

DM  
CAST/e1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO DE PSICOSSOMÁTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Diário de ATL:  
Relação Terapêutica Na Latência

Carla Maria Souto Mendes da Costa – Nº 13639

ORIENTADOR: Prof. Doutor António Coimbra de Matos

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



2008

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Registo: 17841  
Data: 21/11/08

Tel.: 21 991 17 99 - [ispa@ispa.pt](mailto:ispa@ispa.pt)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Coimbra de Matos, que tanto admiro,

Às crianças do ATL que tanto gosto.

## ÍNDICE

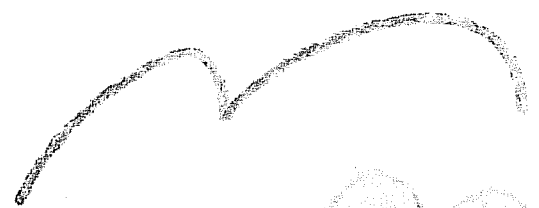
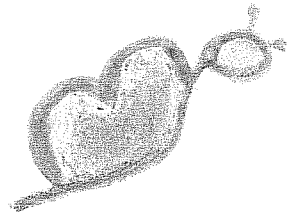
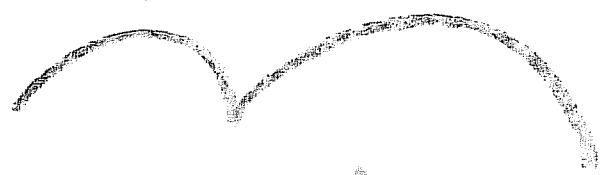
1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 A Evolução Na Ciência.....	11
1.2 Teorias Psicanalíticas Das Relações Objectais.....	14
1.3 Bonding e Vinculação.....	23
1.4 A Saúde Mental na Infância.....	27
1.4.1 <i>Quebra da Pseudo-Fatalidade Transgeracional: A Intervenção Terapêutica</i> .....	29
1.4.2 <i>Tipos de Famílias Disfuncionais: Agentes Patológicos e Patogénicos</i> .....	31
1.5 Latência ou Idade da Razão.....	36
1.5.1 <i>Definição</i> .....	36
1.5.2 <i>Patologias comuns na Latência</i> .....	39
1.5.3 <i>Latência e Agressividade</i> .....	40
1.5.4 <i>A identidade Na Idade da Razão</i> .....	41
1.6 Latência e Escola: As Novas Relações.....	43
1.6.1 <i>Escola e Saúde Mental: A Importância da Relação no Mundo Infantil</i> .....	46
1.7 A Mudança Através da Nova Relação Terapêutica.....	50
2. MÉTODO.....	55
2.1 Caracterização da Amostra.....	55
2.2.1. Recolha.....	56

3. INSTRUMENTO.....	57
3.1 <i>A Observação: Perspectiva de João dos Santos</i> .....	57
3.1.2 <i>O Estudo de Caso</i> .....	58
3.2. <i>Os Métodos Projectivos: Poderosos Instrumentos Em Metodologias</i> <i>Qualitativas</i> .....	60
3.2.1. <i>O CAT</i> .....	62
3.2.2. <i>O Desenho Livre</i> .....	66
4. ANÁLISE DOS PROTOCOLOS CAT-H.....	72
5. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS PROTOCOLOS CAT-H.....	122
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS LIVRES.....	129
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
7. ANEXOS – I (CAT-H).....	155
8. ANEXOS – II (Desenhos).....	165

Daniela

è a

Carla!



## RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo analisar as mudanças produzidas pela experiência actual de uma nova relação terapêutica com um novo objecto desenvolvimental no período da latência.

Em nosso entender, a internalização de uma relação sanígena e desenvolvutiva com desmantelamento da relação patológica e patogénica na nova relação real com um novo objecto desenvolvimental será promotora de saúde mental.

Através deste trabalho de investigação-ação, baseado na observação e intervenção em contexto natural, da análise das histórias contadas através do CAT-H, e do Desenho Livre, do estudo da relação destas crianças com os outros significativos, pretendemos mostrar que *somos o que a relação com os outros de nós fez*, produto da substância própria com a qualidade das relações que vivemos, e que *a transformação dos padrões de relacionamento interpessoal é possível através da mudança dos padrões rígidos e mal-adaptativos promovidos por uma nova e sanígena relação*.

A nova relação com um diferente objecto desenvolvimental, com um objecto responsivo e empático muda o estilo relacional quebrando a transgeracionalidade, mudando a vida relacional do sujeito, relação a transferir progressivamente para a vida real numa espiral ascendente promotora de saúde mental.

Palavras-chave: nova relação, latência, relação de objecto internalizada-interna, retoma do desenvolvimento.

*“Tudo começa na relação.”*  
(Coimbra de Matos, p.57, 2007)

## INTRODUÇÃO

O Eu constrói-se através de uma relação de ligação entre o mundo interno e o mundo externo, numa perspectiva circular em que existe um movimento de troca, de partilha, de comunicação.

Este estudo tem como objectivo analisar as mudanças produzidas pela experiência actual de uma nova relação de intimidade implícita e explícita com um novo objecto. Pretendemos, através do presente trabalho, demonstrar que a internalização de uma relação sanígena e desenvolvutiva com desmantelamento da relação patológica e patogénica na nova relação real com um novo objecto desenvolvimental será promotora de saúde mental.

Sendo assim, partimos da hipótese de que a relação com um novo objecto responsivo e empático promove mudanças significativas na saúde mental infantil, especificamente no período da latência, substituindo esta nova relação maturativa a antiga relação patológica/patogénica internalizada.

Em nosso entender, a relação patológica e patogénica com as figuras parentais provoca dificuldades nomeadamente ao nível da separação-individação que impedem a criança de prosseguir o seu desenvolvimento na latência.

Assim, o nosso trabalho pretende demonstrar que a qualidade das relações intersubjectivas significativas influi no desenvolvimento psicossocial na latência. Uma nova relação com alguém significativo para a criança, presente no seu quotidiano, promove mudanças significativas na sua saúde mental.

As crianças que viveram uma relação patológica/patogénica com as pessoas significativas (geralmente as figuras parentais ou seus substitutos) podem retomar o seu desenvolvimento através de uma nova relação promotora de saúde mental, sendo a criatividade um importante sinal de saúde mental, crescimento e expansão do pensamento que traduz a mudança provocada pela nova relação.

Para falarmos na relação de objecto, temos que começar por falar nas relações com os primeiros objectos, relações fundadoras da vida psíquica, porque são relações que, ao serem interiorizadas, se tornam, simultaneamente, o continente e conteúdo do psiquismo. Ora os primeiros objectos elaboram-se, constroem-se a partir das relações intersubjectivas com as pessoas significativas do mundo relacional da criança. O que significa falar de relações complexas, multiformes, diversificadas e evolutivas. Tal constitui o corpo teórico do nosso primeiro capítulo.

E porque tudo começa no ser e sentir-se amado, para a seguir aprender a amar-se e amar o outro no segundo capítulo abordaremos a vinculação e o bonding.

A relação constrói-se na constância do sujeito no interior do seu objecto. Coimbra de Matos (2007) cita Robert Emde ao afirmar que a mente se desenvolve na relação com o outro, no estar com, o *wenness*.

O primeiro e essencial processo de constituição do ser humano é a organização da constância do sujeito no interior do seu objecto. Por isso é tão importante a precessão e a primazia do investimento do sujeito pelo objecto seja na criação do recém-nascido seja na vida amorosa ou na relação psicoterapêutica (Coimbra de Matos, 2007).

Assim, a criança poderá estar em risco quando se verifica uma insuficiência ou rompimento de vínculos afectivos ou quando os pais adoptam comportamentos desadequados, nomeadamente sob a forma de maus-tratos e assim como a boa saúde mental e somática se transmite de geração para geração também a má saúde mental se traduz de geração para geração sendo que as circunstâncias e resultados desfavoráveis tendem a perpetuar-se.

Existe, no entanto, a possibilidade de introduzir intervenções maturativas, capazes de alterar esta pseudo-fatalidade transgeracional.

Autores contemporâneos destacam precisamente as intervenções exercidas no âmbito ou a partir de instituições como creches, jardins infantis e escolas – campos privilegiados na promoção da saúde mental. É sobre a importância da intervenção terapêutica neste contexto que o terceiro capítulo se debruça.

A causa da psicopatologia, segundo Kohut é o fracasso crónico da empatia, atribuível a uma patologia de carácter parental, que impede o desenvolvimento saudável do self da criança (Greenberg e Mitchell, 1983/2003). Tal como afirma Kohut, *“na grande maioria dos casos, é a personalidade patogénica de um ou de ambos os pais e os traços específicos da atmosfera nos quais a criança cresce que explicam os desenvolvimentos defeituosos”* (Kohut, 1977, p.197). Coimbra de Matos, no mesmo sentido, diz: *“Somos o que nós fizemos, daí a grande responsabilidade parental.”* (Coimbra de Matos, 1994).

O nosso estudo centra-se no estudo das relações patológicas e patogénicas internalizadas na latência e a importância da experiência de uma nova relação real promotora de saúde mental neste período. Assim, torna-se fundamental caracterizar este período de desenvolvimento no quarto capítulo.

O quinto capítulo fica reservado para a importância das novas relações vividas em contexto extra-familiar, em contexto escolar.

É que a vida da criança gira, nesta altura de desenvolvimento, em torno da escola. É na escola, no seu quotidiano, que se confronta consigo e com os outros. E, é neste contexto, que importa a observação e intervenção dos técnicos de saúde mental. Tal observação e intervenção podem proporcionar à criança um novo e sanígeno padrão de relacionamento interpessoal que possibilite o seu crescimento normal. Este é o tema abordado no sexto capítulo.

Este trabalho propõe-se ser um trabalho de investigação-acção, baseado na observação e intervenção em contexto natural.

Através do estudo da relação destas crianças com os outros significativos, da análise das suas histórias contadas através do CAT-H e do Desenho Livre, pretendemos

mostrar que *somos o que a relação com os outros de nós fez*, produto da substância própria com a qualidade das relações que vivemos, e que *a transformação dos padrões de relacionamento interpessoal é possível através da mudança dos padrões rígidos e mal-adaptativos promovidos por uma nova e sanígena relação*.

## 1.1 A Evolução Na Ciência

*“O conceito de conhecimento não é nem absoluto nem eterno.”*

J. Bronowski

A ciência é obra humana e, tal como o homem, ela faz-se e refaz-se sem cessar.

*“As noções científicas não são formas mortas, condenadas a permanecerem eternamente iguais a si mesmas e inalteráveis. São construções vivas, capazes de evoluir. Não são formas dadas já feitas, são formas que se estão construindo permanentemente a si mesmas. Não há, em ciência, noções imutáveis e definitivas.”*

(Edmundo Curvelo, p. 24).

A ciência evolui por crescimento e aprofundamento do saber (dos saberes), por transformações e rupturas dos modelos teóricos, que são construídos para traduzir a realidade.

Karl Popper considera que o conhecimento é sempre um processo que parte de um problema, ensaia soluções, elimina erros encontrados e descobre uma nova solução que é, por sua vez, o ponto de partida para a colocação de um novo problema ou série de problemas.

Para Popper as teorias não são induzidas dos fenómenos, mas são construções do espírito, mais ou menos bem ampliadas ao real, isto é, são sistemas dedutivos. Por outras palavras, uma teoria nunca é, enquanto tal, um “reflexo” do real.

Tal já postulava Platão. Para o filósofo, o homem vive preso a uma falsa imagem do real. Para ele, não contemplamos em geral a própria realidade, mas apenas as

imagens, que estão para o real como a sombra de um objecto para o próprio objecto. Para concretizar esse facto, criou a Alegoria da Caverna: os homens vivem acorrentados, numa caverna, voltados para o seu interior; a luz, que nela penetra, projecta sobre as suas paredes interiores sombras os objectos reais; desta forma, vemos sombras projectadas, e julgamos que estas sombras são a realidade; ora estas sombras têm alguma coisa da forma real, mas são uma imagem pálida e imprecisa da realidade e não a sua visão efectiva e directa.

Popper concebe a história das teorias científicas em analogia com a selecção natural de Darwin: são as teorias mais adaptadas à explicação dos fenómenos as que sobrevivem, até que o mundo dos fenómenos dependente da análise se alargue e exija novas teorias.

Popper proclama o fim do ideal de certeza na ciência, despojando-a do halo de religiosidade que a envolve demasiadas vezes. A concepção errónea da ciência revela-se na sede de exactidão, porque *“o que faz o homem de ciência não é a posse de conhecimentos, de verdades irrefutáveis, mas a busca obstinada e audaciosamente crítica da verdade”* (Karl Popper, 1978, p. 287).

Ao Princípio de Incerteza de Heisenberg (1927) Popper acrescenta a dúvida e a insegurança, ao afirmar que as teorias não são feitas para serem veneradas, mas sim destruídas, e que os homens de ciência devem eliminar a certeza do seu horizonte. Assim, o autor defende na ciência, a refutação e falsificabilidade em vez da verificação.

Uma teoria nunca pode ser considerada absolutamente certa. No fundo, para o filósofo, as teorias mais válidas nunca são as teorias verdadeiras, mas apenas as teorias que ainda não são falsas. A partir daí, uma teoria científica é admitida, não por ser verdadeira, mas por resistir à demonstração da sua falsidade.

A ciência progride, precisamente, pela detecção e eliminação de erros (Karl Popper, 1978, p. 36).

Todo o conhecimento é um processo contínuo de mudança.

Thomas Kuhn considera que a ciência evolui não só progressivamente, mas também revolucionariamente. Os princípios de explicação que comandam e orientam o modo como vemos o mundo – os paradigmas – são substituídos quando já não se mostram capazes de explicar dados ou problemas novos. Esta incapacidade provoca confrontos e conflitos entre os que defendem o velho paradigma (que procuram minimizar a importância desses problemas novos ou alargar e reformular o paradigma, de forma a torná-lo apto a enquadrar esses dados e explicá-los) e os inovadores e revolucionários.

Esta situação de crise inaugura um período extraordinário no devir da ciência e pode culminar numa revolução científica, que é, precisamente, a imposição de um novo paradigma.

## 1.2. Teorias Psicanalíticas Das Relações Objectais

*“O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor pelos objectos.”*

(Freud, 1921, p. 140).

Quando falamos de relação de objecto referimo-nos à relação de sujeito a objecto, mas também de objecto a sujeito: relação de sujeito a objecto interno, relação entre objectos internos, relações entre objectos internos e objectos externos. Estas relações são estabelecidas através do processo de projecção/introjecção que F. Bégoïn-Guinard (1985) designa por “respiração psíquica”.

Importa pois falar nas relações com os primeiros objectos – fundadoras da vida psíquica – porque são relações que, ao serem interiorizadas, se tornam, simultaneamente, continente e conteúdo do psiquismo.

Ora os primeiros objectos elaboram-se, constroem-se a partir das relações intersubjectivas com as pessoas significativas do mundo relacional da criança.

Com a crescente interiorização de objectos, o mundo interno enriquece-se, modifica-se, transforma-se. Significa que estas relações são relações complexas, multiformes, diversificadas e evolutivas.

Freud não só insistiu em que as raízes da vida emocional mergulham na infância, como também procurou explorar de um modo sistemático a ligação entre os acontecimentos dos primeiros anos de vida e a estrutura de funcionamento da personalidade.

Especificou (1905) que o primeiro objecto de amor da criança é o seio da mãe e referiu-se à primitiva relação de mamar como o protótipo das posteriores relações de

amor e caracterizou (1914) as primeiras relações objectais como “anaclíticas”, por considerar que o amor anaclítico depende principalmente de ser alimentado.

Observou mais tarde (1926) que a criança sente ansiedade quando a mãe se ausenta, assinalando a separação o perigo para a criança de que as suas necessidades corporais não sejam satisfeitas.

É assim que em 1931 Freud reconhece o significado duradouro da vinculação criança-mãe, constituindo a base para todas as relações posteriores.

No entanto, a descrição de Freud quanto ao significado do laço mãe-criança estava incompleta, o que deixou lugar para divisões teóricas na perspectiva psicanalítica.

A partir das descrições de Freud outros teóricos concebem o desenvolvimento das relações objectais, relacionando-o com o desenvolvimento do ego.

Melanie Klein (1952) aponta os mecanismos mentais da introjecção e da projecção como fundamentais para a constituição do aparelho psíquico.

Desde o seu nascimento, em fantasia, o bebé introjecta o seio da mãe dividindo os seus aspectos bons e maus, na perspectiva de introjectar os bons e projectar os maus.

Há uma integração progressiva que permite que o mundo interno do bebé se construa.

Inicialmente ele é vivenciado como um todo bom ou todo mau e self e objectos não estão ainda integrados numa pessoa inteira, estes objectos confundem-se e o bebé julga serem constituídos por partes do corpo como o seio, o rosto ou as mãos (posição esquizo-paranóide).

A posição depressiva é apontada como o ponto de partida para a emergência da noção de separação de si e o objecto, quando a criança adquire a capacidade de entender a mãe como um objecto total. O bebé passa a ser um objecto total (bom e mau), e os objectos antes clivados, passam a fazer parte dele.

A distinção entre self e objecto torna-se possível e o mundo interno e mundo externo tornam-se separados.

Gradualmente, o bebé vai percebendo que a mãe frustra e que ele odeia e ataca é a mesma que o conforta e que ele ama e valoriza. Os objectos parciais como o seio, o rosto, as mãos da mãe, etc. passam a ser reconhecidos como partes de um objecto

único e inteiro e o bebé apercebe-se que os seus sentimentos ambivalentes são dirigidos ao mesmo objecto.

A culpa pelos ataques ao objecto bom e o receio de o ter estragado suscitam o medo da perda do objecto e os desejos de reparação aparecem, é a reparação que permite que o trabalho de luto se faça e que a posição depressiva seja ultrapassada.

É a confiança nos objectos bons que sobrevivem aos maus que permite o avanço, ou seja, é a relação e a identificação com o objecto externo que permite a consolidação de um mundo interno bom, onde objectos bons constituem a base para a confiança em si e nos outros. A reparação, promovendo esforços correctores, vai possibilitar um alívio interno pelo mal feito.

O bebé vai armazenando, dentro de si, tanto as experiências gratificantes do seio que protege, conforta e alimenta como as experiências frustrantes do seio que agride.

Vão sendo atribuídos ao seio materno sentimentos amorosos e cruéis.

Torna-se essencial que o bebé internalize, a pouco e pouco, uma imagem benigna da mãe e que esta constitua um objecto bom e forte que lhe dê suporte. Para Klein (1946/1991), *“a introjecção do objecto bom, em primeiro lugar o seio da mãe, é uma condição para o desenvolvimento normal (...) e contribui para a coesão do ego (op. cit., p.28). É com a introjecção do objecto total que ocorrem mudanças importantes na relação com os outros objectos; os aspectos amados e odiados da mãe deixam de ser sentidos como separados, do que resulta uma intensificação do medo da perda e um forte sentimento de culpa, porque os impulsos agressivos são sentidos como dirigidos contra o objecto amado. A projecção de sentimentos bons e de partes boas do self para dentro da mãe é essencial para habilitar o bebé a desenvolver boas relações de objecto e para integrar o seu ego.*

Spitz (1947) teorizou que a evolução psicogenética da criança é composta por organizadores do psiquismo, que se estabelecem nos dois primeiros anos de vida marcados pelo aparecimento de novos esquemas específicos do comportamento chamados indicadores. O indicador do primeiro organizador do psiquismo é a aparição da reacção do sorriso a partir do segundo e terceiro mês, que revela a instalação dos primeiros rudimentos do eu e do estabelecimento da primeira relação pré-objectal ainda indiferenciada. O segundo organizador do psiquismo é o aparecimento ao oitavo mês da reacção de angústia ao rosto de um estranho,

conhecida pela angústia do oitavo mês, que marca a sua nova capacidade de distinguir o eu do não eu bem como a mãe da não-mãe. A criança chega assim à fase objectal e ao estabelecimento de relações de objecto diversificados. O terceiro organizador do psiquismo surge no decurso do segundo ano e especificado pelo surgimento do não, gesto e palavra, que permite que a criança atinja uma distinção completa entre si mesma e objecto materno e, em consequência, que entre no campo das relações sociais.

