvimento na atividade da criança é essencial para que os pais possam ser responsivos, positivamente afetivos e promovam a sua autonomia, culminando numa estimulação de qualidade, tendo então uma grande influência nos resultados das restantes dimensões. É difícil os pais serem responsivos com a criança se não estiverem atentos à sua construção, visto que não identificarão os comportamentos de interesse a serem reforçados, o que se reflete no baixo número de elogios; também não identificarão os obstáculos que a criança enfrenta e para os quais precisa de ajuda, o que explica a baixa responsividade observada. De facto, a literatura vai de encontro ao observado no presente estudo, mostrando que em famílias vulneráveis os pais têm dificuldades em ser responsivos a comportamentos adequados, como por exemplo o envolvimento da criança numa atividade (Cerezo & D'Ocon, 1999; Urquiza & Timmer, 2002).

A promoção da autonomia foi outra dimensão em que estes pais tiveram dificuldades, sendo pouco observada. Promover a autonomia das crianças leva a que elas mais facilmente aprendam e sigam as regras (Grolnick, 2009; Zhang & Whitebread, 2019), para além de aumentar a sua capacidade de autorregulação (Day et al., 2017; Grolnick & Ryan, 1989). Porém, o que se observou no presente estudo, é que os pais realizavam eles próprios grande parte do puzzle e, quando as crianças tinham dificuldades, construíam por elas, impedindo-as de participar, estando focados em acabar rapidamente a tarefa e não em promover a autonomia dos filhos. Demonstraram uma atuação mais controladora (Zhang & Whitebread, 2019) e, consequentemente, interações de menor qualidade.

O facto de as crianças terem estado envolvidas na atividade e raramente terem apresentado comportamentos desadequados pode ter contribuído para níveis de expressão emocional positiva mais elevados, já que existe uma correlação positiva entre afeto positivo nas interações mães-crianças e o comportamento adequado da criança (Kochanska & Aksan, 1995; Urquiza & Timmer, 2002). Porém, apesar da infrequência de comportamentos aversivos por parte dos pais, também não se observou muita afetividade positiva para com as crianças,

demonstrando uma postura mais neutra, que em grande parte pode ser explicada pelo foco na realização rápida da tarefa. Tudo isto contribui para uma baixa qualidade de estimulação, pouco focada na resolução de problemas pelas crianças, porque os pais estiveram focados na sua própria construção e na conclusão rápida do puzzle, em vez de se focarem em promover o sentido de competência, a autoestima ou a capacidade de autorregulação da criança (Day et al., 2017).

Quanto à atuação das crianças, a análise descritiva revela crianças bem comportadas, envolvidas na atividade e com interações verbais apropriadas muito frequentes, com comportamentos negativos muito raros ou inexistentes. Sendo que as crianças de famílias acompanhadas pelos serviços de promoção e proteção tendem a apresentar mais problemas de comportamento (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, 2024) e que o motivo de sinalização de alguma destas famílias é o comportamento inadequado das crianças, estes valores parecem pouco representativos dessa realidade. A observação pode estar enviesada pois as crianças sabiam que estavam a ser observadas, mas, por outro lado, a ausência de comportamentos aversivos dos pais pode explicar a ausência de comportamentos inadequados das crianças, sugerindo que, como a literatura indica, os comportamentos desadequados da criança são produto de interações familiar desajustadas (Owen et al., 2012). O facto de a atividade ser estruturada, mas também agradável, pode levar a que as crianças apresentem menos comportamentos de oposição (Morawska et al., 2014; Stuart et al., 2021).