Enquanto desenvolve uma estrutura organizadora do ego é a mãe que assume as funções do ego, sendo o seu ego exterior.

Spitz descreve a evolução da relação objectal em três estádios: estádio pré-objectal, estádio do objecto precursor e estádio do objecto libidinal.

Para Winnicott (1975), a condição necessária para que um bebé progrida no sentido da identificação primária é a existência de uma *mãe suficientemente boa*, que responde e se adapta activamente às necessidades do bebé, atribuindo-lhe um sentido e significado.

Adaptando-se ao bebé a mãe permite ao bebé viver a ilusão de que ele cria magicamente o objecto externo: “*A adaptação da mãe às necessidades do bebé, quando suficientemente boa, dá a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar*” (Winnicott, 1975, p.21).

A tarefa da mãe será a de desiludir o bebé gradualmente. São as provisões ambientais suficientes, boas que vão ajudar o bebé a enfrentar a perda da onipotência.

A criança passa de um estado de dependência absoluta, em que foi vivido um período de fusão com a mãe sem capacidade de resistir à frustração da sua ausência, para um estado de dependência relativa em que, gradualmente, consegue passar sem os cuidados maternos.

A repetição das gratificações satisfatórias oferece à criança bases para o desenvolvimento da capacidade de estar só.

A mãe deverá proporcionar um *ambiente facilitador* demonstrando disponibilidade para a criança possibilitando-lhe um espaço relacional para a auto-exploração e desenvolvimento da autonomia.

Na função maternal distingue três papéis que denomina de *holding* (amparo físico e psíquico), *handling* (manipulações do corpo: cuidados de higiene, vestuário e carícias) e *object-presenting* (momento em que o objecto é apresentado ao bebé).

Os fenómenos transicionais permitem à criança atingir a unidade psique-soma, base de um self autêntico. Só o verdadeiro self pode ser criativo e dar à criança um sentimento de ser real.

Ferreira T. (2002) referindo-se ao conceito de Winnicott de “*mãe suficientemente boa*”, diz-nos que é aquela que é capaz de manter a boa distância, o bom envolvimento afectivo segundo as suas necessidades (decrecentes).

A teoria do pensamento descrita por Bion (1961) propõe o desenvolvimento dos pensamentos e o desenvolvimento de um aparelho que os possa pensar. O desenvolvimento de um aparelho de pensar os pensamentos está dependente da capacidade do bebé tolerar ou não a frustração. Quando o bebé apresenta a capacidade de tolerar a frustração pelo seio ausente, desenvolve-se um pensamento. Contrariamente, se existe uma incapacidade de lidar com frustração, estamos perante um mau objecto resultante da junção de uma pré-concepção com uma realização negativa, face a este mau objecto, o aparelho para pensar fica perturbado, ocorrendo um desenvolvimento hipertrofiado do aparelho de identificação projectiva. Quando se estabelece uma boa relação entre a mãe e o bebé de modo a que seja possível a instalação de uma identificação projectiva normal, é possível a instalação da função alfa, ou seja, instala-se na mãe a capacidade de transformar os elementos dos quais o bebé deseja livrar-se em elementos que possam ser tolerados pela sua psique. Uma mãe equilibrada pode aceitar os temores do seu bebé, respondendo-lhe de uma forma adequada, o que permite ao bebé comportar-se como se sentisse que formou um objecto interno.

Bion (1962) Adoptou o termo *rêverie* para se referir ao estado mental da mãe, quando ela consegue receber a ansiedade projectada pelo bebé. O bebé transmite à mãe um estado de ansiedade intolerável, sem sentido, cabendo à mãe reconhecer essa ansiedade, contê-la e dar-lhe algum significado.

Para isso, a mente da mãe terá de estar num estado de calma receptividade, sem memória e sem desejo.

Quando essa *rêverie* não acontece, não é atribuído significado aos estados do bebé e este experimenta um sentimento de “*desconhecimento medonho*”.

Se, pelo contrário, o estado do bebé é aliviado, a percepção que ele tem é a de ter projectado algo intolerável para dentro do seu objecto, mas o objecto foi capaz de conter e lidar com esse algo. Ele pode reintrojectar, não somente a sua ansiedade original, mas uma ansiedade modificada porque contida. Ele introjecta também um objecto capaz de conter a ansiedade, “*e o conter da ansiedade por um objecto externo capaz de compreensão é um começo de estabilidade mental*” (Segal, in Hinshelwood, 1992, p.265).

Mediante a introjecção de uma mãe receptiva e compreensiva, o bebé pode começar a desenvolver a sua própria capacidade de reflexão sobre os seus próprios estados mentais (Hinshelwood, 1992).

A relação continente/conteúdo entre o bebé e a mãe e a capacidade de *rêverie* favorecem o crescimento psíquico da criança e da mãe. Os fundamentos infantis vão sendo transformados pouco a pouco em símbolos, pensamentos, abstracções cada vez mais elevadas, sendo sinal de saúde que esse desenvolvimento ocorra mais no sentido progrediente do que no sentido regrediente (Houzel, 1991).

Bion descreve (1970) três tipos de vínculos (ligação emocional): comensal – surge de uma relação entre dois objectos e um terceiro, com proveito para os três; simbiótico – que surge de uma relação em que um depende do outro, para dar origem a um terceiro, com proveito mútuo; parasitário – surgindo de uma relação em que um depende do outro, para dar origem a um terceiro, destrutivo para ambos.

Constata-se, então, que a forma como a mãe contém os estados do bebé e a forma como se posiciona em relação ao filho, influencia a representação que este vai interiorizar dela, base para os passos seguintes do desenvolvimento.

Conclui-se que o alicerce para uma personalidade estável e auto-confiante passa pela certeza de poder contar com a presença e apoio das figuras de apego, assim como pela estimulação gradual e constante à crescente autonomia (Bowlby, 1981).

A posição teórica de Bowlby tem pontos de encontro com as posições adoptadas por outros autores que dão importância à influência do ambiente sobre o desenvolvimento.

Assim Winnicott (1958), citado por Bowlby (1981) refere que “*a maturidade e a capacidade de estar só supõe que o indivíduo haja tido a oportunidade, graças a cuidados adequados de adquirir confiança num objecto benigno. Gradativamente, o ambiente de apoio para o ego é introjectado e incorpora-se à personalidade do indivíduo, de modo a fazer surgir a capacidade de estar só*” (op. cit., p. 377).

Mahler (1968) também citada por Bowlby (1981) chega à conclusão que a auto-confiança, a auto-estima e o prazer na independência, se desenvolvem a partir da confiança nos outros.

São construídos na latência e na infância com o auxílio de uma pessoa significativa que sirva de ponto de referência para as actividades da criança e que lhe dê liberdade suficiente para ultrapassar a fase de separação-individuação.

Bion refere-se, por outras palavras, à mãe com capacidade de *rêverie*, que corresponde à capacidade de intuir, fantasiar, agir o desejo do bebé, identificando-se a ele, sendo esta qualidade maternal organizadora do mundo interior psíquico do bebé, dando progressivamente um sentido ao mundo que o rodeia, pois a mãe vive com ele experiências afectivas repetidas e de grande intensidade (Ferreira, T., 2002).

Fairbairn considera que as relações de objecto derivam da experiência da criança com os pais reais. É nos trabalhos de Fairbairn que encontramos uma mudança mais marcante da passagem do modelo da estrutura/pulsão para o modelo relacional/estrutura. A principal reformulação que Fairbairn faz à teoria da pulsão, centra-se em dois princípios: a libido não é procura de prazer mas procura de objecto; e o impulso é inseparável da estrutura.

Para Greenberg e Mitchell (1983/2003), este princípio pode ser entendido como uma extensão dos aperfeiçamentos de Klein em relação à teoria da pulsão, nos quais os objectos são formados nos impulsos desde o início, mantendo-se o alvo do impulso como a obtenção de prazer, sendo o objecto apenas um meio para atingir um fim.

Fairbairn inverte esta relação, defendendo que não só o objecto é formado desde o início, no impulso, como constitui um meio para alcançar o seu verdadeiro fim, ou seja, a relação com os outros. No modelo clássico da pulsão/estrutura, o bebé nasce

sem relação com os outros e procura reduzir a tensão e só secundariamente é que relaciona com os outros devido à função que os outros tem na redução das suas tensões e no prazer. Fairbairn sugere que o bebé está, desde o início, orientado para o outro, e que essa procura de relação tem raízes adaptativas na sobrevivência biológica.

O autor defende que a relação de objecto é um processo através do qual a dependência infantil do objecto baseada numa identificação primária – no investimento de um objecto que ainda não foi diferenciado do sujeito que investe – dá gradualmente lugar à dependência madura em relação ao objecto, na qual já existe uma diferenciação do objecto. A mudança gradual que ocorre na natureza da relação de objecto é acompanhada por uma mudança também gradual no objectivo libidinal. Na sua teoria define essencialmente três estádios que se referem à mudança em relação à qualidade e à complexidade do relacionamento com o outro. Assim, no desenvolvimento normal, o que decorre é um processo gradual através do qual o modo de relação com os outros que é de dependência infantil do objecto, dá gradualmente lugar à dependência madura em relação ao objecto. Este processo de desenvolvimento caracteriza-se pelo abandono gradual de uma relação de objecto original baseada numa identificação primária e pela adopção gradual de uma relação de objecto, baseada na diferenciação do objecto (Fairbairn, 1941/2000).

O estádio de dependência infantil em que a criança vive um momento fusional com a mãe será uma aproximação daquilo que Malher descreve como sendo parte do desenvolvimento normal, no qual inicialmente existe uma fase simbiótica normal, na qual ainda não existe indiferenciação eu-outro.

O segundo princípio da reformulação que o autor faz à teoria da pulsão coloca o impulso como separável da estrutura, o que está relacionado com a revisão da teoria da libido. Fairbairn (1946/2000) postula que a libido tem uma direcção. O objecto não está embutido no impulso desde o início sendo característica principal da energia libidinal a sua capacidade de procura do objecto. Assim, o prazer não é o objectivo final do impulso mas é um meio para o seu fim real, ou sejam o meio através do qual se constroem as relações com o outro.

“Só conhecemos as coisas que prendemos a nós.”

(Saint Exupery, in *O Principezinho*)

### 1.3. Bonding e Vinculação

*“Sem a mãe um bebé não existe – diz Winnicott – e sem holding não cresce por dentro.”*

(Teresa Ferreira, 2002, p. 57)

Os estudos de Lorenz sobre o *imprinting* ofereceram uma abordagem alternativa, ao verificar que pelo menos em algumas espécies de aves, durante os primeiros anos de vida, se desenvolvem fortes vínculos sobre uma figura materna, sem qualquer referência à alimentação.

A partir do modelo derivado da etologia, Bowlby delineou uma teoria da ligação, em 1958 revolucionando o pensamento científico na altura.

De acordo com Bowlby, a partir das tendências instintivas do bebé para a vinculação à mãe (ou à figura prestadora de cuidados), que se exprimem através de comportamentos de vinculação (sucção, abraço, sorriso, tendência para agarrar-se), desenvolve-se um sistema interactivo.

A vinculação seria a forma primária do laço social, exprimindo-se como uma necessidade inata de manter a proximidade com o parceiro materno, e relativamente independente da procura da satisfação alimentar. Pareceu a alguns autores que a semelhança entre vinculação e *imprinting* arruinava a concepção freudiana do mecanismo de anáclise e mesmo, em geral, do desenvolvimento libidinal. De facto, nada impede de se conceber a ligação como uma forma particular das pulsões de auto-conservação.

Bowlby propôs a ideia de o comportamento não ser algo estático, pelo contrário, envolve, sim, um jogo dinâmico de interações pessoais com o meio envolvente, ideia já defendida anteriormente por diversos psicanalistas, mas ainda pouco aceita na comunidade científica da época. A teoria da vinculação enfatizou ainda a importância de podermos compreender o indivíduo como elemento de uma rede de relações.

O *attachment* é o termo mais clássico e refere-se à ligação emocional da criança à mãe e, segundo Bowlby: “*Uma confiança absoluta na acessibilidade infalível e no apoio das figuras de vinculação é o suporte fundamental sobre o qual as personalidades estáveis e confiantes são construídas*”, Bowlby (1978).

Para Coimbra de Matos (2007) *bonding*, vinculação e precensão são processos fundamentais de saúde mental.

Segundo o autor: “...”*Bonding (ligação) e attachment (vinculação) constituem uma relação complementar e criativa e, ao mesmo tempo, uma identificação recíproca por complementaridade*” (op cit., p. 74).

O que é descrito em termos de vinculação em Bowlby é-o em termos de *amor primário* em Balint, em termos de *procura de objecto* em Fairbairn e de *capacidade para a relação* em Winnicott.

A teoria de Bowlby é comparável aos termos de Kohut, com a noção de *empatia*, de *auto-estima* e do seu desenvolvimento.

Os conceitos de Winnicott *maternagem sensível*, de *holding* e de *handling*, a importância atribuída à experiência precoce na psicopatologia do desenvolvimento são coerentes com a teoria da vinculação.

De entre os teóricos que se situam na linha de Bowlby está Daniel Stern e a sua “*constelação materna*” e as *representações de interação generalizadas* (RIGs), bem próximas do modelo interno de trabalho de Bowlby mas também Selma Fraiberg e a sua insistência na segurança e o seu impacto no desenvolvimento, Peter Fonagy no

seu conceito de *mentalização* e de *auto-reflexão*, quanto a este, explicitamente apoiado na teoria da vinculação.

Esta insistência na capacidade da mãe para proporcionar estados mentais no seu bebê e para agir em função disso, não deixa de lembrar o conceito de *rêverie* materna de Bion.

Jacques Lacan inicialmente havia atribuído grande importância aos trabalhos de Harlow e publicara um artigo célebre sobre o desenvolvimento do sentido de si. Para ele, o essencial do desenvolvimento situa-se nos sistemas simbólicos, reais ou imaginários, e é uma tarefa do sujeito desembaraçar-se do que precedeu, desejos ou posições maternas e paternas articuladas no conceito de Nome-do-Pai.

As investigações longitudinais sobre a transmissão da vinculação mostram que também ela depende da coerência do discurso e da sua harmonia com o afecto correspondente, e não do conteúdo ou do tipo da experiência.

Para Coimbra de Matos (2007), a ligação da progenitora ao filho é o elemento principal, uma vez que para que a criança se desenvolva bem é necessário que seja a mãe a interessar-se por ela antes que suceda o contrário.

*“ (...) Assim, a força do bonding vai condicionar a força do attachment, para além de ser o bonding o desencadeante do attachment. Temos então o que designamos precessão e primazia do bonding”* (Coimbra de Matos, p.74, 2007).

Prossegue o autor:

*“ (...) o primeiro e essencial processo de constituição do ser humano é a organização da constância do sujeito no interior do seu objecto. O que exige a preexistência de um «ninho mental» confortável, ou seja, condições adequadas de nidacção. Por isso é tão importante a precessão e a primazia do investimento do sujeito pelo objecto – na criação do recém-nascido, na vida amorosa, na relação psicoterapêutica”* (Coimbra de Matos, p.74, 2007).

Assim, na relação alfa-ómega, pais-filhos, o amor parental precede, ordena e condiciona o amor filial. Há por esta razão, segundo o autor, uma precessão e primazia da ligação (bonding) parental; e uma sequente e respondente vinculação (attachment) filial.

A criança poderá estar em risco quando se verifica uma insuficiência dos vínculos ou o rompimento de vínculos afectivos ou quando os pais adoptam comportamentos desadequados, nomeadamente sob a forma de maus-tratos.

A tendência actual atribui grande importância às capacidades de mentalização e de meta cognição na patologia do agir e da depressão, perturbações directamente ligadas à segurança ou insegurança da vinculação.

Os estudos com amostras consideradas de risco que incluem factores como baixo nível socio-económico, mães jovens, famílias mono parentais e com reduzido apoio social, doença mental dos pais, maus-tratos, cuidados parentais inadequados – evidenciam percentagens mais elevadas de bebés inseguros (Crittenden, 1988).

#### 1.4. A Saúde Mental na Infância

Segundo Emílio Salgueiro, Maria José Vidigal, et. al., (1994), a saúde mental na infância constrói-se a partir da infância mais precoce. É necessária a existência, nos primeiros anos de vida da criança, condições familiares e sociais adequadas para que venha a emergir um desenvolvimento equilibrado e esse desenvolvimento só pode desenrolar-se sob a égide da saúde somática e da saúde mental.

O desenvolvimento inicia-se no momento da concepção, prossegue durante a gestação e consolida as suas dimensões verdadeiramente humanas a partir do nascimento, com o relacionamento especial do bebé com quem o ama e dele cuida. Desde logo, a importância do desejo pelo outro, o investimento afectivo da mãe e do pai, a essencial qualidade dos vínculos afectivos estabelecidos, por um lado, entre o bebé, a sua mãe e o seu pai, por outro lado, entre a mãe e o pai, centrados no bebé.

Os processos precoces do desenvolvimento e maturação do bebé, ocorrem sobretudo na matriz da díade mãe-bebé mas, para progredirem, se consolidarem e se tornarem mais complexos necessitam da matriz da tríade mãe-pai-bebé.

Compreende-se assim que existe uma complementaridade entre a vida mental e relacional do bebé, e a vida mental e relacional da sua mãe e do seu pai – perturbações na saúde mental da criança pressupõe sempre um correlato de perturbações na saúde mental dos pais (Emílio Salgueiro, Maria José Vidigal, et. al., 1994).

As perturbações da vida mental das crianças emergem, em regra, de situações prolongadas de crise numa família, com dificuldade de relacionamento entre os seus membros.

Os sucessivos afrontamentos conflituosos, as alternâncias entre grandes aproximações e abandonos, a insegurança e o desamor, e o sofrimento que estas situações provocam, podem conduzir a modos de funcionamento da criança bem abaixo do seu potencial, sendo que estes funcionamentos perturbados podem vir mais tarde a estruturar-se em verdadeiras doenças mentais.

O processo de desenvolvimento e maturação da criança faz-se por etapas sucessivas, de uma menor para uma maior complexidade, dependendo do desenrolar pleno de cada etapa das circunstâncias maturativas das etapas anteriores. Assim, as alterações ocorridas numa determinada etapa não necessariamente perturbam as etapas seguintes, pelo que as intervenções maturativas devem surgir tão próximas quanto possível da etapa em que se iniciou a perturbação.

Assim como a boa saúde mental e somática se transmite de geração para geração também a má saúde mental se traduz de geração para geração sendo que as circunstâncias e resultados desfavoráveis tendem a perpetuar-se de geração para geração.

#### *1.4.1. Quebra da Pseudo-fatalidade Transgeracional: A Intervenção Terapêutica*

*“Se o objecto se torna uma fonte de sentimentos de prazer, surge um impulso motor que procura aproximar o objecto do ego e incorporá-lo no ego. (...) dizemos que «amamos» esse objecto. Pelo contrário, se o objecto é fonte de sentimentos de desprazer, há um impulso que luta para aumentar a distância entre o objecto e o ego, e para repetir em relação ao objecto a tentativa original de fuga do mundo externo com a sua emissão de estímulos. Sentimos a «repulsão» e odiamos-lo.”*  
(Freud, 1915, p.223).

O que se repetem são modelos vividos na relação, ou seja, repetem-se modelos internos de relação que o sujeito experimentou desde os primeiros anos de vida.

Existe, no entanto, e de acordo com E. Salgueiro et al., (1994), a possibilidade de introduzir intervenções maturativas, capazes de alterar esta pseudo-fatalidade transgeracional.

Os autores destacam precisamente as intervenções exercidas no âmbito ou a partir de instituições como creches, jardins infantis e escolas – campos privilegiados na promoção da saúde mental.

As perturbações de saúde mentais das crianças têm repercussões graves não só sobre as próprias crianças: incapacidades diminuições e sofrimentos como sobre a sua família, muitas vezes, já perturbada.

Estas intervenções serão tanto mais eficazes quanto mais precocemente forem introduzidas em cada geração, assim influenciando um maior número de etapas do desenvolvimento.

Os nós não despertados na altura própria vão transmitir-se à geração seguinte, por poderosos mecanismos identificatórios, aparentando uma “*fatalidade genética*” (Emílio Salgueiro, Maria José Vidigal, et. al., 1994).

O desenvolvimento e a inserção social das crianças depende não só do seu potencial constitucional e genético mas também da qualidade das interacções com o meio – boas interacções promovem o bom desenvolvimento e por sua vez este bom desenvolvimento facilita que continuem as boas interacções desenrolando-se os ciclos maturativos em espiral ascendente (Emílio Salgueiro, Maria José Vidigal, et. al., 1994).

As interacções com o meio são determinantes para a maturação do SNC e isto desde a vida intra-uterina. Na vida extra-uterina a relação mãe-bebé torna-se no primeiro gerador de estímulos significativos, organiza as experiências afectivas e cognitivas do bebé e conduz à sua progressiva socialização.

É essencial a introdução precoce da figura do pai distinta da figura da mãe, capaz de estabelecer vínculos específicos com o filho, distintos dos estabelecidos com a mãe.

Para Emílio Salgueiro (1994), as crianças mal-amadas, rejeitadas, submetidas e abusadas estão em situação de violação dos seus direitos e em risco grave de desenvolvimento desequilibrado.

#### *1.4.2. Tipos de Famílias Disfuncionais: Agentes Patológicos e Patogénicos*

Coimbra de Matos (1997) aponta como grupos de maior risco os pais alcoólicos, mães e pais deprimidos, mães e pais adolescentes, pais psicóticos e pais com patologia de carácter.

Assiste-se a uma reprodução transgeracional dos maus-tratos – pais negligenciados, abandonados ou batidos na infância – estes maus-tratos condicionam os pais a terem tendência a serem maltratantes: a baixa auto-estima, a impulsividade, a escassa mentalização, a compreensão distorcida do que necessita uma criança e a exigência educativa. O filho não desejado, a gravidez não aceite, o desejo de ter um filho com outro amante ou de sexo diferente também são condicionantes frequentes da rejeição e maus-tratos.

A desarmonia conjugal e a disfunção familiar representam outro factor da etiopatogenia dos maus-tratos: famílias complexas (três gerações na mesma casa, filhos de outros matrimónios ou enteados, presença de colaterais) e com múltiplos problemas económicos sociais e afectivos, casais em guerra permanente, a instabilidade da relação conjugal, famílias desenraizadas, sem suficientes redes de apoio social.

Os “males sociais” – desemprego, habitação sobrelotada, excesso de trabalho, stress, a miséria, a ignorância e a promiscuidade sexual são outras tantas condições favorecedoras dos maus-tratos.

É a psicopatologia da personalidade dos pais (geralmente borderline ou psicóticos) muitas vezes em organizações defensivas de tipo obsessivo-compulsivo com importantes fixações pré-genitais e conflitos de rivalidade fraterna e edipiana não resolvidos, que mais pesa na etiologia da criança maltratada agravada pelas situações de crise pessoal, familiar, profissional ou social, o stress e a sobrecarga emocional, bem como a agudização do seu conflito interior (Coimbra de Matos, 1997).

Emílio Salgueiro (1994) descreve as “*famílias gravemente desavindas*” em que o filho é muitas vezes utilizado como “peão-de-brega” no conflito, umas vezes pelo pai outras pela mãe, tantas vezes alternadamente por um e por outro: aos receios de abandono sentidos pela criança, às suas fantasias de culpabilidade pelo conflito entre os pais, acrescenta-se o problema das lealdades divididas, geradoras de mais angústia e mais culpa.

As “*famílias em rotura interna*” sem conflito aparente onde não há qualquer corrente libidinal entre os pais. Esse desligamento atenta contra a necessidade da criança de que os pais se mantenham interessados um pelo outro e não só por ela.

Para o autor, em caso de separação ou divórcio é de toda a vantagem que a criança venha a aperceber-se de que há, de novo, uma corrente libidinal estável entre cada parente e novas figuras de investimento afectuosos e sexual, da mesma geração adulta dos pais, para que ela se possa sentir livre para prosseguir a sua caminhada autonómica.

Outras vezes trata-se de “*famílias hiper ocupadas com o trabalho*”, com uma real adictividade às obrigações profissionais, que colocam à frente de tudo o resto como fonte de satisfação pessoal. Estes pais, por culpabilidade pelo abandono relativo a que votam os filhos, procuram hipercompensá-los.

As crianças sentem-se abandonadas e vão criando valores distorcidos sobre o que é realmente importante na vida, e que deveria ser, em lugar central, segundo o autor, “*a qualidade da relação com os outros*”.

Aponta ainda o caso das crianças que acabam por ter *múltiplos prestadores de cuidados* entre avós, educadoras de infância, etc., dificultando a criação de um sentimento de segurança própria, de previsibilidade e de confiança, em relação aos pais, aos outros e ao futuro.

A maioria destes problemas em situações de vida corrente, frequentes, em que o abandono sentido pela criança, a desorientação, a conflitualidade e a culpabilidade que a rodeia, angustiam-na, deprimem-na, e “*deixam marcas no modo como se vai constituir como pessoa*”.

As crianças em idade escolar, mal preparadas para viverem e conviverem com os outros por insuficiente auto-capacidade para modulação dos seus conflitos e para a autonomização, e sem terem criado uma visão esperançosa do presente e do futuro, arriscam-se se a encontrar graves dificuldades nessa etapa.

Encontram-se frequentemente crianças agitadas, crianças com mais propensão para acidentes, crianças inseguras, irrequietas e bloqueadas, com propensão para o desajustamento na escola, e inibição no aprender sendo que as raízes destas evoluções encontram-se em matrizes familiares insuficientemente contentoras e organizadoras da vida psíquica inseridas muitas vezes também em matrizes sociais de qualidade insuficiente.

Para estes autores, o papel dos psiquiatras, psicólogos, médicos, enfermeiros, educadores de infância, de todos nós, deve ser o de complementar ou suplementar o que os próprios pais não foram capazes de dar ou fazer, ajudando-os a utilizar melhor os seus recursos.

Como vimos anteriormente, autores como Winnicott (1975) e Bowlby (1981) atribuem grande importância à continuidade nas relações entre a figura materna e a criança e à qualidade e quantidade de interação suficiente. Para que haja relação de qualidade, é necessário que esta seja regular e estável, e a propósito, nos diz Seabra Diniz: *“Na área das relações interpessoais directas, além dos seus aspectos exteriores observáveis, há outros dimensão da realidade que é de fundamental importância. É a dimensão interior, a realidade psíquica, onde as relações se vivem a partir dos afectos, que podem ser de qualidades várias, positivas ou negativas. É deste complexo mundo interno, por vezes pouco claro, tumultuoso ou mesmo violento, que determina decisivamente como vão decorrer as relações entre as pessoas e, portanto, dizendo de outro modo, o que se pode esperar dessas mesmas relações”* (Seabra Diniz, 1993, p. 61).

O que acontece segundo Strecht (1999) na vida de muitas crianças é a ausência destes modelos ou a “presença do seu negativo”, o que pode gerar na criança um estado de sofrimento com consequências mais ou menos graves consoante a natureza e gravidade das insuficiências, privações ou disfunções, o que coloca a criança em situação de perigo.

A criança está em perigo “*quando os pais a expõem, frequentemente, a situações de sofrimento que levam a erodir e a delapidar os seus recursos de saúde, sem que haja quaisquer perspectivas continuadas de reparação*” (Eduardo Sá, 2002, p.57).

Coimbra de Matos (1993) caracteriza o período de latência pela orientação da epistemofilia para o mundo extra familiar: a natureza, a sociedade e a cultura. Ora tal desenvolvimento só pode ter lugar se anteriormente a criança tiver conseguido suportes relacionais para conseguir atingir esta fase de desenvolvimento.

*“Tudo quanto o homem tem de essencialmente humano e faz parte da sua estrutura, aprende-o ele com a mãe. Antes dos três anos, já a criança sabe controlar as suas necessidades, dominar os seus instintos, caminhar e manipular objectos, obedecer e respeitar a lei do grupo, falar e, portanto, pensar! O resto são apenas aperfeiçoamentos do que se aprendeu nesta fase pré-escolar”* (João dos Santos, 1982, p.63).

## 1.5. Latência ou Idade da Razão

### 1.5.1 Definição

A latência, em psicologia e psicopatologia dinâmicas, é um *período* do desenvolvimento psíquico e um *estado* dos conteúdos da mente.

O período de latência, que se estende do declínio do conflito edipiano ao início da puberdade, é marcado pela psicosssexualidade (e daí lhe vem o nome); isto é, caracteriza-se pelo relativo desinteresse da criança em relação às coisas e fenómenos sexuais.

É uma moratória necessária; um tempo em que a libido, o “Instinto da Espécie” concede ao crescimento e maturação bio psicossocial do indivíduo, para que este suporte com segurança a eclosão do desenvolvimento sexual pubertário e, na sequência, venha a desempenhar eficientemente a sexualidade adulta.

O estado de latência dos conteúdos psíquicos – que neste período é o “adormecimento” dos conteúdos de natureza sexual – pressupõe à luz da teoria psicanalítica, a intervenção de um mecanismo psíquico que lhes impede o acesso à consciência: o recalçamento.

A psicanálise clássica explica a necessidade e origem do recalçamento da sexualidade por duas ordens de factores a proibição-externa; a culpa pelos desejos parricida e incestuoso.

O “período de latência” – dos 6/7 aos 10/11 anos – ou terceira infância – foi descrito classicamente como uma etapa do ciclo vital em que a turbulência dos instintos amainava.

Este termo data de 1905 e pertence a Freud que nos “*Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*”, dizia que a libido/sexualidade estava, por efeito do recalçamento, em latência, ou seja, adormecida. Quando falhava nesta altura o normal e normativo recalçamento, a sexualidade, não passando ao estado latente, perturbava o comportamento e a esperada adaptação escolar e social.

Se para Freud a latência é tempo de espera, vivido à sombra do recalçamento – porque desprovidas de acontecimentos significativos – outros, depois dele, descreveram-no como tempo de espera, mas de espera agitada, agitada pelos instintos que não amainam/adormecem/pasmam.

Hoje sabemos que este período não é um período de espera pasmada, à sombra do recalçamento mas um período preenchido por outros trabalhos e novas aquisições (cognitivas, sociais, afectivas e físicas) que desenvolvem perícias e aumentam habilidades.

O desenvolvimento da sexualidade humana é decorrentemente bifásico: com um pico na idade edipiana (dos 3 aos 5 anos), e a sua explosão na adolescência.

Em condições normais, o primeiro período genital (fase genital infantil) é predominantemente vivido na fantasia, a psicosexualidade; diferente do segundo, que se manifesta abertamente em desejo e actos sendo a sexualidade propriamente dita.

Entre os dois, este período de aparente latência da psicosexualidade. É aparente porque o fantasiar da sexualidade está apenas esbatido e é também de natureza diferente: surgem os primeiros amores para objectos exogâmicos, as primeiras fantasias de construção de uma família de procriação, conseqüentemente, o primeiro movimento psíquico de saída da família de procriação.

Sob ponto de vista afectivo e relacional, na idade da entrada para a escola ou idade da razão ou racionalidade – em que a abstracção e generalização, o pensamento operacional com conceitos e modelos domina o interesse pelo conhecimento e a exploração do meio.

Satisfeita a curiosidade sexual infantil acerca do conhecimento da gestação, nascimento, cópula e até da fecundação – e suficientemente estabelecida a identidade sexual, isto é, regularmente preenchidas as necessidades básicas de saber e de composição da auto-imagem, a criança parte, dirige-se no seu percurso exploratório e organizativo – para a conquista cognitiva de novos territórios e a aquisição de outros atributos da sua personalidade: é o conhecimento do mundo natural e cósmico, social e cultural, do ético e do ideal, ou seja, do real envolvente, o normativo e simbólico, o arbitrário e o convencional, e ainda o ambicioso e o desejável.

É este interesse por um mundo inteligível e afectivo alargado que caracteriza, na sua essência, a chamada idade da razão, idade em que predomina a razão lógico-experimental, o raciocínio dedutivo-indutivo, a elaboração das regras do jogo social, a distribuição discriminativa e discriminada dos afectos, a percepção dos papéis sociais e a estruturação do estatuto pessoal e desejado e dentro do possível e do permitido.

A criança cresce em conhecimento do mundo real, em expressão simbólica e enquadramento social.

É tempo para o saber racional e para a socialização (aprendizagem e obediência às leis do grupo).

É tempo para a consolidação do movimento de autonomia e expansão, é tempo para a escolha e adesão a novos objectos.

Para o autor, não é o recalçamento da sexualidade que provoca a entrada no período de latência mas sim o suficiente saber sobre a sexualidade (para a sua idade) o que permite o acesso aos demais saberes. Saturada a curiosidade sexual, a criança parte em busca de outros conhecimentos – como aliás acontece em todo o desenvolvimento cognitivo.

### *1.5.2. Patologias comuns na Latência*

Para T. Ferreira (1993) não há latências completas sendo que as que foram conseguidas implicam esforço da coesão do Eu que conta com um meio exterior facilitador na família e na escola. A falha destes contentores externos ou a conjugação de ambos podem facilitar a quebra do equilíbrio da latência com regressão a pontos de fixação libidinais ou do Eu a fases anteriores. Para a autora, a evolução depressiva é o diagnóstico mais comum na faixa etária dos seis aos onze anos.

Para Coimbra de Matos (1993), se a inteligência essencial e básica da vida sexual emperrou e/ou distorceu, não se processou natural e normalmente na segunda infância (dos 3 aos 6 anos), e portanto, a latência não se verifica – há uma tarefa intelectual não cumprida e o interesse ao pode aferrar-se no discernimento de novos e outros conhecimentos. Não é a latência que se estabelece, por falência do recalçamento, mas a evolução seguinte que não se processa, porque falhou o anterior. E o resultado é, entre outros, a permanência agora anormal e extemporânea de pensamentos, fantasias, dúvidas e conflitos acerca da sexualidade, assim como uma imaturidade afectiva e relacional.

Pseudo-latência/ausência de latência consiste na parasitação do habitual período de latência por problemas de conhecimento/identidade sexual não resolvidos. Inscreve-se no quadro geral do efeito Zeigarnick (Zeigarnick, 1927 cit. por Coimbra de Matos, 1993) – intromissão no actual de preocupações por tarefas inacabadas do passado.

Para Teresa Ferreira (1993), as descompensações continuadas no tempo ou com sintomas, sinais de grande sofrimento interno implicam uma intervenção terapêutica. A descompensação pode ter a marca depressiva, neurótica, psicótica ou aguda em quadros de pré-delinquência. São, segundo a autora, níveis diversos de uma confusão interna, como se todos os valores fossem postos em causa por reacção à perda de referências externas que funcionam como estímulos no passado.

Destaca, no período de latência, os bloqueios intelectuais de base neurótica e na segunda latência a experiência de descompensações psicóticas, iniciando-se estas como crises de identidade, isolamento crescente e desorganização do pensamento com defesas pela onnipotência, o delírio megalómano e mesmo sintomas do tipo esquizóide do adulto como alucinações auditivas e visuais.

### *1.5.3. Latência e Agressividade*

Inundando a psique e infiltrando a relação de objecto, que perturbam e desmantelam, o ódio e a agressão escoam-se mais vezes na idade escolar através de perturbações do comportamento, na patologia do agir (ou acting out).

As síndromes psicóticas são menos frequentes assim como a derivação agressiva no soma, ou seja, a patologia psicossomática ou doenças do acting-in (Coimbra de Matos, 1993).

As “neuroses do comportamento ou impulsivas” (Marty e Fenichel, 1945), distintas das chamadas “neuroses mentais” e das “doenças psicossomáticas” (Marty, 1980), os distúrbios de conduta no período de latência e no pré-adolescente para além da elevada prevalência – cerca de 6% na idade escolar – revelam uma densa ligação e dependência da conflitualidade e patologia familiar (M. J. Vidigal, 1990).

Se a estas últimas desordens psíquicas associarmos as dificuldades e resistências de adaptação à aprendizagem escolar e instabilidade psicomotora, completamos o leque das perturbações mentais em que a agressividade intervém como motor/motivação principal, temos uma ideia do quão problemático é o controle da pulsão agressiva – uma vez despertada e desenvolvida – pela educação, cultura e socialização.

A agressividade humana é fundamentalmente o resultado de condições contextuais do desenvolvimento e da forma como as acções/interacções humanas se processaram e processam.

Este é um período de docilidade, cordura, compostura e adaptação. Uma época em que os mecanismos defensivos do eu – contenção dos impulsos, luta contra a ansiedade e tolerância à dor mental, assim como inconsciencialização do incómodo ou perturbador – designadamente as defesas neuróticas (recalcamento, evitamento, isolamento do afecto e formações reactivas) se estruturam bem, sedimentam e se tornam eficientes.

Coimbra de Matos (1993) afirma que, na clínica se verifica que o que não foi interiorizado e integrado durante a primeira infância e fase edipiana, ao nível das identificações no eu e das identificações no super-eu/ideal do eu – isto é o que não foi assimilado nos processos de introjecção nuclear e orbitária tem três destinos: a formação, por clivagem e encapsulamento, de enclaves estranhos e patológicos com risco de desenvolvimento psicótico; a expressão em conflito agido; ao estrangulamento por reforço das defesas neuróticas (designadamente, recalcamento, evitamento e isolamento – realizando os três tipos de neurose ou personalidade neurótica: histeria, fobia e obsessão).

Vemos assim a importância do funcionamento neurótico no período de latência.

Permanecendo a activa e consistente vinculação emocional com os pais, a acção conjugada do reforço do sistema defensivo secundário (neurótico) e do esforço de adaptação à realidade impede a evasão interna e externa das pulsões agressivas.

#### *1.5.4 A identidade Na Idade da Razão*

Entre os 16/18 e os 24/36 meses de idade desenrola-se a denominada “*fase genital precoce*” (Roiphe e Galenson, 1981). O sexo próprio e a diferença de sexos estabelecem-se. Conduz ao que Coimbra de Matos designa por “*processo de identificação idiomórfica*” e que consiste na construção da identidade em torno do reconhecimento da própria forma.

Há uma realidade intuída, fantasiada e observável/observada – a realidade da procriação e do intercurso sexual. O conhecimento desta outra realidade sexual é adquirido de uma forma lenta e progressiva. Ocupa muito e preocupadamente o espírito infantil. Corresponde ao interesse e inquietação pela classicamente conhecida “cena primária”. A aquisição deste saber faz-se na fase edipiana ou “fase genital infantil” (Freud, 1905 e 1923) – entre os 2 e os 6 anos. Neste período, a identificação sexual realiza-se predominantemente por um processo de identificação ao modelo (a *identificação alotriomórfica* ou *xemomórfica*). Aqui, na elaboração identificativa, o indivíduo imagina ou procura fazer como pensa ou sabe que faz o outro, o seu modelo – aquele que escolhe como ideal a imitar e seguir.

A *identidade xemomórfica* da fase genital infantil conduz sobretudo a uma identidade dinâmica de função. Já a identificação idiomórfica da fase genital precoce tem como resultado principalmente uma identidade estética, de formato.

Estes dois processos sequenciais de identificação/construção da identidade sobrepõem-se em parte interpenetram-se e conjugam-se.

A psicosexualidade é sobretudo pulsão epistemofílica e construção da identidade sexual. Assim, o meio facilitador do desenvolvimento deve possibilitar o acesso ao conhecimento da sexualidade e narcisar a imagem sexuada do sujeito.

A identificação utilizando agora novos objectos – objectos extra-familiares – como suporte, é a pedra base na construção da personalidade, pois não só as novas identificações se enriquecem como as anteriores se modificam (Mazet & Houzel, 1979/1986).

Em síntese, o período de latência não é, como inicialmente se conceptualizava, uma pausa, uma paragem no desenvolvimento que se caracteriza por uma acalmia/adormecimento dos instintos. Pelo contrário, é um período de acontecimentos significativos, é um período de aparente latência da sexualidade, marcado por uma reorganização dos processos defensivos e da relação de objecto; é, no fundo, um período de intensa coloração mental, em que se assiste a múltiplos

reajustamentos/alargamentos psíquicos, no seu duplo movimento objectal e narcísico.