Apesar de os dois grupos de pais terem recebido diferentes intervenções, i.e., Standard Triple P e intervenção habitual, não se verificaram diferenças na qualidade das interações pais-filhos observadas. Apesar de se reconhecer a relevância da observação das interações entre pais e crianças, esta medida não é frequentemente usada nos estudos que avaliam os efeitos das intervenções parentais, uma vez que exige muitos recursos para o registo e cotação das interações (Brownell et al., 2015; Gardner, 2000; Hill et al., 2008; Thornberry & Brestan-Knight, 2024). O *Parent-Child Interaction Therapy* é um programa parental baseado na evidência que, tal como o Standard Triple P, se baseia no racional teórico da aprendizagem social. Nas avaliações deste programa é mais regularmente reportada a qualidade das interações entre pais e filhos porque é esse o foco da intervenção. Porém, apesar de alguns estudos revelarem efeitos positivos da intervenção a esse nível, devido a diferentes estudos usarem diferentes métodos de observação e cotação das interações, os dados não podem ser agregados e meta-analisados (Thomas et al., 2017).

O presente estudo é uma primeira abordagem ao estudo da qualidade das interações entre pais e filhos após receberem a intervenção com o programa parental Standard Triple P.

Apesar de não termos apurado efeitos do programa nas interações observadas, apresentamos a descrição dos resultados obtidos e discutimos a relevância da integração deste tipo de metodologia na avaliação de efeitos de programas parentais. A ausência de efeitos significativos após a intervenção do STP pode dever-se a vários fatores. Em primeiro lugar, o número de participantes foi muito baixo, havendo apenas 11 díades no grupo de intervenção e 14 no grupo de controlo, o que reduz o poder estatístico das análises (Tipton et al., 2017). Em segundo lugar, a situação de construção de um puzzle não é representativa do dia-a-dia das famílias (Hill et al., 2008), e, por isso, as mudanças que tenham acontecido podem não se espelhar durante a realização desta tarefa (Brownell et al., 2015; Gardner, 2000). Em terceiro lugar, o uso de equipamento audiovisual para gravação pode ter interferido nas interações (Gridley et al., 2018), levando os pais a estarem mais apreensivos e a focarem-se mais na construção do puzzle, em vez de se focarem em envolver a criança na mesma. Em quarto lugar, o sistema de micro-codificação, FOS, pode ser demasiado específico, sendo uma ferramenta clínica que permite mais facilmente identificar necessidades de intervenção, mas que é menos capaz de avaliar interações “quotidianas” (Alexander et al., 1995; Morawska et al., 2014). Por último, o facto de ser uma avaliação também pode ter impacto, especialmente nestas famílias sinalizadas pelos serviços de proteção, que foram observadas nas instalações dos serviços, podendo introduzir uma componente forte de desejabilidade social (Aspland & Gardner, 2003; Thornberry & Brestan-Knight, 2024), alterando os comportamentos mais frequentes do dia-a-dia.

O presente estudo tem uma componente de recolha de dados muito importante: a observação direta. Através da observação direta foi possível identificar comportamentos mais e menos frequentes em famílias vulneráveis sinalizadas pelo sistema de promoção e proteção. Estes resultados podem informar os profissionais que dinamizam intervenções parentais com estas famílias a trabalhar certos aspetos, como o reforço e a promoção da autonomia, de uma forma mais intensiva, já que estas aparentam ser as maiores dificuldades dos pais.

Como limitações, existem duas já salientadas, por um lado, o baixo número de participantes, por outro, a especificidade da tarefa. É ainda de referir que os projetos onde o presente estudo se insere iniciaram a recolha de dados a partir de outubro de 2019, sendo negativamente impactados pelas restrições relacionados com a pandemia Covid-19, afetando principalmente a avaliação de medidas presenciais, nomeadamente, a interação entre pais e filhos na construção de um puzzle. Para além disso, no presente estudo apenas se observou uma interação de no máximo 15 minutos, em que a díade construía um puzzle. A realidade quotidiana das famílias engloba atividades mais desafiantes, como tarefas de arrumação e a realização dos trabalhos de casa, por exemplo, que também poderiam ser importantes de

observar de modo a obter uma visão mais holística da qualidade das interações entre pais e filhos (Gardner, 2000; Morawska et al., 2014).

O presente estudo contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre as interações pais-filhos em famílias vulneráveis identificadas pelo sistema de promoção e proteção, caracterizando comportamentos e dimensões comportamentais mais e menos frequentes, permitindo informar futuras intervenções com grupos semelhantes.