### 1.6. Latência e Escola: As Novas Relações

A importância de novos objectos e novas actividades já tinha sido sublinhada por M. Klein (1937/1992), quando refere que a inserção na escola oferece, em relação ao pequeno grupo familiar, a oportunidade à criança de fazer melhor uma separação do amor e do ódio: *“Na escola, é possível odiar algumas crianças, ou simplesmente ter-lhes antipatia, enquanto se ama outras. Desse modo, as emoções reprimidas do amor e do ódio – reprimidas por causa do conflito em torno da pessoa amada – podem encontrar uma expressão mais completa em direcções aceites pela sociedade. As crianças possuem várias maneiras de formar alianças entre si e desenvolvem certas regras a respeito do ponto a que pode ir a expressão do seu ódio ou antipatia pelos outros. Os jogos e o espírito de equipa, associados agem como factor regulador nessas alianças e na exibição da agressividade. O ciúme e a rivalidade pelo amor e a consideração do professor, apesar de poderem ser muito fortes, são vividos num ambiente muito diferente do de casa.”* (o.p. cit., p.328).

Com o alargamento do mundo afectivo a novos objectos, a necessidade de aprovação e afecto é agora menos vital e a desaprovação e crítica, por parte dos pais, menos perturbadora; donde, o medo do castigo e de perda de amor dos pais diminui.

Para esta maior independência da auto-estima contribui, ainda, uma competência social, intelectual e motora cada vez mais ampla.

De facto, a maturidade cognitiva que a criança adquire neste período permite-lhe, por meio de uma sublimação adequada, dirigir a sua curiosidade para a aprendizagem e para a descoberta do mundo que a rodeia, apresentando-se, portanto como um período de autonomização, de afirmação e preponderância económica do Ego, o qual se vai constituir enquanto instância independente e específica.

Erickson (in C. Malpique, 1990) diz mesmo a propósito do domínio da aprendizagem, que *“a identidade se define pelo que a criança se sente capaz de fazer.”*

Assim, com o aparecimento de novas capacidades de raciocínio revela-se fundamental para o alargamento e domínio do meio exterior, o que leva, segundo Mazel e Houzel (1979/1986), a um reforço do Ego, que percebe cada vez melhor a realidade e controla cada vez melhor os conflitos.

Se a família é para a criança o primeiro contentor – organizador da evolução do eu – a escola tem, no período de latência, um papel importante facilitando quer a coesão e maturidade quer a regressão ou desintegração da personalidade ainda frágil.

A função educativa da escola ou o seu êxito consiste na colaboração e compreensão desde o início permitindo a transição da criança do meio familiar para o novo espaço social, que deve ser também um espaço transitivo e adaptativo, permitir satisfações libidinais que progressivamente serão progressivamente substituídas pela exigência de regras limitativas.

Se a transição for súbita e abrupta, o clima de frustração é imposto de modo rígido, a motivação bloqueada e a regressão expressa-se em comportamentos agidos e desadaptação.

Winnicott (1968) dirigindo-se a professores diz: *“O que vocês ensinam vai inserir-se numa capacidade que deve estar presente na criança, baseada nas experiências precoces e que deve continuar-se, num holding seguro, em círculos progressivamente alargados da família, da escola, da vida social.”*

A escola, como meio facilitador do crescimento, deve ter uma qualidade humana e não uma exigência perfeccionista ou mecanizada.

Meltzer refere-se a esta comunidade família-escola na sua obra sobre o conflito estético: *“queremos preparar os nossos filhos para a beleza da intimidade mas as nossas ansiedades pela sua sobrevivência ultrapassam as nossas convicções e acabamos por nos encontrar participando num processo de treino, sabendo que ele irá ofuscar o verdadeiro conhecimento e limitar a abertura e a sensibilidade para tudo o que é belo na Natureza e lhes pertence por direito. Este processo atinge o seu clímax no período de latência.”*

Este alerta de Meltzer, insistindo na qualidade humana na escola e no risco de mecanização, da idealização crescente de uma eficiência do funcionamento, no sucesso da aprendizagem que treina as crianças a debitar conhecimentos mas não as ajuda a crescer, não as estimula a ver a sentir a beleza do mundo.

Para Meltzer, a «apreensão da beleza» deriva do amor, fenómeno que verdadeiramente estrutura a sociedade humana.

### *1.6.1. Escola e Saúde Mental: A Importância da Relação no Mundo Infantil*

A escola, para João dos Santos, proporciona saúde mental quando permite o exercício da criatividade ou fantasia. A saúde mental implica um “*equilíbrio entre a fantasia e a realidade externa, entre o pensamento imagético e mágico e o pensamento racional e operacional*” (João dos Santos, 1982), entre falar e silenciar.

No início do séc. XX abriram-se novas perspectivas sobre a psicologia da criança e S. Freud (1865-1939) foi o principal impulsionador da renovação de conhecimentos.

A intervenção a Hans, que sofria de fobia, fê-lo formular uma série de questões acerca dos fins e métodos da educação. O tratamento de Hans acabou por se tornar célebre porque a partir dele se abriu uma nova via de investigação.

Foi a partir da psicodinâmica que se renovou totalmente o conhecimento sobre o funcionamento específico da infância, se demonstrou finalmente que a criança não é um adulto em ponto pequeno, mas um ser com uma complexidade própria.

Passa a salientar-se a importância essencial do inconsciente na génese das relações de objecto. Diz-se objecto por oposição à noção de sujeito, entenda-se, assim, relações com pessoas ou coisas para as quais dirigimos acções ou sentimentos.

Alfred Adler (1870-1999) que inicialmente partilha com Freud as teses psicanalíticas faz posteriormente uma ruptura com a ortodoxia freudiana, tornando-se mais acessível ao entendimento dos educadores na medida em que evita a tónica excessiva colocada por Freud no papel da sexualidade no desenvolvimento infantil.

Adler vai então conceptualizar uma psicologia do indivíduo como totalidade indivisível, propondo uma outra explicação para além do papel da sexualidade para certas perturbações como a neurose, propondo outra forma de as tratar. Para ele, a

personalidade é constituída essencialmente por três dimensões o estilo de vida, o sentido da comunidade social e a finalidade que o indivíduo atribui a si próprio.

Na perspectiva do Adler, a escola terá de tomar consciência do desenvolvimento próprio de cada indivíduo.

Para ele, educar é encorajar, encorajar a auto-recriação através de tarefas diversificadas que possibilitem a emergência da verdadeira personalidade.

Também em Ferenczy (1873-1999) se encontra a ideia de que a educação é geradora de neuroses, porque se recusa a admitir a conflitualidade do mundo interno em confronto com o mundo externo.

Zulliger (1921-1999) embora não partilhando totalmente o ponto de vista de Freud no que tocava à utilidade da análise prévia dos professores e educadores, chama a atenção para ajuda que a compreensão psicanalítica poderia trazer-lhes, alertando ainda para certos aspectos negativos do processo educativo, particularmente o uso de punições.

Klein, pioneira na análise de crianças, evidenciou o papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança e chama a atenção para aspectos negativos da atitude repressiva dos educadores, limitadora da natural curiosidade corporal e sexual das crianças, podendo daí resultar bloqueios vários como o da curiosidade, atingindo outros níveis do conhecimento.

Winnicott (1971) fala em *desarmonias evolutivas* como consequência da relação precoce mãe-filho que não se tenha processado satisfatoriamente. Realça o desenvolvimento afectivo, sobretudo na forma como o bebé é investido pela mãe. Relaciona essa capacidade de investimento inicial sentida pelo bebé com a capacidade de investimento da criança na vida geral e na aprendizagem em particular.

Para Winnicott, um bebé sem a mãe não existe. O bebé é ele próprio e as suas circunstâncias particulares.

George Mauco nos anos 60 vai dar um novo impulso à corrente que atribui uma grande importância à relação da psicanálise com a educação. No seu livro de 1967, “Psicanálise e Educação”, refere o papel desta compreensão dos desejos inconscientes dos pais em relação aos filhos e nas etapas do desenvolvimento psico-afectivo das crianças. Salienta a importância de uma sensibilidade relacional inconsciente na educação e perfilha a ideia de que a repercussão da relação dos professores ou educadores com as crianças não se limita ao que dizem ou fazem mas sim à sua própria maneira de ser e estar tem grande influência sobre elas.

Atribui mais importância à qualidade da pessoa que educa do que aos métodos utilizados, dizendo: *“qualquer método pedagógico vale o que valer aquele que o aplica.”*

A Rousseau se deve a ideia que a escola é vida e educação um processo continuado que deve centrar-se na criança e na etapa evolutiva em que se encontra.

Pestalozzi (1746-1827), discípulo de Rousseau introduz a noção de que o trabalho educativo válido depende do conhecimento que temos da maneira de ser da criança e de uma sincera simpatia/empatia por ela.

Entende que a educação parte de dentro para fora e é em boa parte o resultado de experiência anteriormente vividas, ou seja, o ambiente que rodeia o indivíduo é o principal formador da personalidade do indivíduo.

Acredita que são as percepções sensoriais que formam a base da educação primária e não os processos da memória. Entende que a educação deve ser o desenvolvimento harmonioso das capacidades naturais, intelectuais, físicas e morais da criança.

Piaget vem trazer o conhecimento da inteligência desde a sua génese até ao desenvolvimento final na fase adulta, e sistematiza o processo e compreensão do comportamento da criança perante a realidade.

Yohann Herbart (1776-1841) baseando-se na necessidade do conhecimento psíquico da criança elabora uma teoria da organização do currículo assente na relação mútua entre as matérias de estudo, na unidade entre experiência e conhecimentos, atribuindo grande importância à selecção de materiais e o uso destes nas experiências

com as crianças. Perfilha a ideia do interesse da criança se basear sobremaneira no *desejo de relação*.

Decroly (1871-1999) acredita que o motor de toda a educação é a implicação da criança na relação com o outro, para poder descobrir a sua personalidade como uma parte do todo social.

Novamente encontramos a relação entendida como espaço simbólico através do qual acontecem amor e conhecimento.

**Pensar é ligar as representações às coisas através das relações.**

### 1.7. A Mudança Através da Nova Relação Terapêutica

*“A psicologia é o estudo dos relacionamentos do indivíduo com os seus objectos (...), a psicopatologia é o estudo dos relacionamentos do ego com os seus objectos internalizados.”* (Fairbairn, 1943, p.60)

No estado actual dos nossos conhecimentos e partindo do pressuposto amplamente confirmado pela investigação psicanalítica e etológica, a doença mental funcional resulta de relações interpessoais patológicas e patogénicas internalizadas. Não há psicopatologia que não radique de defeitos ou desvios do afecto na relação (Coimbra de Matos, 2007).

Segundo Coimbra de Matos (2007), a Psicanálise como ciência mostra-nos que somos o que a relação com os outros de nós fez, produto da substância própria com a qualidade das relações que vivemos.

Assim, propõe e executa como técnica, a transformação dos padrões de relacionamento interpessoal com o objectivo centrado na mudança salutífera da personalidade.

A investigação psicanalítica (que tem como objectivo o estudo e compreensão da mente) e o exercício clínico da Psicanálise centram-se na mudança dos padrões rígidos e mal-adaptativos através de uma nova e sanígena relação.

O método de investigação introduzido por Freud consistia num método de investigação da subjectividade com exploração do imaginário e reformulação do simbólico. Inicialmente, Freud debruçou-se sobre a realidade envolvente – o trauma por interferência perversa ou abusiva do objecto.

Assim construiu a teoria da sedução sexual do sujeito – actualmente substituída pelo conceito de *objecto patogénico*.

A sombra do objecto introjectado que Freud falou em luto e melancolia (1915/17), “...a sombra do objecto caiu sobre o ego...” (op. cit., p 281), a sua face sombria – maligna e não responsiva – é substituída pela luz e pelo calor da palavra e atitude do novo objecto identificador e promotor de crescimento mental.

Hoje, enfatiza-se o processo de mudança do *pattern* operativo de relacionamento interpessoal através da relação terapêutica (Coimbra de Matos, 2007).

Assim, no estado actual dos nossos conhecimentos, dá-se especial relevo às relações interiorizadas – os modelos operacionais internos – sejam vínculos relacionais precoces, infantis e adolescentes – modelos esses que orientam as linhas mestras do desenvolvimento psicossocial – sejam as acidentais ou terapêuticas relações de intimidade psicológica implícita e explícita partilhada – orientam e transformam essas traves mestras; conseqüentemente, enfatiza o processo de mudança na cura analítica, instaurando e promovendo uma relação terapêutica sadia e propulsiva – a relação outra com um diferente objecto desenvolvimental.

A transformação resulta, então, da internalização de uma nova relação sanígena e desenvolvutiva, com desmantelamento da relação patológica e patogénica.

A causa da psicopatologia, segundo Kohut é o fracasso crónico da empatia, atribuível a uma patologia de carácter parental, que impede o desenvolvimento saudável do self da criança (Greenberg e Mitchell, 1983/2003).

A relação patogénica internalizada desenvolve-se em circulo vicioso, alimentado e reforçado pelas novas relações interpessoais patológicas e patogénicas que deformam a personalidade do sujeito e os seus desejos e fantasias, induzem e provocam nos objectos relacionais. Até ao momento em que a relação terapêutica, sanígena e desenvolvutiva com o terapeuta quebre o vício relacional, dando lugar a um círculo virtuoso de expansão da mente.

A identidade genuína do sujeito vai-se descobrindo e realizando – o indivíduo vai sendo cada vez mais ele próprio o que permite a expansão, no dizer de Coimbra de

Matos, da “*identidade idiomórfica*” resultante da aprendizagem directa através da experiência.

É que somos, fruto da criação do sistema relacional em que vivemos e convivemos, mas acima de tudo, criadores activos desde o início, espontâneos e livres do nosso ser psíquico, da identidade pessoal que nos vai definindo e diferenciando. Mais do que ser construído, construímo-nos, é a nossa posição eminentemente intencional e transformadora, do próprio e do outro

A insegurança na relação de objecto tranca os processos de evolução para a diferença, à semelhança da relação simbiótica de má qualidade, que compromete os processos de separação-individação (M. Malher, 1972).

São os desencontros toleráveis, os desajustes intermitentes e as distonias periódicas, na relação de elementos diferentes mas complementares, que impele à invenção e produção do novo; e com isso, não só se faz a prevenção da monotonia e da esterilidade como se avança no pensamento e na acção. É que sem diferença não há conhecimento, nem transformação. Sem ela acontecem somente repetições.

A relação terapêutica com o novo objecto proporciona, assim, um novo nascimento psicológico. Um novo e diferente nascimento na relação e para a relação.

A nova e outra relação, iniciada e desenvolvida no seio da relação terapêutica, é progressivamente transferida (transferência da nova relação) para a relação (sistema de sistema relações) da vida diária do sujeito. O que é conquistado através da nova relação com o novo objecto sanígeno é transferido para outras relações da vida quotidiana do sujeito.

O que se pretende na relação terapêutica é precisamente a retoma desenvolvimental através de uma relação sanígena, expansiva e criadora: uma relação de “*complementaridade não saturada*” (Coimbra de Matos, 2007).

Segundo o autor, a “*zona*” do “*nível de criação*” postulada por Balint, com proto-representação de pré-objectos de previsibilidade evolutiva estocástica, permite

conceber um estar-com – *wenness* – relacional, condição essencial da criatividade, desde que um estar-com não fusional e uma relação não saturada, isto é, com valências livres.

Esta nova relação permite que a criança seja reconhecida, compreendida e aceite na sua diferença e originalidade, através de uma relação com um objecto responsivo e empático. A relação terapêutica surge como um relacionamento inovador e criativo, que retoma no aqui e agora, o desenvolvimento psíquico, emocional e relacional outrora suspenso ou desviado.

É a imprescindível constância do sujeito no interior do objecto, a partir da qual é possível uma regular introjecção do objecto e, portanto, a organização de um bom, consistente e constante objecto interno. Nesta introjecção construtiva, o processo introjectivo é duplo: introjecção nuclear (identificativa) e introjecção orbital (estruturação do objecto interno). Estrutura-se assim a relação de objecto internalizada-interna.

A transformação consiste precisamente na transformação de objecto internalizada-interna patológica e patogénica numa relação de objecto internalizada-interna salutífera e desenvolvutiva, a “*internalização transmutativa*” (Kohut).

Focaliza as ameaças que a grandiosidade e a idealização arcaicas não moduladas representam para a organização e coerência do self. Ele descreve tais resíduos reprimidos da experiência infantil como acompanhados por uma excitação intensa que mina o equilíbrio psíquico, sendo que a sua reemergência conduz à ameaça de uma repetição do trauma do fracasso original do self-objecto.

Chama a atenção para o papel dos pais na reflexão da grandiosidade infantil e o fornecimento de oportunidades para a idealização.

Nem a grandiosidade nem a idealização passaram despercebidos por teóricos anteriores – Winnicott também falou na onipotência infantil e Klein na idealização nas primeiras relações objectais.

Para Kohut as figuras parentais tornam-se gradualmente internalizadas em recursos internos.

A definição de Kohut da psicopatologia está envolta em termos de defeitos no self de natureza arcaica e infantil consequente das relações objectais. “*Necessitamos de aceitação espelhante, a fusão com ideais, a presença sustentadora de outros como nós, durante toda a nossa vida...não se pode ser completamente autónomo e independente...o self só pode viver numa matriz de self-objectos...não é imaturo ou desprezível procurar por eles e aliciar o seu apoio empático*” (Kohut, 1981, p. 494-495).

Kohut considera configurações e experiências relacionais descritas por outros teóricos como a angústia ao estranho de Spitz, a busca de substitutos para a mãe não responsiva notada por Winnicott ou os altos e baixos da ansiedade de separação-individuação descritas por Mahler – como fenómenos secundários devidos a perturbações na unidade self-objecto.

Kohut enfatiza não o relacionamento *per si* mas a maneira pela qual o relacionamento afecta a experiência do self.

O que realmente cura é a relação real com um novo e sanígeno objecto desenvolvimental, numa relação em que o novo objecto possui atributos de introjectabilidade: intuição, empatia e responsividade insaturante. E isto faz Sacha Nacht afirmar acerca do analista: “*vale mais por aquilo que é do que por aquilo que diz.*”

O processo de cura faz-se através e pela relação implícita. É que *O amor não se diz, o amor existe.*

## MÉTODO

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A Psicologia Clínica ao procurar estabelecer-se e definir-se como uma disciplina autónoma porque possuidora de um estilo metodológico e de um projecto epistemológico próprio e específico procede de forma a passar do acontecimento, ou fenómeno ao facto, através de uma acção repetível – o estudo de caso – e vai produzir, na sequência desse procedimento, um saber totalizante sobre o seu objecto em estudo – o caso psicológico (Marques, 1999).

Este trabalho é composto por oito estudos de caso, integrando na nossa amostra: dois rapazes – um de nove anos e um de dez anos; e seis raparigas – três de sete anos, três de 8 anos; que frequentam a escola primária e o A.T.L da escola.

O universo de recolha da amostra pertence à zona de Lisboa.

Os critérios utilizados na selecção da amostra basearam-se, por um lado, na relação e observação quotidiana com estas crianças (por um período de dois anos, em contexto escolar e A.T.L), nas informações obtidas através de breves entrevistas com as respectivas professoras acerca do aproveitamento escolar de cada criança, do seu relacionamento com os colegas e com a própria professora e algumas características da sua família, por outro lado, as informações obtidas através do meu relacionamento com os pais destas crianças.

Através das informações recolhidas (pelas informações recolhidas junto das famílias e através das informações obtidas com a ajuda da escola) apurámos que o nível socio-económico das famílias das crianças que compõe a nossa amostra é baixo.

### 2.2.1 RECOLHA

As sessões decorreram em situação individual, sempre com o mesmo examinador e sempre no mesmo local, num gabinete do próprio estabelecimento de ensino. Após um período de observação das crianças escolhidas para integrar na nossa amostra, foram realizadas sessões individuais com as mesmas de forma a reforçar a relação de confiança/aliança para, num segundo momento, procedermos à recolha do CAT-H. A recolha dos desenhos livres foi realizada durante o período de observação destas crianças.

### 3. INSTRUMENTO

#### *3.1 A Observação: Perspectiva de João dos Santos*

Para João dos santos (1986), a observação é entendida como um processo sistemático e prolongado da experiência pedagógica. O autor sublinha a importância da observação inicial ou anamnese e a observação como processo.

Segundo ao autor, deve avaliar-se, inicialmente, o tipo e qualidade do contacto humano que a criança mostra. Depois, compreender o que nas suas histórias ou fantasias ela entende da vida e do mundo, utilizando qualquer forma de expressão e não apenas a verbal.

Procura-se que a observação decorra num ambiente natural semelhante ao que a criança está habituada a viver: na escola ou no jardim-de-infância.

Neste espaço dedicado à observação inicial é importante conseguir uma relação empática com a criança, tendo uma atitude estimulante e compreensiva para observar tudo o que ela faz e o modo como ela faz. Isto implica que o educador assuma conscientemente uma atitude de disponibilidade para a criança.

### 3.1.2 O Estudo de Caso

*“A verdadeira objectividade não existe. Há tantos perigos em acreditar, sem provas convincentes, na relatividade de qualquer conhecimento psicológico, como em confiar ingenuamente na objectividade dos métodos, votados, por natureza a permanecer inadequados. No primeiro caso, corremos o risco de abandonar toda a prudência no uso da intuição...no segundo caso, somos expostos a confundir simples sinais com uma configuração que eles nunca esgotam...Não renunciar à objectividade para encontrar o objecto, mas desprezar lucidamente a condição verdadeira do investigador, instala-se na dialética da objectivação e da subjectivação, cujo próprio movimento, intimamente contraditório é, no conjunto, a limitação e o impulso, essenciais do conhecimento como saber e como compreensão” (Guillaumin, 1965, p. 258).*

Sob a designação de caso está consagrada a ideia do individual e do singular. Há um acordo e consenso prévios de que os procedimentos começam na observação directa do caso psicológico, na observação singular e concreta do indivíduo.

O objecto de estudo da Psicologia é o sujeito psicológico. Dada a sua complexidade e os limites dos nossos modelos e instrumentos de captação, conhecê-lo em profundidade e em verdade é uma tarefa que se persegue mas que nunca se atinge, é sempre uma tarefa que encontra no nosso saber e no saber do outro, bem como na forma como uns e outros procedimentos se procedem e processam, as suas próprias limitações. Tal tarefa nunca será mais do que um aproximação, pela maleabilidade, plasticidade e mudança do nosso objecto de estudo (Marques, 1999).

Podemos dizer que o que captamos do nosso objecto de estudo não são mais do que reflexos, sombras projectadas, como na caverna de Platão, sombras que são tornadas sensíveis pela acção do fogo, e que são, por isso mesmo, sombras de superfície, sombras mutáveis consoante a incidência e intensidade da luz.

### *3.2. Os Métodos Projectivos: Poderosos Instrumentos Em Metodologias Qualitativas*

Os métodos projectivos apresentam um método próprio e constituem-se como uma das aplicações práticas mais fecundas das concepções teóricas da Psicologia Dinâmica (Anzieu, 1961/1983).

Foi Frank quem, em 1939, criou a expressão “métodos projectivos”, procurando demonstrar a partir do “Teste de Associação de Palavras” de Jung, do “Teste de Rorschach” e do “Teste de Apercepção Temático” de Murray, como era possível proceder a uma investigação dinâmica e holística da personalidade.

Os métodos projectivos têm grande valor e peso nos procedimentos usados pela Psicologia Clínica e mantêm relações importantes com a Psicologia da Forma, a Psicanálise e as experiências do Desenho e das Histórias.

Estes métodos introduzem duas diferenças importantes que não estão consignadas nos métodos psicométricos: a influência do examinador e o deslocamento do centro das atenções do teste para o sujeito.

*Assim, “o objectivo é chegar a compreender o desenvolvimento de um sujeito (normalmente uma criança) nas situações relacionais e interactivas que são o mais próximo possível das experiências comuns para todos. No trabalho clínico esta abordagem é complementada pela procura de particularidades do funcionamento psicológico e mental de cada sujeito” (Schmid-Kitsikis, 1990, p.2).*

Pode-se, através do recurso a um método projectivo - que privilegia a expressão do sujeito - apreender as capacidades desse sujeito para a mudança e transformação.

Compreender e conhecer um sujeito passa, sobretudo, pelo trilhar de um caminho do sentido que se vai construindo numa relação a dois, que procura descobrir a natureza

da actividade mental interna e externa, do sujeito e da forma como ele estabelece e revela relações, ligações e transformações.

No interior de cada sujeito agem dinamicamente e em permanência, forças, fenómenos, processos, que se criam e recriam sempre nas relações com o exterior para, de novo, após interiorização e introjecção, possibilitarem a emergência de novas formas de expressão e relação.

Todos estes processos se sustentam na vivência de um presente que condensa um passado e futuro, vivência que não repousa na concretude mas sim nas experiências emocionais que fazem com se adquira, ou não, significado, que é sempre pessoal, interno e subjectivo, e que, numa complicada intrincação, coloram, dão vida e forma aos objectos internos que povoam o teatro da mente, que determinará o tipo de relação, ligação e transformação entre o interno e o externo.

Com o evoluir da Psicanálise foram sendo conhecidos os modos de desenvolvimento e construção da identidade e da mente, processos que foram sendo caracterizados, essencialmente, como sendo os de introjecção e projecção em íntima associação com os processos relacionais emocionais e cognitivos.

O contributo Kleiniano mais do que o desenvolvimento da relação de objecto interno conduziu à noção de relação de objecto interno, logo de realidade e concrecibilidade da psique. A mente começou a surgir formada por uma população interna, um conjunto de objectos-sujeito dotados de características antropomorfas. Personagens continuamente tecendo e desenvolvendo, ampliando um enredo dramático, como um teatro – o teatro generativo da mente. Simultaneamente produto e produtor destes personagens vida-sonho/teatro-vida.

Aceder ao conhecimento de um ser psicológico é percorrer um caminho que permita a expressão e revelação da sua subjectividade e singularidade, percurso a trilhar em conflito e confronto com a nossa própria subjectividade, percurso a dois, entre dois e inter dois, percurso que pode ser conceptualizado com o recurso a noção de intersubjectividade.

Assim sendo e no sentido de compreender e explorar as questões que havíamos formulado inicialmente, foi utilizada a técnica projectiva C.A.T.-H – Teste de Apercepção Temática Para Crianças – versão figuras Humanas e o Desenho Livre para acedermos ao mundo interno da criança.

### 3.2.1. O C.A.T.

O C.A.T. foi publicado em 1949 nos E.U.A. por Leopold Bellak e Sonia Bellak como uma técnica projectiva de investigação da personalidade, destinada a crianças dos 3 aos 8/10 anos, de ambos os sexos e teve a sua origem no T.A.T. (Teste de Apercepção Temática) construído por Henry Murray em 1935, tal como o T.A.T., caracteriza-se por ser simultaneamente figurativo e ambíguo.

H. Murray (cit. in V. Shentoub & al., 1990) procurou que as imagens representassem “*as situações humanas clássicas*”.

Este teste é composto por 10 imagens de personagens em situações consideradas pelo autor como sendo das mais significativas para a vida da criança: “*As cenas presentes nos cartões do C.A.T. foram escolhidas partindo de ideias preconcebidas sobre problemas das situações e papéis que eram de particular pertinência para as crianças*” (...).

Assim, será possível apreender algo sobre o contexto das preocupações, das dificuldades, dos sonhos diurnos e da imagem corporal da criança; sobre as suas escolhas identificatórias (de figuras e actividades), os seus recursos e a forma como os utiliza, e o seu funcionamento defensivo e adaptativo” (L. Bellak & Adelman, 1966, p. 68).

No nosso estudo foi escolhida a versão C.A.T. – H por considerarmos, tal como o autor, que as figuras humanas nas imagens do C.A.T. poderiam ter um *maior valor estimulante*.

L. Bellak elege a teoria psicanalítica como quadro de referência teórico para dar sentido às histórias das crianças.

Convida-se a que a criança “*imagine uma história a partir de cada cartão*”.

Propõe como método de interpretação das histórias que se consideram 10 categorias principais de análise, que servirão como “marco de referência”, categorias que podem ou não estar presentes em cada história: tema principal; herói principal; principais necessidades do herói; concepção do meio ambiente; figuras percebidas; conflitos significativos; natureza das ansiedades; principais mecanismos de defesa; adequação (severidade) do super – ego; integração do Ego.

Para L. Bellak & Adelman (1966), as três primeiras variáveis permitem uma descrição da estrutura psíquica e das necessidades inconscientes da criança; a quarta e quinta variáveis mostram a concepção do mundo e das figuras significativas que a rodeiam; as últimas cinco dão-nos indicações sobre as respectivas dimensões da personalidade.

Shentoub (1983) a propósito da situação T.A.T., diz: “*é uma situação de conflito entre as estruturas conscientes/pré-conscientes e as estruturas inconscientes e os respectivos modos de funcionamento*” (op. cit. p. 259), revelando, por isso, o sujeito na sua singularidade e individualidade.

A história T.A.T. tal como a história C.A.T. (seu descendente directo) dá conta do compromisso realizado pelo sujeito nestas situações.

Na linha teórica desenvolveram-se estudos sobre as temáticas T.A.T. e C.A.T. destacando-se os estudos de V. Shentoub em 1969 (in Montagna, 1989) em relação ao T.A.T. aplicado a crianças, propondo uma análise dos protocolos centrada nas possibilidades do Ego na resolução de conflitos.

Destaca alguns aspectos relevantes como as características manifestas da produção; os factores de rigidez; os actores de labilidade; os factores de progressão da narrativa e os factores que paralisam a narrativa.

Nesta perspectiva, o ênfase da interpretação é colocado na forma como o sujeito se confronta com a situação T.A.T., situação que pode ser assimilada a uma situação na qual o sujeito se confronta com a situação geradora de conflito, das particularidades que envolve: o material que evoca situações conflituais geradoras de angústia; a instrução, que convida a imaginar mas mantendo a relação com o estímulo manifesto apresentado; por fim, a presença do psicólogo que suscita movimentos transferenciais.

Mas foram os estudos desenvolvidos por C. Chabert (1980), N. Rausch de Trautenberg (1982) e M. Boekolt (1983) que aprofundaram e estabeleceram de forma clara a análise do C.A.T. baseada e inspirada na teoria psicanalítica.

Este modelo visa, partindo das características manifestas do material – conteúdo manifesto – aceder à diversidade de registos de conflitualização veiculadas/reactivadas de forma latente – conteúdo latente.

Cada cartão pode reactivar sucessivamente ou simultaneamente vários registos de conflitualização na mesma criança.

Assim, no cartão 1, o adulto é geralmente visto como a mãe.

Conteúdo latente: referência a uma relação com a imagem materna no domínio da oralidade. Este cartão remete para a capacidade de interiorizar um «bom» objecto, garante da coerência identitária.

No cartão 2 a gravura é geralmente vista como um jogo e não como uma luta sendo vencedor o par. O conteúdo latente remete para a relação triangular num contexto agressivo e /ou libidinal.

No cartão 3 existe uma maior tendência para ver o adulto como velho (e não como figura poderosa). O conteúdo latente remete para a relação com uma imagem de potência fálica. Remete para uma imagem paterna potente cujos atributos podem ser valorizados ou denegridos.

No cartão 4 a história envolve, geralmente, um piquenique ou uma ida às compras com o adulto (geralmente a mãe).

Conteúdo latente: reenvia para uma relação com a imagem materna num contexto de rivalidade fraterna.

O tema principal do cartão 5 é o de dormir. Sendo que o conteúdo latente remete para a curiosidade sexual e para os fantasmas da cena primitiva.

No Cartão 6 o tema mais vulgar é o de dormir em acampamento ou em hibernação. Remetendo o conteúdo latente para a curiosidade sexual e para os fantasmas da cena primitiva.

No Cartão 7 a figura mais pequena, geralmente é vista como sendo atacada, escapando algumas vezes. Raramente confronta a figura maior com o intuito de retaliar.

Conteúdo latente: referência a uma relação carregada de agressividade (versus devoração ou castração).

O castigo é o tema mais frequente no cartão 8. O quadro na parede e os segredos são frequentemente mencionados. Sendo o conteúdo latente a temática da culpabilidade ligada à curiosidade e à transgressão na relação pais/filhos.

No cartão 9 o tema principal é o do sono. O medo do ataque, a solidão e os pais noutra quarto são ocasionalmente mencionados. O conteúdo latente remete para uma problemática de solidão e/ou abandono.

No cartão 10 o mau comportamento aparece na maioria das histórias sendo a causa geralmente atribuída pelo mau comportamento na casa de banho, por isso, a criança recebe «uma lição». O conteúdo latente remete para a relação agressiva e /ou libidinal pais crianças num contexto de analidade.

Um dos instrumentos de pesquisa por nós escolhido foi o C.A.T. dada a sua especificidade: por ser um instrumento privilegiado na abordagem da representação com o materno, paterno e fraterno, nas suas funções e formas fundamentais, permitindo situar a criança nos diversos processos de maturação.

Escolhemos o C.A.T. por ser um instrumento rico de significação, na medida em que reenvia para a representação das relações e dos conflitos fundamentais; permite situar a criança no que diz respeito aos processos de individualização, diferenciação e identificação, permite traçar as grandes linhas da sua organização defensiva, avaliar o registo dos conflitos e a capacidade de os elaborar.

### 3.2.2. O Desenho Livre

*“ O trabalho científico e o trabalho artístico (...criativo) têm ambos por característica essencial a de projectar, dar sentido e transformar a realidade; ou seja, reduzir os objectos e factos a significados sociais. São semióticas do real.”*

(Ugo Volli cit por Onofre, 1997)

O desenho livre é, de início: *“um juízo pelo qual uma sensação do corpo é atribuída a um fenómeno que se produz no espaço”* o que *“fundamenta, por exemplo, o princípio dos testes projectivos que, constituindo o modo de resposta de um sujeito face aos estímulos visuais em função do seu estado psíquico, têm como finalidade revelar os traços essenciais da personalidade”* (Braconnier, 1991).

Goodnough (1926) afirma que a análise dos desenhos infantis também pode ser usada para avaliar a emocionalidade da criança. O autor aproveita as características para explorar a personalidade. O uso do conceito de projecção no desenho tem a sua história ligada ao conceito nas outras técnicas projectivas.

Rapidamente se descobriu o valor simbólico dos desenhos, hoje com crédito firmado no diagnóstico psicológico e na psicoterapia graças à possibilidade que tem de pôr em acção e mostrar, de forma inteligível ao observador, o funcionamento dos processos psíquicos.

O desenho livre apoia-se nas concepções dinâmicas da psicologia e nomeadamente nos conceitos psicanalíticos, em particular na sua noção de símbolo e na teorização dos mecanismos de defesas.

Klein considerava o brincar, no qual incluía o desenho como um modo de fazer associação livre, equivalente à produção verbal do adulto e substituta desta na psicanálise da criança.

Também para Winnicott (1971/75): *“É no brincar, e fundamentalmente aí, que a criança e o adulto formam a sua liberdade de criação...”*

Em qualquer dos modos de fazer associação livre, Klein constatou que a tradução de fantasias, desejos e experiências, utilizava a mesma linguagem e o mesmo modo de expressão que são comuns ao também ao sonho.

O desenho (conteúdo manifesto) é o resultado final de um trabalho (processo secundário) levado a cabo por exigência da actividade fantasmática inconsciente (processo primário) e simboliza o conteúdo latente.

Dos quatro aos cinco anos surgem temas clássicos do desenho infantil, como paisagens, casinhas, flores, super-heróis, veículos e animais, a criança varia no uso das cores, buscando um certo realismo. As figuras humanas já dispõem de novos detalhes, como cabelos, pés e mãos, e a distribuição dos desenhos no papel obedecem a uma certa lógica, do tipo céu no alto da folha. Aparece ainda a tendência à antropomorfização, ou seja, a emprestar características humanas a elementos da natureza, como o famoso sol com olhos e boca. Esta tendência deve estender-se até aos 7 ou 8 anos.

Aos cinco e seis anos as figuras humanas aparecem vestidas e a criança dá grande atenção a detalhes como as cores. Os temas variam e o facto de não terem nada a ver com a vida dela são um indício de desprendimento e capacidade de contar histórias sobre o mundo.

Estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, o *Realismo intelectual* caracteriza-se pelo facto que a criança desenha do objecto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).

Dos sete aos dez anos, segundo Piaget, surge o *Esquematismo* que faz parte da fase das operações concretas.

Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido relativamente à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como o exagero, a negligência, a omissão ou mudança de símbolo. Aparece na expressão o jogo simbólico colectivo ou jogo dramático e a regra.

O *Realismo* (Luquet, 1969) também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é colectivo, jogo dramático e regras existirão.

O *Pseudo Naturalismo* surge na fase das operações abstractas (10 anos em diante). É o fim da arte como actividade espontânea. Inicia a investigação da sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objectividade). No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjectivo).

Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da

expressão, também fazem parte deste período. Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra. Desenhos marcados por uma maior conscientização no uso da cor.

Dos sete aos oito anos, surge o *Realismo*, altura em que surge também a noção de perspectiva. Ou seja, os desenhos da criança já dão uma impressão de profundidade e distância. Extremamente exigentes, muitas deixam de desenhar, se os trabalhos não ficam bonitos.

Para tentarmos entender melhor o universo infantil devemos ter em conta que a interpretação de um desenho isolada do contexto em que foi elaborado não faz sentido.

O mais importante é respeitar os ritmos de cada criança e permitir que ela possa desenhar livremente, sem intervenção directa, explorando diversos materiais, suportes e situações.

## PROCEDIMENTO

Após observação das crianças, das informações recolhidas através de entrevistas feitas aos pais, de informações recolhidas junto da professora para averiguar o aproveitamento escolar, seleccionámos a amostra e procedemos à recolha do C.A.T.-H, seguidamente, procedemos à análise dos resultados obtidos. A análise dos protocolos centrou-se na análise da relação da criança com a figura materna, paterna e casal parental (procurámos analisar os cartões que reenviam para a relação materna (cartões 1, 4, 9, 10) para a relação com a figura paterna (cartões 3, 7) e para a relação com o casal parental (cartões 2, 5, 6, 8).

Como o nosso estudo conta com a participação de menores, pedimos aos Pais e/ou Encarregados de Educação autorização para a participação dos mesmos na realização deste estudo (através de um consentimento informado cuja folha-tipo consta no anexo III).

Os desenhos Livres foram sendo recolhidos ao longo deste tempo de observação e procedemos à sua análise com o objectivo de analisar as mudanças produzidas no seio de uma nova relação.

“Somos o que nós fizemos; donde, a grande responsabilidade parental.”  
(Coimbra de Matos, 2007)

## ANÁLISE DOS PROTOCOLOS C.A.T.-H

Rita

*“Somos seres dependentes e esta dependência põe-nos à mercê do objecto”*

(C. Amaral Dias, 2000)

Rita tem sete anos de idade, é filha única de um casal em processo de separação.

Sempre que a mãe a deixava na escola, Rita chorava e gritava, puxando-lhe os cabelos, batendo-lhe na cara quando a mãe tentava afastar-se dela para ir para o trabalho. Quanto mais se aproximava e implorava para que não a deixasse ali, mais a mãe se desesperava e se afastava dela, empurrando-a com força para longe de si. Estes episódios dolorosos de separação repetiam-se todos os dias. Depois da mãe ir embora, a grande custo para as duas, Rita ficava a chorar, triste, com um olhar desesperado.

A depressão de desamparo por afastamento do objecto de apoio – a mãe – origina a chamada depressão anaclítica com notória angústia de separação. É o *helplessness*, próprio das personalidades dependentes, de textura boderline, nas quais predominam sentimentos de vazio. A solidão decorre da falta deste objecto de apoio e conduz à depressão que, por sua vez, agrava a solidão, tornando-se o verdadeiro “*círculo depressígeno*” de que fala Coimbra de Matos (2007).