## Referências

- Alexander, J. F., Newell, R. M., Robbins, M. S., & Turner, C. W. (1995). Observational coding in family therapy process research. *Journal of Family Psychology*, 9(4), 355-365. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.9.4.355>
- Aspland, H., & Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child Interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00061>
- Britto, P., Ponguta, L., Reyes, C., & Karnati, R. (2015). *A systematic review of parenting programmes for young children in low- and middle-income countries*. UNICEF. [https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P\\_Shanker\\_final\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Parenting\\_ECD\\_Dec\\_15\\_copy.pdf](https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final_Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf)
- Buchanan-Pascall, S., Gray, K. M., Gordon, M., & Melvin, G. A. (2018). Systematic review and meta-analysis of parent group interventions for primary school children aged 4-12 years with externalizing and/or internalizing problems. *Child Psychiatry Human Development*, 49(2), 244-267. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0745-9>
- Bunting, L. (2010). Parenting programmes: The best available evidence. *Child Care in Practice*, 10(4), 327-343. <https://doi.org/10.1080/1357527042000285510>
- Burke, K., Dittman, C. K., Forbes, E. J., & Eggins, E. (2021). PROTOCOL: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials evaluating the impact of parenting programmes for parents of adolescents (10–18 years) on adolescent mental health outcomes, positive development and the parent–adolescent relationship. *Campbell Systematic Reviews*, 17(1). <https://doi.org/10.1002/cl2.1146>
- Butler, J., Gregg, L., Calam, R., & Wittkowski, A. (2019). parents' perceptions and experiences of parenting programmes: a systematic review and metasynthesis of the qualitative literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 176-204.

- <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00307-y>
- Canário, A.C.; Abreu-Lima, I.; Lemos, M.S.; Henriques, M.; Barbosa-Ducharne, M.; Pacheco, A.; & Cruz, O. (2021). *Family reunification success after child institutionalization: Testing the effectiveness of a positive parenting intervention*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/A53BJ>
- Canário, A.C., Pinto, R., & Cruz, O. (2023). *RealFamilies – Delivering an individual format evidence-based parenting intervention in real-world settings to support vulnerable families: New insights on implementation, effects, and cost-effectiveness*. [osf.io/6nrws](https://osf.io/6nrws)
- Canário, A.C., Pinto, R., Silva-Martins, M. *et al.* Online Parenting Programs for Children’s Behavioral and Emotional Problems: a Network Meta-Analysis. *Prev Sci* (2024). <https://doi.org/10.1007/s11121-024-01735-1>
- Cerezo, M. A., & D’Ocon, A. (1999). Sequential analyses in coercive mother-child interaction: The predictability hypothesis in abusive versus nonabusive dyads. *Child Abuse and Neglect*, 23(2), 99-113. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00115-X](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00115-X)
- Cañas, M., Ibabe, I., & De Paúl, J. (2020). Promising observational instruments of parent-child (0–12 years) interaction within the child protection system: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104713>
- Chang, H. Y., Chang, Y. C., Chang, Y. T., Chen, Y. W., Wu, P. Y., & Feng, J. Y. (2024). The effectiveness of parenting programs in preventing abusive head trauma: A systematic review and meta-analysis. *Trauma Violence Abuse*, 25(1), 354-368. <https://doi.org/10.1177/15248380231151690>
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. (2024). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2024*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Day, N., Kervin, L., Paas, F., Bokosmaty, S., & Howard, S.J. (2022). Enriching parent-child play through supported play groups to foster children’s self-regulation: Protocol for a randomized control trial. *International Journal of Educational Research*, 113, Article 101969. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101969>
- de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 57(5), 553-566. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00522.x>
- Fang, Z., Liu, X., Zhang, C., Lachman, J. M., & Qiao, D. (2023). Parenting interventions that promote child protection and development for preschool-age children with