Quando brincava com as outras crianças criava muitos conflitos pois queria sempre liderar o grupo, gritava com as colegas, batia-lhes mesmo quando não obedeciam às

suas ordens. Era sempre a “professora má”, que gritava com os “alunos”, dando-lhes ordens que tinham de ser imediatamente obedecidas, reproduzindo fielmente o cotidiano das aulas.

De estatura baixa para a idade e muito magra, comia sempre com grande dificuldade, sendo sempre a última a acabar a refeição, ruminava a comida, provocava o vômito, motivo de grande preocupação e zanga da mãe.

Rita verbalizava mesmo o seu sentimento de falta, de atenção, de amor, de conforto. Sentia a falta de disponibilidade mental da mãe, que “não tinha paciência nem tempo, que estava sempre cansada e muito nervosa.”

Quando a mãe chegava para a levar para casa, Rita recebia-a sempre com abraços saudosos, saltava, corria para ir buscar as suas coisas para ir para casa com a mãe. Dizia-me muitas vezes “eu queria ir para casa para a minha mãe se deitar ao pé de mim e dar-me beijinhos e festinhas até eu adormecer”.

Preocupada com a relação com o actual companheiro, a mãe queixa-se: “não posso fazer a minha vida por causa da Rita.”

Rita adorava ir para o cabeleireiro da avó usar os rolos das clientes, pintar as unhas, pentear o cabelo. A avó materna de Rita, queixava-se que, dentro do cabeleireiro, a neta não a deixa trabalhar, que não para quieta, fala com as clientes, canta, quer ajudar a avó. A avó mostrava-se impaciente e irritada com o comportamento da neta. Tal como a sua filha, mostra-se indisponível para a criança.

O tio vinha, algumas vezes, buscá-la à escola motivo pelo qual Rita ficava radiante. Conhecia o barulho da sua mota à distância parando qualquer brincadeira à sua procura para, apressadamente, ir buscar as suas coisas e ir embora com ele porque como ela dizia: “ele não espera, fica zangado e vai embora”. Também o tio parece não ter tempo nem espaço mental para esta criança.

A mãe descreve o pai de Rita como “irresponsável”. Rita falou-me dele uma única vez e com um olhar triste contou-me com a voz trémula tentando conter as lágrimas:

“Não gosto dele, ele não me liga nenhuma”. A figura paterna também se mostra ausente afectiva e efectivamente.

Boa aluna, Rita atingia os valores máximos nas provas escolares e é descrita pela professora como uma criança extremamente ansiosa.

Tudo começa com o olhar apaixonado dos pais. É este o ponto de partida para o desenvolvimento psicológico: ter um lugar no interior afectivo do outro, um “útero mental” onde possa crescer *para e na* relação. Ora é precisamente isto que parece faltar na relação desta criança com figuras parentais.

A criança vai vivenciando que existe em permanência na mente do seu objecto – é o que se designa por “*constância do sujeito no interior do objecto*” (Coimbra de Matos, 2007).

O bebé quando nasce ainda está muito dependente dos adultos e assim permanece durante os primeiros anos de vida, até que as suas competências básicas de desenvolvam.

Em fase de crescimento narcísico-identitário a criança precisa receber mais amor do que o que dá. O self só se desenvolve com amor, reconhecimento, atenção, respeito e admiração do outro. O self precisa de espelho valorativo e valorizante externo (locus externo de regulação da auto-estima) uma vez que o locus interno de regulação narcísica está ainda em lenta maturação – durante quase toda a infância o narcisismo é mais dependente do que autárcico (autogovernado), no dizer de Coimbra de Matos. Opõe-se então à noção de *dependência madura*, de que nos fala Fairbairn. Tudo começa, então, por ser e sentir-se amado, para a seguir aprender a amar-se e amar o outro.

A falta de amor, de disponibilidade mental, a falta de existência no “útero mental” de quem mais ama parece comprometer o desenvolvimento desta criança.

Esta criança experimenta a solidão subjectiva, interna, quando o espaço interior psíquico está vazio de pessoas significativas – as figuras parentais e outros significativos para a criança – este vazio interior refere-se a um vazio de objectos

internos. Assim, estar só internamente, afectivamente, sem amor, destrói a auto-estima, inferioriza. A solidão interna denuncia a perda do amor do objecto.

As crises de angústia intensa provocadas pela separação da figura materna mostram a sua extrema dependência. O comportamento da mãe é, para esta criança, imprevisível. Esta criança experiencia sentimentos de abandono relativamente às pessoas que mais ama provocando fortes sentimentos de ambivalência.

Todos nos relacionamos quer com objectos de desejo quer com objectos de necessidade, sendo estes os reveladores para o sujeito, do seu desamparo.

Quando o ego ainda é muito imaturo, existe o perigo de desamparo psíquico; até à primeira infância, o perigo é de perda do objecto, na fase fálica surge o perigo de castração, e o medo do superego surge na latência.

Nas situações que podem ser vividas pelo sujeito como perigosas, surge a ansiedade como sinal de alerta. Para Freud (1926/1996) um estado de ansiedade surge quando se reúnem as condições necessárias para que se produza um aumento de excitação e uma descarga específica.

Na criança, “...a ansiedade é um produto do desamparo mental...o qual é um símile natural do seu desamparo biológico” (Freud, 1926/1996; op. cit., p. 137).

O que acontece é que a situação biológica da criança dá lugar a uma relação de objecto psíquica. É neste sentido que Amaral Dias (2000) descreve o aparecimento do objecto como resposta ao desamparo sendo que “*este desamparo liga-se ao investimento do corpo como um corpo desamparado, que, por sua vez, o objecto vai esconder, criando a ilusão de que esse desamparo não existe*” (op. cit., p. 284).

Neste sentido a mãe está presente apenas para a satisfação de uma necessidade para que não haja desamparo para o sujeito não o expondo aos perigos. Assim, é a angústia que constitui o perigo, revelando-se como um sinal de desamparo psíquico.

Para Klein (1946) “*a ansiedade surge da pulsão de morte dentro do organismo, é sentida como medo de aniquilamento (morte) e toma a forma de medo de perseguição. O medo do impulso destrutivo parece ligar-se imediatamente a um objecto, ou melhor, é vivenciado como medo de um incontável objecto dominador.*” (op. cit., p.24).

É em relação à *não-coisa*, ao lugar deixado vazio pelo objecto, que se organiza o mundo dos pensamentos e o mundo dos conceitos. Para Bion (1965/1984) é a capacidade de tolerar a *não-coisa* que permite o acesso ao pensamento, pelo que encontramos uma relação entre a *coisa/não coisa* e o modelo continente-conteúdo. Esta criança não tem capacidade de tolerar a incerteza. O desamparo passa a ser a condição. “*A condição da relação ao objecto é o lugar do não objecto (...) o lugar não é o lugar positivo do objecto, porque esse lugar positivo do objecto é da ordem do insuportável, porque o objecto não está presente*” (C. Amaral Dias, p. 24, 1999).

## Análise do C.A.T.-H da Rita

### Cartão 1:

Não é reconhecida a função alimentadora da figura materna sendo esta função atribuída à figura paterna, num contexto relacional que aparece desafectivado.

Evitamento da relação com a figura materna a um nível que remete para a gratificação oral.

### Cartão 4:

A relação com a figura materna é abordada à distância “senhora”. Existe um reconhecimento da dependência relativamente à figura materna, o “bebé ao colo”, identificação ao bebé numa posição regressiva (aparece o prestador de cuidados que é atribuído à “senhora” (à figura materna) e Rita, o “bebé”).

### Cartão 9:

O cartão remete para a capacidade da criança estar só, a capacidade de lidar com os sentimentos de solidão.

Rita reconhece este sentimento de solidão e associa-o a um castigo, a uma punição, ressaltando os afectos depressivos consequentes e o sentimento de abandono face a uma figura materna punitiva/severa.

### Cartão 10.

Uma vez mais e consolidando a linha de interpretação dos cartões que remetem para a relação com a figura materna (1, 4 e 9), aparece a relação agressiva com a figura materna “o menino está a levar porrada da mãe”. Face a uma oposição por parte da criança relativamente à autoridade materna, “porque ele não quer ir tomar banho” aparece uma relação marcada pela agressão física.

A figura materna aparece como uma figura punitiva, severa, agressiva.

Cartão 3:

Existe o reconhecimento da figura masculina como figura paterna mas num contexto não relacional. A relação com a figura paterna aparece desafectuada.

Cartão 7:

Neste cartão que reenvia para a relação com a figura paterna é abordada a relação com a figura materna num contexto em que não existe relação entre os personagens que estão separados.

A figura feminina é reconhecida como figura materna mas não é abordada a relação agressiva com a figura materna para a qual o cartão remete. A figura materna é demasiado assustadora, por isso, o confronto com a relação materna na sua dimensão agressiva é evitado.

Cartão 2:

Não há diferenciação das personagens ao nível da diferença de sexos ou de gerações. Evita a agressividade da relação, não finalizando a história: “Os meninos estão a puxar a corda e estão a fazer força.”

Cartão 5:

Evitamento face à “percepção” da aproximação libidinal do casal parental.

Não é abordada a relação triangular na sua dimensão libidinal/agressiva. Evitamento de fantasmas relacionados com a sexualidade.

Cartão 6:

Uma vez mais, a aproximação libidinal do casal parental é evitada “os pais estão a dormir”.

Já existe um reconhecimento da relação triangular mas é evitada a abordagem da relação do casal.

“O filho está deitado acordado” pode remeter para a curiosidade sexual.

Cartão 8:

Aparecem, pela primeira vez, personagens num contexto lúdico e relacional, embora ténue: As "pessoas" num contexto lúdico “festa” existindo relação entre elas “estão a conversar”.

A aceitação/interiorização de normas está subentendida nesta história.

O protocolo CAT-H da Rita é marcado por uma evidente inibição e inércia psíquica, marcadores clássicos de depressão.

A restrição observa-se na produção, sendo o número das respostas restrito, na participação subjectiva em que o anonimato domina e na verbalização (comentários ausentes).

As latências iniciais são longas e os silêncios numerosos. Todos estes elementos assinalam a importância dos mecanismos que têm como objectivo lutar ao máximo contra a implicação projectiva sentida como perigosa.

A angústia desaparece, por vezes, pelo encorajamento e o apoio dado por parte do clínico.

As repressões cinestésicas são frequentes, a inibição torna impossível a evocação de qualquer referência a uma qualquer acção.

Assistimos, neste protocolo, a uma minimização dos movimentos projectivos: a redução de cargas pulsionais, a utilização de verbos cujo alcance e intensidade é menor relativamente à reactividade espontânea.

Evitamento perceptivo, no seio dos cartões específicos, seja pelo estímulo seja pela sua evidência simbólica.

Este protocolo é também marcado pela colagem a imagens estereotipadas que servem de ecrã à expressão mais espontânea.

Analisando os conteúdos dados nesta prova projectiva encontramos conteúdos banalizados a todo o custo, factuais, concretos. As respostas dadas são despojadas de qualquer dimensão imaginária ou fantasmática.

A pobreza das produções e a não implicação associativa não estão ligadas a condutas defensivas de ordem neurótica, havendo o esforço para evitar as representações

inconscientes ansiogénicas: aparece, sobretudo, uma espécie de vazio ideativo, difícil de preencher e não ser pelo recurso a imagens de objectos concretos, cuja dimensão realista é dominante: este tipo de imagens parece desprovido de referências latentes. Elas tomam lugar de uma actividade fantasmática ausente, como se a realidade interna do sujeito fosse inexistente, vindo a realidade externa substituir-se a ela, para mascarar o vazio.

As respostas dadas por esta criança são respostas de sentido restrito e não associações: a falta de espessura simbólica, o seu carácter colado e factual assinala a carência de ressonância fantasmática.

## Diogo

Este caso remete-nos para a excelente expressão de Alice Miller (1980) “*educação negra*”, que se refere, precisamente, à submissão da criança a uma permanente domesticação, colonização, e castração psíquica. Esta educação/deseducação conduz inevitavelmente a uma perda de espontaneidade, graça, alegria e capacidade criativa da criança. Este tipo de educação/deseducação conduz, no dizer de Coimbra de Matos (1993) por um “*efeito perverso*”, a uma “*sociedade pervertida e perversora*” sendo a perversão o vínculo pelo ódio (Stoller, 1975).

Diogo frequenta a 4ª classe e o ATL da escola. É filho único de um casal vindo do Norte do país. Diogo tem 9 anos e segundo a professora “é inteligente mas muito mal comportado, agressivo para os colegas. Tem boas notas nos testes, mas no dia-a-dia é inquieto, muito falador”.

Os pais de Diogo são chamados diversas vezes à escola por conflitos gerados por ele. Diogo é agressivo para os outros, grita com os outros, chama nomes. É uma criança inquieta e triste. Chora por não ser compreendido.

A mãe de Diogo conta-me, desesperada que não sabe o que fazer mais com Diogo, que ele é “torto como o pai, e não verga, o pai bate-lhe tanto, tanto que ele já lhe perdeu o respeito”. Conta-me um episódio que aconteceu no restaurante do pai: “ele não queria comer, o pai levou-o para a casa de banho e deu-lhe tanta porrada, mas ele não comeu e ainda provocou o pai, dizendo-lhe que não ia comer e não comeu”, conta a mãe dizendo que desde os dois anos de idade nunca mais ter conseguido fazer com que ele comesse: “ele pode estar cheio de fome mas não come a comida do restaurante do pai, não sabe o que é bom! Mas come a comida de fora! É mesmo a provocar! Ele gosta que lhe gritem e que lhe batam! Eu já falei com ele a bem, não dá. E agora já não sei o que fazer porque já nem o meu marido consegue fazer-se respeitar porque os castigos já não funcionam, a porrada já não funciona, eu já disse que vou interná-lo”.

Como em toda a relação sadomasoquista, o elemento mais fraco, a criança, faz “provocações masoquistas”: respostas agressivas ao agressor, que desencadeiam uma maior raiva e agressão por parte deste. A provocação masoquista feita pela criança é uma tentativa de retaliação e vingança sobre o agressor.

Na interacção pai maltratante e filho maltratado observa-se uma relação sado-masoquista, em que o pai corresponde e responde ao filho que sofre, se submete e reprime (depressão de culpa - interiorizando a culpa que o agressor nele projecta “*identificação ao agressor*”, no sentido que lhe foi dado Ferenczi – assumindo a culpa do agressor, é a identificação à culpa do agressor – e depressão de inferioridade, por lesão da auto-estima. Estamos pois perante uma relação depressígena (Coimbra de Matos, 1997).

Para Nacht (1938), o masoquismo é um pedido de afecto e a cedência à castração para Reich (1933), para evitar morte.

Fraiberg (1982) mostrou que a inversão masoquista do afecto – ter prazer em situações dolorosas – é um processo defensivo muito precoce, iniciando-se aos 13 meses.

A criança, frequentemente desloca a agressividade para outro ser mais fraco – sadismo e crueldade para seres mais fracos: crianças mais pequenas, animais, descargas agressiva se destrutivas sobre objectos inanimados, ataque e destruição de símbolos ou representações do poder.

O estudo psiquiátrico dos pais maltratantes e negligentes revela a sua imaturidade afectiva e irresponsabilidade/incompetência parental. Revela ainda uma porção psicótica da personalidade não contida pelos mecanismos de defesa de nível neurótico e ou canalizada a sua energia agressiva pelos processos de sublimação.

Revela outras vezes um núcleo depressivo de tipo melancólico não elaborado que se manifesta pela invasão sádica, sobre o mais fraco, do masoquismo essencial ou primário.

Esta violência ou desafecto dos pais é, por outro lado a tradução, a repetição – por identificação ao agressor – dos maus-tratos a que foram submetidos pelos seus pais na sua infância. O fenómeno reproduz-se na geração seguinte – é um comportamento transgeracional.

Outro aspecto é o da aprendizagem directa pela conduta agressiva: pelos resultados que ela dá.

A criança batida tem medo e obedece. Mas o Diogo parece recusar-se a obedecer, como se recusasse este tipo de relação.

Como a criança experencia que é batida mas não abandonada (que é o que mais teme) faz a aprendizagem directa do masoquismo.

Existe ainda outro mecanismo psíquico na violência dos pais para os filhos: a necessidade de reprimir a emergência de uma situação infantil traumática e recalcada, cuja recordação o comportamento do filho, por semelhança ou contraste, reactiva (Coimbra de Matos, 1991).

O adulto-pai, numa atitude súbita e violenta reprime a conduta do filho para impedir em si o retorno do recalcado, a reactivação da memória intolerável. O comportamento do filho representa, reactualiza um trecho da vida ou vivência do pai que este não pode ou não quer rememorar.

## Análise do C.A.T.-H do Diogo:

### Cartão 1:

O reconhecimento da figura feminina como figura materna é posto em causa através de um apelo ao clínico (Foi a mãe...Oh Carla, isto é um homem ou uma mulher?), sendo escolhida a “mulher” para representar a figura materna num contexto de relação em que a figura materna (distante afectivamente) cumpre a sua função alimentadora num tipo de relação de poder: “A mulher fez um comer e mandou os seus filhos irem comer”).

### Cartão 4:

Aparece um contexto relacional que remete para a dependência materna “é um menino que está a andar de bicicleta atrás da sua mãe...” que nos coloca perante o desejo de crescer e ser autónomo ou ainda ter necessidade de recorrer à protecção materna da qual ainda depende e está ligado.

### Cartão 9:

Aborda neste cartão sentimentos que remetem para a solidão “os seus pais deixaram-no no seu quarto a dormir enquanto eles faziam a festa sem ele...”, num contexto em que a criança é excluída da relação (lúdica) das figuras parentais.

### Cartão 10:

Aparece neste cartão, tal como no cartão 1, uma relação regressiva com a figura materna: “aqui a mãe está a lavar o menino na casa de banho, sentada num banco a secá-lo com uma toalha...”, em que a figura materna aparece como prestadora de cuidados.

Diogo apega-se aos pormenores do cartão evitando o confronto com o tipo de relação com a figura materna que parece ser demasiado assustadora.

### Cartão 3:

Neste cartão aparece o reconhecimento da figura masculina como figura paterna à qual são atribuídos símbolos de poder/fálicos “bengala”, “fumar um charuto”. Remete para o reconhecimento de uma figura masculina poderosa que estabelece uma relação distante com o filho.

#### Cartão 7:

Aparece tal como na figura 3, o reconhecimento de uma figura masculina poderosa mas num contexto agressivo com conteúdos orais que remetem para fantasmas de devoração “um gigante veio atrás dele para lhe meter dentro do caldeirão...e o gigante quer tentar comê-lo” e fantasmas de perseguição: “veio atrás dele...”, “apanhá-lo”...

A solução aparece não deixando o ego sucumbir à angústia despoletada pelo conteúdo latente do cartão e é conseguida graças à astúcia da “vítima” que “vai conseguir fugir quando o gigante adormecer à noite.”

Existe o reconhecimento de uma figura masculina paterna poderosa, extremamente agressiva e persecutória. Mas face a esta relação com a figura paterna mostra capacidade para fugir do confronto e sair da situação agressiva da qual se sente extremamente ameaçado.

#### Cartão 2

Nesta relação de competição ganha aquele que tem mais corda conseguida.

Apego ao conteúdo manifesto do cartão (pela descrição dos pormenores, incluindo a ordem dos elementos “esquerda, direita”) para evitar o confronto com a relação agressiva entre os personagens.

#### Cartão 5:

A regressão “dois bebés num berço dentro do quarto dos pais que estão a tentar adormecer e parece que estão a conseguir adormecer” evita a abordagem do conteúdo latente do cartão latente do cartão que remete para a percepção do contexto

libidinal do casal parental, evitando o confronto com a temática ligada à sexualidade, culpabilidade e curiosidade sexual.

Cartão 6:

Neste cartão, a aproximação libidinal do casal que evoca ao início “os pais e o filho estão num acampamento e os pais estão ao pé um do outro” afasta o pensamento da criança: “o filho acordado a pensar se podia encontrar alguns animais. Era só para ele ver e tirar fotografias. A fabulação com elementos fora do cartão aliviou a tensão provocada pela inicial aproximação libidinal entre o casal e os possíveis sentimentos de culpabilidade associados à curiosidade sexual. “Mas ele não vai porque como ele é bom, não quer assustar os animais nem apanhá-los para não haver mais poluição”.

Cartão 8:

O cartão que Diogo gostou menos, remete precisamente para a transmissão e interiorização/aceitação de normas numa situação enquadrada num contexto familiar cuja figura feminina é reconhecida como a figura materna numa relação de poder, nitidamente assimétrica.

A luta entre a culpabilidade e desejo de transgressão é evidente: “aqui parece que o menino teve uma visita da sua família e a sua mãe está a avisar para ele não se portar mal e cumprimentar as pessoas”.

## Inês

Inês tem oito anos e frequenta a terceira classe. É descrita pela professora como uma criança extremamente insegura mas muito aplicada, responsável e amiga dos outros.

Inês tem um excelente aproveitamento escolar. É a melhor aluna da turma.

A relação de Inês com a mãe é marcada por uma grande dependência (Inês mostrava-se muito inquieta e queixava-se de dores abdominais, quando a mãe a deixava na escola de manhã, chorando quando via a mãe partir).

O pai é extremamente conflituoso e invasivo, criando, muitas vezes, situações constrangedoras para a criança. Inês conta-me que fica muito aflita quando sente o pai aproximar-se da escola. Inês fica inquieta por “ter medo que o pai discuta com as professoras”, situação que aconteceu diversas vezes.

A interferência abusiva da figura paterna gera grande ansiedade a esta criança.

Muitas vezes, pedia-me que a levasse até à porta da sala de aula e dizia sentir medo que ficassem a olhar para ela. Dizia sentir muita vergonha.

Inês é extremamente responsável, amiga dos seus colegas, muito atenta a tudo o que se passa ao seu redor.

É uma criança extremamente insegura, duvidando das suas capacidades. Conta-me, triste, que detesta ser muito alta, que se sente feia e burra.

A problemática em torno do narcisismo é muito marcada nesta criança – é uma criança que se desvaloriza – imagem sexual desvalorizada e desvalorização das suas capacidades intelectuais.

Existe uma sensação desagradável, de desconforto e até de estranheza relativamente ao corpo que está a crescer, a tomar formas femininas.

Hartman e Lowenstein referem-se à frequência das crises de identidade vividas com sentimentos de solidão, reacções de vergonha e de inferioridade. A reacção depressiva na latência é a manifestação actualizada de falhas narcísicas anteriores com uma auto-imagem desvalorizada e desvitalizada que se chama evolução depressiva (T. Ferreira, 1993).

A auto-estima é muito dependente da aceitação por modelos e estímulos que a mantenham sem grandes oscilações. A rejeição é vivida com sentimentos de vergonha, humilhação e inferioridade. A valorização é vivida com orgulho e superioridade. Orgulho e vergonha seriam assim os pólos opostos do equilíbrio narcísico. Edith Jacobson distingue vergonha de culpa. O sentimento de culpa pode surgir de modo complexo intrincado com vergonha e inferioridade, em quadros depressivos mas ela distingue-se pela ligação a desejos agressivos, violentos, conscientes ou não, dirigidos a objectos de amor.

Na teorização do aparelho psíquico, a vergonha está dependente do Ideal do Ego (suposto não se descontrolar) e a culpa dependente do Supereu, que exige do Eu a rejeição de impulsos inaceitáveis pela ética interna. Na adolescência supõem-se uma integração do Ideal do Ego no Supereu. Na latência este ideal está dependente de modelos extra familiares, projectados em ídolos aos quais a criança atribui força ou poder.

## Análise do C.A.T.-H da Inês

### Cartão 1:

Aparecem comentários depreciativos que remetem para a sua desvalorização “eu não sei nada...eu não sei pensar...” que remetem para o medo de falhar, para a falta de confiança nas suas capacidades.

O conteúdo latente despoleta manifestações físicas de grande angústia (irrequietude, agitação psicomotora, rubor).

Não é abordada a relação com a figura materna que é substituída pela relação com a figura paterna que é posta à distância “senhor”. Parece não haver qualquer tipo de relação entre os personagens “são três meninos, um prato grande, um senhor”. Descrição à mínima dos conteúdos manifestos do cartão e evitamento do confronto relativamente à relação com a figura materna num contexto de gratificação oral. Remete para uma relação assustadora que submete o sujeito a uma angústia extrema.

### Cartão 4:

Descrição do conteúdo manifesto do cartão com apego aos pormenores e isolamento do afecto e dos personagens numa relação de dependência materna “é um menino a andar de bicicleta e está uma senhora à frente com um cesto, uma mala, um chapéu e um bebé e um balão e ela está a passear pelo campo.”

Embora o conteúdo lúdico alivie um pouco a tensão despoletada pelos conteúdos latentes dos cartões anteriores, as manifestações físicas de angústia persistem.

### Cartão 9:

Apego ao conteúdo manifesto com descrição dos elementos presentes no cartão.

Na incapacidade de estar só surge o medo: “está com a porta aberta porque tem medo.” A solidão despoleta o medo.

#### Cartão 10:

É recusado pela criança. A angústia presente em todo o protocolo é invasiva e não permite ao ego elaborar mentalmente os conteúdos presentes no cartão que remetem para o tipo de relação dominante com a figura materna que se torna demasiado assustadora.

Por ser o último cartão também podemos interpretar como uma resistência à separação despoleta grande angústia.

#### Cartão 3:

A imagem paterna é assustadora para a criança e gera angústia: “Ai credo!!!!!! Este é o pior deles todos! À figura que Inês põe à distância “senhor” atribui elementos masculinos de poder/fálicos: “bengala”, não existindo relação entre os personagens.

A relação com a figura paterna gera grande angústia o que remete para o facto de ser demasiado assustadora.

#### Cartão 7:

A relação com a figura paterna desencadeia extrema angústia, intolerável para a criança impedindo-a de elaborar mentalmente os conteúdos latentes do cartão. O clima disfórico é evidente: “Ai caneco! Assustei-me!” E faz referência a um único personagem no cartão “é um menino” e recusa continuar a narrar por submersão do ego à angústia.

Evitamento dos conteúdos latentes do cartão.

#### Cartão 2:

Não há reconhecimento a nível da diferença de sexos nem de gerações. Aparecem três personagens iguais “ são três meninos” numa relação competitiva “estão a jogar” em que ganham aqueles que têm maior número de elementos: “ganham os dois porque são mais”, não por haver o reconhecimento dos elementos fortes/fracos atribuídos às personagens, mas pela sua superioridade numérica. Evitamento da

abordagem do conteúdo latente do cartão que remete para a relação triangular num contexto/libidinal e/ou agressivo.

Cartão 5:

Apego ao conteúdo manifesto pelo apego aos pormenores dos elementos que compõem o cartão evitando o confronto com a aproximação libidinal entre o casal parental para a qual o conteúdo latente do cartão reenvia: “é um quarto que tem duas camas, uma pequena, que tem dois bebés e um candeeiro...”

Inês nomeia os elementos do cartão e foge uma vez mais ao conteúdo latente do mesmo.

Os sinais de angústia são evidentes: “Está difícil Carla...eu não consigo.”

Cartão 6:

Na sequência do cartão anterior, também o conteúdo latente deste não é mentalmente elaborado pelo recurso ao evitamento e apego à descrição de alguns elementos do cartão.

Não é abordada a relação triangular: “três meninos e duas mantas em cima estão as árvores”.

Isolamento do afecto e dos personagens e elementos que os ligam.

Cartão 8:

O conteúdo latente deste cartão proporciona um alívio da tensão acumulada pelo conteúdo latente dos outros cartões (em especial o anterior que reenvia para relação paterna) causando uma manifestação de agrado: “Já é mais giro!” mas o evitamento ao conteúdo latente do cartão é repetido e a criança recorre, novamente, à descrição dos elementos do cartão isolando, uma vez mais, o afecto entre os personagens.

|

## A Fobia

A análise deste caso remete-nos para a projecção no real do perigo pulsional, tal como ela aparece clinicamente nas fobias.

Freud define a construção fóbica: *“pelo conjunto dos mecanismos de defesa utilizados, obteve-se uma projecção do perigo pulsional para o exterior. O ego comporta-se como se o perigo não viesse de uma moção pulsional, mas de uma percepção, e ele é, portanto, levado a reagir contra este perigo exterior através de tentativas de fuga que são os evitamentos fóbicos.”*

Um tal mecanismo de projecção intervém na evocação de imagens ansiogénicas. As representações inconscientes carregadas de angústia são projectadas e deslocadas sobre os objectos externos, sentidos como perigosos e que provocam inibição e/ou evitamento.

No protocolo CAT-H, as latências são longas, a verbalização limitada, as manifestações fora da prova projectiva numerosas, respostas são dadas sem desenvolvimento, o conjunto dos comportamentos revela um estado em que a angústia domina, mas é explorada também em benefício do recalçamento.

O evitamento e a fuga manifestam-se quer através do comportamento, por exemplo pelo aparecimento de sideração face ao material que paralisa o sujeito, quer através de reacções de angústia que arrastam uma forte inibição e a incapacidade de associar.

O mecanismo essencial que caracteriza a fobia - o deslocamento - constitui uma operação psíquica clássica das neuroses, por um lado, e do sonho, por outro. Na fobia, o deslocamento sobre o objecto fobogénico permite objectivar, localizar e circunscrever a angústia: é esta a função do deslocamento que é mais facilmente reconhecida nas provas projectivas, na repetição da sequência

projectão/deslocamento/evitamento, nos cartões em que o impacto é ansiogénico (evidente em todo o protocolo e, em especial, a recusa ao último cartão).

Para Ferreira (1993), a neurose da criança é mais frequente nas meninas sob a forma de histeria ou fobia.

## Mariana

Mariana frequenta o segundo ano de escolaridade, tem sete anos de idade e é filha única. Mariana passou o ano com dificuldade, e é descrita pela professora como uma “aluna fraquinha, muito dependente da mãe.”

Mariana ficava sempre em casa quando a mãe folgava no trabalho e nunca trocava a sua companhia por ninguém. O pai vinha sempre pô-la à escola. Ambos mostravam o seu descontentamento por ter de deixar a filha nos Tempos Livres. “Saímos os dois tarde do trabalho, senão ela estaria sempre connosco.”

A mãe tentava entrar na sala de aula de Dança: “Tinha curiosidade em saber o que dançavam, como dançavam...Achei que ela precisava da saia, do véu, dos brincos...tentava sempre ser eu a trazer tudo para evitar que a mala de Mariana pesasse tanto”.

Este é um exemplo de uma mãe profundamente invasiva, hiper protectora da criança, sufocando-a com os seus “mil cuidados.”

Os pais observavam-na, frequentemente, através das grades da escola enquanto brincava no intervalo, chamando-a, quebrando a oportunidade que ela tinha de se relacionar com os outros.

Mariana mostrava algumas vezes o seu desagrado por ir embora tão cedo, por não ter tido tempo de brincar com os outros colegas.

A criança sente esta falta de liberdade e tenta fugir desta relação asfíxiante mostrando, muitas vezes, a sua alegria e bem-estar quando está com os pares e o seu desagrado quando a mãe chega ou, sem aviso, invade a sala para lhe entregar qualquer coisa que havia esquecido.

A relação com o pai parece-me, no entanto, mais saudável. O pai respeita o espaço de Mariana. Muitas vezes, quando esta lhe pede para ficar um pouco mais nos

Tempos Livres, ele aceita e vai ao café fazer tempo para que a filha possa brincar com os outros.

Análise do C.A.T.-H da Mariana

Cartão 1:

Não há o reconhecimento da figura materna na sua função alimentadora, não é abordada a relação com a figura materna que é substituída pela relação com a figura masculina reconhecida como figura paterna num cenário de gratificação oral: “eram pobres mas tinham sempre uma tigela cheia de comida.”

Relação marcada pela gratidão em relação à figura paterna e à sua função.

Cartão 4:

Este cartão remete para a relação de dependência/independência face à figura materna, o que está direccionado directamente com o desenvolvimento da criança na sua dimensão crescer/não crescer.

Aparece um desejo de crescimento/mudança do estilo relacional relativamente à relação materna e paterna sendo que esta mudança/crescimento arrasta angústia de perda do objecto: “O pai morreu. Agora eles tinham uma madame” e “uma senhora que foi feita para eles”.

Aparece uma personagem substituta num novo estilo relacional com uma figura materna que nos remete para o desejo de autonomia desta criança. Por um lado, remete para a angústia de perda de objecto que esta mudança/crescimento provoca.

Cartão 9:

Incapacidade de estar só, incapacidade por parte da criança em lidar com os sentimentos relacionados com a solidão e os seus aspectos depressivos e sentimentos de abandono.

Cartão 10:

A criança não aborda o estilo relacional entre os personagens “madame” e “menino”. A imagem é primeiro de uma relação de proximidade mas passa para uma relação agressiva: “não no chão, de gatas”.

Cartão 3:

À figura reconhecida como figura paterna não é atribuída a dimensão forte/fraco sendo atribuída outra característica importante: “O pai já era velho mas tinha cara de novo” remete novamente para a angústia de perda de objecto (preocupação pela velhice, doença e morte também presentes nos outros cartões).

Cartão 7:

Inicialmente, aborda a relação agressiva com a figura masculina/paterna “monstro de dentes afiados” em que a solução da “vítima” é a fuga.

Num segundo tempo, a figura paterna aparece como figura protectora/figura de poder “com o pai verdadeiro não aparecia lá aquele tal monstro”, remete precisamente para a necessidade de protecção que esta criança sente e que é satisfeita pelo pai verdadeiro mas manifesta a angústia de poder perdê-lo (uma vez mais, angústia de perda de objecto).

Cartão 2:

A relação triangular não é reconhecida. Não é reconhecida a diferença de sexos nem a diferença de gerações nesta relação que é lúdica entre personagens “os meninos faziam ginástica”.

Uma vez mais referencia o pai como figura de suporte: “agora são maiores por isso é que fazem ginástica mas mesmo que eles fossem pequenos o pai inscrevia-os na ginástica.” Evita a relação agressiva.

Cartão 5:

A aproximação libidinal entre o casal parental gera excitação: “era uma noite cheia de calor, eles dormiam juntos.” Mas a relação libidinal é entre o substituto do pai e o substituto da mãe. A substituta da mãe é uma prestadora de cuidados que serve para “apoiar” o crescimento da criança que depende dos seus cuidados: “a madame ficou para eles viverem até serem adultos.”

Desloca a relação agressiva e/ou libidinal através da inclusão de personagens substitutos dos pais reais. Só assim consegue abordar o conteúdo latente dos cartões o que remete para o facto desta criança ter uma relação de grande dependência em relação às figuras parentais.

Cartão 6:

A criança não consegue abordar a relação libidinal existente entre as figuras parentais arranjando substitutos “agora também era um pai adoptivo”.

Cartão 8:

“A madrasta” remete para um tipo de relação mais agressiva entre a criança e a figura materna. É abordada a diferença de gerações e a relação entre as figuras femininas: “Ela estava a apontar para o menino. Uma delas...estava a dizer um segredo à outra senhora mais velha...”

Este CAT-H confirma a hipótese anteriormente por nós formulada através da observação *in locus*.

A angústia de abandono e angústia de morte evidentes neste protocolo permite-nos pensar que a relação materna com esta criança que consideramos sufocante, asfixiante, tipo intrusivo, toma o lugar central na vida desta criança empurrando-a para a solidão e para o isolamento.

Não tendo oportunidade de se relacionar com os seus pares e outras pessoas, e portanto, ter acesso a outros estilos de relação, só resta a relação que tem com os seus pais compreendendo-se, assim, o medo de os perder, o medo de abandono, pois se os perde, resta-lhe a solidão e a solidão remete para a morte, a morte a nível relacional.

Este tipo de relação patológica e patogénica desencadeia uma enorme angústia de abandono físico e afectivo dos pais. O acesso ao outro, o acesso à alteridade fica condicionado por este tipo de relação que não deixa espaço para a diferença. E é através da relação com o outro, de uma relação segura, sanígena e desenvolvutiva que a criança será capaz de sentir confiança e entusiasmo, vontade de partir para novas descobertas relacionais.

Uma relação livre e saudável permitirá a esta criança partir para novas experiências, ter acesso a outras relações saudáveis sem as quais o seu crescimento mental ficará comprometido.

Mais uma vez fica demonstrada a enorme importância da nova relação.

## Emília

Emília oito anos e frequenta a 2ª classe. Emília tem quatro irmãos: uma irmã de 19 anos, um irmão de 15 anos, um irmão de 12 anos e uma irmã bebé de um ano e meio.

Há um ano atrás passou a viver com tia (irmã da sua mãe) após um episódio de extrema violência a que assistiu. Emília conta-me, a chorar: “a minha mãe estava grávida e abortou porque apanhava porrada do meu pai”.

Após este episódio de extrema violência a mãe da Emília teve que ir descalça à rua com a Emília e com o seu irmão, dois anos mais velho, pedir ajuda a um café para ligar à tia a pedir ajuda e lembra que ficou muito agradecida por terem protegido os três enquanto faziam, por telefone, o pedido de ajuda. Emília chora quando lembra o episódio e mal consegue falar quando descreve a mãe a correr descalça na rua.

Conta que a mãe, ela e o seu irmão eram alvo de maus-tratos por parte do seu pai, do seu avô paterno e do filho do seu pai (do casamento anterior).

Emília esteve ainda a viver três meses com o avô e avó paternos e o irmão enquanto a mãe estava “escondida” na casa da sua irmã.

Emília ainda viveu meio ano com os avós mas eles não tinham qualquer condição para cuidar de Emília e do seu irmão de 12 anos (para além da avançada idade, de serem os dois doentes, a falta de condições socio-económicas excluía qualquer hipótese de poderem cuidar daquelas duas crianças).

O tribunal atribuiu a custódia de Emília e do irmão à tia, irmã da mãe da criança, por exclusão de todas as outras alternativas.

Emília conta-me, triste, que “gosta de viver com a tia porque pode ir à piscina e ao jardim e com a mãe nunca podia ir a lado nenhum porque a mãe não tinha dinheiro” ao mesmo tempo que me diz sentir muitas saudades da mãe.

A tia proibia-a de dançar no ATL e de fazer actividades com os rapazes.

Queixa-se das consequências de um acidente vascular cerebral que teve há pouco tempo, do cansaço e confusão que sente, faz-se sempre acompanhar do irmão mais velho de Emília que a ajuda nas tarefas quotidianas.

Emília era agora alvo de opressão e controlo por parte da tia, do seu irmão e da sua prima. Controlavam Emília e o seu comportamento a todo o momento para “não sair dos eixos”, como dizia a tia.

Enquanto o processo de divórcio litigioso se desenrola, Emília longe fisicamente, mostra as saudades que sente da mãe, por outro lado, é evidente o alívio que sente por estar longe de toda aquela violência.

Emília é uma criança muito triste, com um olhar apagado mas muito meiga para os outros, amiga dos seus amigos.

É descrita pela professora como “uma criança triste, boa aluna”, atingindo os valores máximos nos testes, sempre bem comportada, com “grande sentido do dever.”

Emília é uma criança extremamente passiva, submetendo-se às ordens dos colegas e aceitando sem questionar, as regras impostas pelos outros.

O direito de escolha não lhe pertence. A sua vontade não tem lugar. Emília contenta-se por não ser excluída das brincadeiras e, por isso, submete os seus desejos e vontades aos desejos e vontades dos outros.

Análise do C.A.T.-H da Emília:

Cartão 1:

Não há reconhecimento da figura materna enquanto figura que cumpre a sua função alimentadora aparecendo um substituto “estátua” que remete para uma relação branca, sem afecto, a figura materna “fria” é projectada numa imagem de pedra.

Aborda a temática do abandono materno e paterno “três meninos a jantar ao pé de uma estátua à noite enquanto os seus pais saíam.” A criança é excluída da relação com as figuras parentais.

Aparece, nesta história, uma figura masculina num contexto de uma relação desafectivada: “irmão mais velho tirava-lhes o comer para o prato” e aborda a temática da solidão “o mais novo foi para a cama mas disse ao mano mais velho que ia apanhar ar para pensar como ia correr a escola no dia seguinte” remete para angústia que esta relação provocou.