- developmental disabilities: a global systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(3), 2128-2142. <https://doi.org/10.1177/15248380231207965>
- Gagné, M.-H., Brunson, L., Piché, G., Drapeau, S., Paradis, H., & Terrault, Z. (2023). Effectiveness of the triple p program on parental stress and self-efficacy in the context of a community roll-out. *Journal of Child and Family Studies*, 32(10), 3090-3105. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02663-4>
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 185-198. <https://doi.org/10.1023/A:1009503409699>
- Gridley, N., Bywater, T. J., & Hutchings, J. M. (2018). Comparing live and video observation to assess early parent-child interactions in the home. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 1818-1829. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1039-y>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Hill, C., Maskowitz, K., Danis, B., & Wakschlag, L. (2008). Validation of a clinically sensitive, observational coding system for parenting behaviors: the parenting clinical observation schedule. *Parenting: Science and Practice*, 8(2), 153-185. <https://doi.org/10.1080/15295190802045469>
- IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 27.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Jervis, P., Coore-Hall, J., Pitchik, H. O., Arnold, C. D., Grantham-McGregor, S., Rubio-Codina, M., Baker-Henningham, H., Fernald, L. C. H., Hamadani, J., Smith, J. A., Trias, J., & Walker, S. P. (2023). The Reach Up parenting program, child development, and maternal depression: A meta-analysis. *Pediatrics*, 151(Suppl 2), S1-S17. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-060221D>
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4<sup>th</sup> ed.). *The Guilford Press*.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of

- early internalization. *Child Development*, 66, 236-254. <https://doi.org/10.2307/1131203>
- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., Bonin, E. M., & Scott, S. (2018). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the Incredible Years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12781>
- Li, N., Peng, J., & Li, Y. (2021). Effects and moderators of triple p on the social, emotional, and behavioral problems of children: systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709851>
- Lo, C. K. M., & Wong, S. Y. (2020). The effectiveness of parenting programs in regard to improving parental reflective functioning: a meta-analysis. *Attachment & Human Development*, 24(1), 76-92. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1844247>
- Lundahl, B., Risser, H., & Lovejoy, M. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26(1), 86-104. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.004>
- Lytton, H. (1971). Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. *Child Development*, 42, 51-84.
- Morawska, A., Basha, A., Adamson, M., & Winter, L. (2014). Microanalytic coding versus global rating of maternal parenting behaviour. *Early Child Development and Care*, 185(3), 448-463. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.932279>
- Nogueira, S., Canario, A. C., Abreu-Lima, I., Teixeira, P., & Cruz, O. (2022). Group Triple P intervention effects on children and parents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042113>
- Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 114-144. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0033-0>
- Owen, D. J., Slep, A. M. S., & Heyman, R. E. (2012). The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4), 364-385. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0120-0>
- Perlstein, S., Fair, M., Hong, E., & Waller, R. (2023). Treatment of childhood disruptive behavior disorders and callous-unemotional traits: A systematic review and two

- multilevel meta-analyses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(9), 1372-1387. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13774>
- Pontes, L. B., & Brino, R. d. F. (2022). ACT Parenting Program: A pilot study with observational measures of parent-child interaction. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e38313.en>
- Pontes, L. B., Siqueira, A. C., & Williams, L. C. d. A. (2019). A systematic literature review of the ACT Raising Safe Kids Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3231-3244. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01521-6>
- Rayce, S. B., Rasmussen, I. S., Klest, S. K., Patras, J., & Pontoppidan, M. (2017). Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: a systematic review and meta-analyses. *BMJ Open*, 7(12). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015707>
- Ruane, A., & Carr, A. (2019). Systematic review and meta-analysis of Stepping Stones Triple P for parents of children with disabilities. *Family Process*, 58(1), 232-246. <https://doi.org/10.1111/famp.12352>
- Rusby, J. C., Metzler, C. W., Sanders, M. R., & Crowley, R. (2015). Emulating real-life situations with a play task to observe parenting skills and child behaviors. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 201-210. <https://doi.org/10.1037/fam0000056>
- Sanders, M. R., & Christensen, A. P. (1985). A comparison of the effects of child management and planned activities training in five parenting environments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(1), 101-117. <https://doi.org/10.1007/BF00918375>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624-640. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *The Parenting and Family Support Center*.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337-357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Savaglio, M., Yap, M. B., O'Donnell, R., & Skouteris, H. (2023). Targeted community-based programmes for children's mental health: A systematic review and meta-analysis of the

- Australian literature. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 57(2), 197-212.  
<https://doi.org/10.1177/00048674221124506>
- Solís-Cordero, K., Duarte, L. S., & Fujimori, E. (2022). Effectiveness of remotely delivered parenting programs on caregiver-child interaction and child development: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 31(11), 3026-3036.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02328-8>
- Solís-Cordero, K., Marinho, P., Camargo, P., Takey, S., Lerner, R., Ponczek, V. P., Filgueiras, A., Landeira-Fernandez, J., & Fujimori, E. (2022). Effects of an online play-based parenting program on child development and the quality of caregiver-child interaction: A randomized controlled trial. *Child & Youth Care Forum*, 52(4), 935-953.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-022-09717-6>
- Stuart, A.; Canário, C.; Cruz, O. (2021). An evaluation of the quality of parent-child interactions in vulnerable families that are followed by Child Protective Services: A latent Profile Analysis. *Children*, 8, 906. <https://doi.org/10.3390/children8100906>
- Tehrani, H. D., Yamini, S., & Vazsonyi, A. T. (2023). The effectiveness of parenting program components on disruptive and delinquent behaviors during early and middle childhood: a component network meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 20(3), 843-881. <https://doi.org/10.1007/s11292-023-09562-0>
- Tehrani, H. D., Yamini, S., & Vazsonyi, A. T. (2024). Effects of parenting program components on parental stress: A systematic review and component network meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 38(2), 320-332.  
<https://doi.org/10.1037/fam0001161>
- Tellegen, C. L., & Sanders, M. R. (2013). Stepping Stones Triple P-Positive Parenting Program for children with disability: a systematic review and meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1556-1571.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.022>
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of Parent-Child Interaction Therapy and Triple P—Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 475-495.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-007-9104-9>
- Thomas, R., Abell, B., Webb, H. J., Avdagic, E., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Parent-Child Interaction Therapy: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(3), e20170352.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2017-0352>
- Thornberry, T. S., & Brestan-Knight, E. (2024). Parent and child reactivity during Dyadic

- Parent–Child Interaction Coding System (DPICS) behavior observations. *Journal of Child and Family Studies*, 34(1), 150-163. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02938-4>
- Tipton, E., Hallberg, K., Hedges, L. V., & Chan, W. (2017). Implications of small samples for generalization: Adjustments and rules of thumb. *Evaluation Review*, 41(5), 472–505. <https://doi.org/10.1177/0193841X16655665>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2009). *Compilation of evidence-based family skills training programmes*. [https://www.unodc.org/documents/prevention/Family\\_Compilation\\_Update\\_2025.pdf](https://www.unodc.org/documents/prevention/Family_Compilation_Update_2025.pdf)
- Urquiza, A.J., & Timmer, S.G. (2002). Patterns of interaction within violent families: Use of social interaction research methodology. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/0886260502017008002>
- Vlahovicova, K., Melendez-Torres, G. J., Leijten, P., Knerr, W., & Gardner, F. (2017). Parenting programs for the prevention of child physical abuse recurrence: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(3), 351-365. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0232-7>
- Weber, L., Kamp-Becker, I., Christiansen, H., & Mingeback, T. (2019). Treatment of child externalizing behavior problems: A comprehensive review and meta-meta-analysis on effects of parent-based interventions on parental characteristics. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(8), 1025-1036. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1175-3>
- Zang, H., & Whitebread, D. (2021). Identifying characteristics of parental autonomy support and control in parent-child interactions. *Early Child Development and Care*, 191(2), 307-320. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621303>
- Zumbach, J., Oster, A., Rademacher, A., & Koglin, U. (2021). Reliability and validity of behavior observation coding systems in child maltreatment risk evaluation: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 31(2), 545-562. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02160-6>