Esta história é uma colagem à vida real.

Cartão 4:

A relação lúdica, agradável é transformada num cenário em que a figura materna é agredida fisicamente “levou com uma bola na cabeça.”

Cartão 9:

Relação com a figura materna marcada por sentimentos de abandono” descrições que remetem para o “frio” relacional na relação com o materno, aspectos depressivos que evoca: “Era um dia de Inverno, um menino foi dormir a casa da avó porque a mãe tinha ido jantar fora com os seus amigos do trabalho e mandou o filho para a avó.” Uma vez mais, a criança é excluída da relação com a figura materna que se mostra indisponível para cuidar dela. A obediência face aos desejos da figura materna remete para o medo de perder afectiva e efectivamente a figura materna. Não aparece

a zanga pelo sentimento depressivo e de abandono causado pela exclusão da relação com a figura materna mas a obediência.

A castração dos desejos e a submissão da criança face a figuras que representam o materno é evidente: “Depois perguntou à avó se podia dormir no quarto de cima e ela disse que podia ser mas para ele não se esquecer que estava lá o seu amigo Filipe ele disse que sim, que não se esquecia que ele estava ao lado do seu quarto”, a ordem da avó “era para se portar bem para não ir para o quarto do amigo, para não brincarem, porque era hora de dormir.”

#### Cartão 10:

A relação é com a figura paterna e remete para uma relação agressiva.

Os desejos desta criança são desvalorizados. Os medos não são contidos. A criança tem de submeter às ordens das figuras parentais sem direito a qualquer queixa:

“O pai pegou no filho ao colo e mandou-o para a banheira e ele disse: tenho que ir, tenho que ir, está bem!”

Aborda a relação com a figura materna num contexto agressivo

#### Cartão 3:

Este cartão remete para a relação com a figura paterna.

Na história aparece a relação da criança com uma figura masculina “avô” num contexto de domínio em relação à figura feminina fraca “a sua mulher andava doente.” A criança é excluída da relação entre o casal.

A figura paterna é uma figura de domínio relativamente à figura feminina e relativamente à criança. É mais forte sendo-lhe atribuído o poder embora fosse “um senhor já idoso.”

Cartão 7:

“Uhhh!!!!!! Era uma noite de Inverno e um menino ia assar castanhas na rua porque a mãe lhe tinha pedido. De repente, ele ouviu um barulho e apareceu um homem muito grande a dizer:

- Dá-me as castanhas!! – E ele disse:

- Não porque a mãe não deixaria!!!

Expressão de medo face a uma relação agressiva com a figura masculina/paterna poderosa “um homem muito grande” na qual a criança sai vencedora ao enfrentar o monstro. Soluciona o conflito recorrendo às ordens da figura materna que é a mais poderosa.

Cartão 2:

A diferença de sexos não é reconhecida mas é reconhecida a diferença de gerações. Remete para uma relação lúdica sendo a ordem e o desejo é impostas por outros, neste caso, os mais velhos da frataria. As regras do jogo são impostas pelos outros , regras às quais o “mais novo” se submete. Evita a relação agressiva entre os personagens e não soluciona o conflito.

Cartão 5:

Relação materna de domínio e de agressividade face à criança: “mãe mandou-os para a cama” e “ralhava com eles.”

Evitamento da aproximação libidinal entre o casal: “O pai e a mãe adormeceram...”

Cartão 6:

Na mesma sequência do cartão anterior, a criança evita o conteúdo latente do cartão que remete para a aproximação libidinal entre o casal parental. Surge a problemática do abandono: Numa noite, uma irmã e três irmãos estavam a acampar na relva da rua.”

Cartão 8:

Interiorização e aceitação de normas por parte da criança às quais se submete e obedece numa relação com a figura materna relação funcional, desafectivada: “se vocês chorarem avisem para não se sujarem.”

A história remete para um jantar em família mas a criança não tem lugar no interior desta família, não sendo contida pela figura materna. Unicamente obedece a um estilo relacional funcional.

A figura materna também submete a figura paterna às suas ordens: “A mãe mandou o pai ir lá acima...”

A análise do C.A.T.-H da Emília remete-nos para um funcionamento mental marcado por procedimentos lábeis.

Estes procedimentos quando têm aspecto excessivo e caricatural podem contribuir para a descoberta de defesas maníacas contra a angústia, em particular à angústia de perda do objecto.

As defesas maníacas desenham-se através de procedimentos lábeis típicos: há uma grande produção (logorreia), maciça e confusa, o sujeito parece esvaziar-se: não há tempo de latência, não há silêncio, não há espaço de reflexão.

O menor desvio deve ser preenchido, à semelhança do lugar deixado pelo objecto ausente ou perdido, a sucessão é entrecortada como os dentes de uma serra, as associações heterogêneas procedem por contiguidade ou consonância, a precipitação é evidente.

Qualquer elemento do material é sentido como hiper significativo, o que assinala a extrema reactividade do sujeito e a sua dependência ao meio.

A excitação é dominante e mostra a impossibilidade de elaborar a perda. As emergências em processos primários são frequentes, os afectos maciços projectados, as capacidades de controlo invadidas pelo fluxo associativo. A quase inexistência do recalçamento.

As produções são marcadas pelo entusiasmo de uma produção psíquica que tenta, por este meio, colmatar sentimentos de incerteza ou de vazio interiores. A ilustração é-nos fornecida pelos procedimentos lábeis: na ordem neurótica, os procedimentos lábeis, que constituem a trama do recalçamento, são acompanhadas por uma problemática focalizada em torno da angústia de castração, enquanto as defesas maníacas são utilizadas para lutar contra a angústia de perda do objecto.

O essencial do conflito centra-se na luta contra o reconhecimento da depressão e da perda do objecto, que conduz ao insucesso dos assentos narcísicos demasiado frágeis.

A problemática remete para a perda de objecto, em contextos que evidenciam a impossibilidade de elaborar a posição depressiva.

## Análise do C.A.T.-H da Ana

### Cartão 1:

Nesta história aparece uma relação regressiva com a figura materna: “são bebés a comer a papa” num contexto de gratificação oral: “Parece fruta!”

Aparece também o duplo narcísico: “parecem gémeos por causa do cabelo que é igual e cara também.”

### Cartão 4:

Remete para uma relação marcada pelo desejo de independência: “é um menino a andar de bicicleta” num episódio “atribulado”: “parece estar aflita porque a bicicleta está atrás dela e está a correr. Ela tem medo que a bicicleta a atropel. Mas não vai atropelar porque a senhora consegue fugir.”

Neste episódio que despoleta alguma angústia (delimitada) aparece também a solução do conflito. A angústia não submerge o ego capaz de uma resposta face à problemática relacionada com o crescimento/autonomia.

A boa relação com a figura materna mantém-se apesar da angústia causada pelo movimento de autonomia por parte da criança. Mostra capacidade para lidar com a angústia provocada pelo desejo e impulso de crescer como pessoa autónoma. O bom objecto interiorizado permite a esta criança crescer em segurança.

### Cartão 9:

Existe uma incapacidade da criança estar só porque tal situação despoleta medo. A criança evita o medo “dos monstros” recorrendo ao sonho.

Cartão 10:

O estilo de relação com a figura materna subentende, neste cartão, um estilo agressivo: “a mãe está a limpar o rabo ao filho mas parece que está a bater, estava a bater-lhe porque ele portou-se mal, deixou cair a toalha na sanita.”

A transgressão à norma/regra é punida pela figura materna, que também é simultaneamente uma figura materna compreensiva: “a criança pede desculpa e a mãe aceita.”

Relação que remete para a culpabilidade que a criança sente (pouca mas existente).

Cartão 3:

Relação paterna aparece com uma figura poderosa “Paulo Portas, é um dos agentes da empresa...”, à qual é atribuído um objecto masculino de poder/fálico “cachimbo” numa história passada numa instância que remete para o poder/julgamento “tribunal.”

A criança mostra ter boa relação com a figura paterna: “O menino está a pensar no pai.” Remete para a existência do objecto no interior do sujeito. Significa que o sujeito teve primeiramente lugar na mente do outro. Inês pensa no pai porque o pai pensou nela. Mostra afecto pela figura paterna.

A história revela criatividade e atenção pelo meio circundante (características desta criança).

Cartão 7:

Face a uma figura sobrenatural poderosa e assustadora “diabo”, numa relação marcada pela agressão: “a torturar o menino” com fantasmas orais de devoração: “e a metê-lo no caldeirão”, a criança consegue salvar-se. Mostra que tem estratégias para lidar com os fantasmas ainda presentes.

Cartão 2:

Não há um reconhecimento da diferença de sexos nem de gerações. Os personagens rivalizam e ganham pela sua superioridade numérica.

Cartão 5:

O riso de Inês neste cartão e sua expressão remetem para o reconhecimento da relação libidinal existente entre o casal parental, para o conhecimento acerca da sexualidade: “a cama do pai e da mãe está ao lado” (risos).

Cartão 6:

Uma vez mais o reconhecimento da aproximação do casal parental numa relação libidinal: “o pai e a mãe estão a dormir numa cabana, menos o filho. Só o pai e a mãe estão a dormir na cabana.” A criança reforça a fronteira existente no que se refere à intimidade do outro.

No entanto, aparecem sentimentos de tristeza: “O filho está a brincar. Ele está triste porque os pais estão zangados com ele porque ele fez uma asneira. Ele foi para a rua sem pedir autorização.”

Remete para a culpabilidade que a criança sente ao abordar a temática sexual parental, numa situação em que é evocada a transgressão por parte da criança em relação à norma estabelecida pelos adultos. Mas o casal parental mostra-se compreensivo: “o filho pede desculpa e os pais aceitam.”

Cartão 8:

O desejo de transgressão da norma vigente é evidente mas é impedido pela figura feminina num contexto que parece ser do foro sexual: “Uma senhora qualquer está a dizer ao filho para não ir para a rampa.”

## Rui

Rui tem 10 anos de idade e frequenta a 4ª classe e o ATL. Frequenta a presente escola desde a 3ª classe, desde que mudou de casa.

Vive com a mãe e a avó e com o seu irmão dois anos mais novo. Os pais separaram-se assim que Rui nasceu. Desde então, Rui só vê o pai aos fins-de-semana.

A professora de Rui considera-o um “aluno fraco” e descreve-o como um “bicho-do-mato.”

Considera-o uma criança “esquisita” e, revoltada com a negligência da mãe, considera-a causadora do sofrimento da criança. Indignada, conta-me que a mãe já foi, diversas vezes, chamada à escola e que nunca compareceu às reuniões.

O abandono afectivo e efectivo desta criança é evidente: a roupa suja, a falta de agasalhos, os ténis abertos, a mala estragada, a falta de lanche, demonstram, todos os dias, a falta de cuidado, a falta de atenção.

Rui tem um olhar vazio, triste e alheado, a sua postura corporal remete para a desistência, os ombros caídos, o corpo parece arrastar-se, a cabeça sempre para inclinada para baixo.

Bate frequentemente no irmão e diz-me mesmo que desejava que o seu irmão não existisse pois ele era culpado por todas estas coisas que ele sentia.

Na breve entrevista que tive com a mãe de Ruben, ela conta-me que não consegue ver Rui como seu filho, diz: “ele não tem os meus traços.” Descreve a avó como uma pessoa muito nervosa, diz que entra em pânico e assusta-a frequentemente, e conta-me um episódio: “sábado, os meninos foram jantar fora com o pai. A minha mãe

ouviu a sirene de uma ambulância e chamou-me porque, para ela, tinha acontecido alguma coisa a algum dos meus filhos. Eu assustei-me imenso e liguei para o pai deles e ele disse-me que estavam a jantar, que estava tudo bem. É claro que lhe dei um estalo. Ela não pode fazer isto.”

Descreve o pai como “um grande irresponsável”.

Rui conta-me que a avó é extremamente agressiva, que assiste a muitas discussões entre a mãe e a avó que a repreende pela sua negligência face aos filhos, pelos maus-tratos, pela sua ausência. Rui ouve as discussões e sente medo, muitas destas discussões que acabam em agressões físicas.

Na breve entrevista que fiz à avó materna, ela confirmou o que o neto me havia contado. Chorava ao dizer que lhe apetecia expulsar a filha da sua casa, queixando-se das agressões físicas e verbais que sofria: “Eu não a aceito como filha! Ela não é minha filha, ela é um monstro!”

Mostrou-se revoltada porque era “obrigada” a abrir as portas da sua casa, porque depois da separação, a filha e os netos ficaram sem casa para viver. Mostrou uma grande raiva pela sua atitude em relação ao Rui: “ela não fala com ele, ela só lhe grita e bate-lhe, ele está sempre de castigo dentro do quarto, eu tento impedir mas ela ameaça-me e diz que sabe o que está a fazer. Ao irmão não, ele para ela é tudo, louro e de olhos verdes como ela”.

Rui fica muito triste quando fala da mãe, e queixa-se por ela estar sempre ausente “por causa do trabalho, que nunca é o mesmo”. Contou-me a certa altura que a mãe não lhe ligava e que lhe batia.

Sente saudades do pai, diz gostar muito dele mas “ele está sempre a trabalhar, só o vejo um bocadito ao fim-de-semana”, diz-me, triste.

Num plano psicomotor, Rui revela instabilidade e agitação observando-se uma verdadeira desorganização do comportamento com condutas impulsivas (evidentes num episódio em que, enfurecido com um colega, lhe parte a cabeça atirando-lhe

uma cadeira), oscilando com comportamentos marcados pela inibição e retraimento, evidentes no seu contacto com os outros.

Rui revela anomalias do ritmo e coordenação motora (que o afastam de actividades como o futebol, por exemplo).

O seu corpo parece “uma orquestra sem maestro.” Parece que é dono de um corpo que não é seu. Diz-me que, às vezes, sente uma vontade muito grande de correr e nunca mais parar: “os meus pés não conseguem parar, eu quero, mas não consigo”, não conseguindo controlar o seu corpo fica muito assustado.

Esta dificuldade remete para o conceito de unificação do corpo, assim, parece que o corpo desta criança não está integrado (Freud) e isso faz com que exista uma impossibilidade por parte do sujeito de o comandar, não sendo agente do seu próprio corpo, o que nos faz pensar no conceito de intencionalidade de Robert Fonagy (o bebé aprende a reconhecer as intenções do outro e as suas próprias intenções, pressupondo um conhecimento de si e do seu corpo).

O conceito de intencionalidade está ligado à teoria da mente (Premac e Coimbra de Matos) – quando o bebé descobre a intencionalidade do outro – o que só é possível numa relação banhada pela empatia. A descoberta dos neurónios espelho foi crucial. Estes disponibilizam os possíveis mecanismos neurobiológicos para ler os estados da mente da outra pessoa, em especial, as intenções, ressoar com a emoção do outro, experienciar o que o outro está a experienciar e captar um acto observado por forma a poder imitá-lo, em resumo, ter empatia com o outro e estabelecer um contacto intersubjectivo (Gallese e Goldman, 1998; Rizzolatti e Arbib, 1998; Rizzolatti, Fadiga, Fogassi e Gallese, 1996; Rizzolatti, Fogassi e Gallese, 2001, cit. por Stern, 2006).

As perturbações da relação com o meio são marcadas por oscilações entre recusa passiva ou agressiva de relação e também manifestações de grande adesividade relacional marcadas por uma grande dependência em relação aos adultos que lhe proporcionam protecção e cuidado.

O contacto perturbado com o próprio corpo é marcado pelo desinvestimento activo do narcisismo – o desinvestimento desta criança denuncia também o desinvestimento que sofre por parte dos seus cuidadores (e é evidente nas roupas sujas, velhas, desadequadas que traz frequentemente para a escola).

Rui cumpre rituais (obsessivos) com objectos privilegiados após os trabalhos de casa (repete frequentemente uma brincadeira em que se amarra com cordas, desamarrando as cordas do corpo passados alguns minutos, baloiçando-se depois na cadeira)

Não se verificaram perturbações alimentares, mas foram observadas perturbações relacionadas com o sono (exigência constante de um familiar - mãe - para adormecer, terrores nocturnos e pesadelos), não se verificando perturbações esfinterianas (enurese e encoprese).

As anomalias no investimento intelectual causadas pela confusão mental não permitem que Rui organize o seu pensamento (evidente nos textos que produz).

Observámos perturbações do conteúdo (com sintomas de despersonalização e desrealização) e do curso do pensamento manifestadas por: lentidão, falta de fluidez, fuga de ideias e associações bizarras. Também foram descritas pela criança, ideias delirantes (os colegas que ele desconhece e que o cumprimentam porque “alguém, fora da escola, o conhece e apresentou”, alucinações visuais: conta-me que pode imaginar, como se fosse real, bonecos a andar ao meu redor “vejo ursos por cima de ti e também coisas verdes...” e alucinações auditivas: Rui contou-me, a certa altura, que ouvia uma voz feminina que chamava por si.

Mostra dificuldade em distinguir fantasmas e realidade. Esta dificuldade ocorre devido à ausência de barreira selectiva entre as vidas real e imaginária, e à indistinção entre mundos interno e externo (sonha, muitas vezes, coisas que acontecem na realidade: “vejo as coisas pela segunda vez”).

Estes sintomas remetem para um funcionamento mental psicótico.

## Análise do C.A.T.-H do Rui

### Cartão 1:

Aparece a relação paterna em que o objecto é invejoso.

Fuga à relação materna para a qual o conteúdo latente deste cartão remete.

### Cartão 4:

Rejeição da relação com a figura materna num contexto lúdico.

### Cartão 9:

Luta entre o medo e o desejo e a curiosidade face ao que virá do exterior.

### Cartão 10:

Apego ao conteúdo manifesto do cartão para evitar a relação com a figura materna.

Figura materna prestadora de cuidados: “uma mãe a tratar do seu menino com pomada. Pronto.”

### Cartão 3:

Figura masculina paterna poderosa: “homem rico, sem problemas, casado” com atributos que simbolizam poder: “a fumar um cachimbo”, indiferente à criança numa relação de abandono em relação à criança dependente “sem dar importância ao bebé”.

Cartão 7:

Evitamento do confronto agressivo com o outro. Fuga à relação agressiva com a figura masculina/paterna pela angústia de destruição que este conflito despoleta.

Cartão 2:

Não é reconhecida a diferença de sexos mas é reconhecida a diferença de gerações. A força é atribuída à figura masculina/paterna. A criança está numa posição mais fraca, ao lado da figura masculina que ganha a competição.

Reconhecimento da figura masculina/paterna como uma figura forte/poderosa.

Cartão 5

Foge ao conteúdo latente deste cartão que remete para a aproximação libidinal do casal parental.

Cartão 6:

Foge ao conteúdo latente deste cartão que remete para a aproximação libidinal do casal parental. A angústia provoca a inversão do pensamento.

Cartão 8:

Relação em que a criança se submete às ordens interiorizadas dos adultos que a excluem da sua relação.

## Beatriz

Beatriz tem sete anos, frequenta a segunda classe e é uma ótima aluna.

É filha única de uma mãe alcoólica, deprimida.

A relação de Beatriz com a mãe é marcada por uma grande dependência.

Relativamente ao pai, Beatriz mostra-se indiferente.

Beatriz tem uma estatura muito pequena e muito magra e “ar de boneca”, loira de olhos azuis-claros tristes.

Beatriz, sob ameaça do castigo, procura obedecer sempre às regras impostas para “não aborrecer nem chatear a mãe”. E ainda mais do que ser castigada, tinha medo de decepcioná-la, era o que me dizia: “Ela vai pôr-me de castigo e vai ficar triste comigo.”

Ao início, brincava somente com os colegas que conhecia do seu infantário, passando gradualmente, a brincar com todos.

Chorava sempre que sentia excluída das brincadeiras dos amigos, não aceitava que os outros desobedecessem às suas ordens. Ela liderava sempre as brincadeiras e não permitia desobediência aos outros.

A mãe incumbem-lhe tarefas e exige de si um comportamento à altura do que considera “perfeito”.

O pai é descrito pela mãe como autoritário.

O pai proíbe Beatriz de ir a visitas de estudo fora do recinto escolar.

Frágil, a mãe de Beatriz não consegue assumir uma atitude face ao desinteresse que sente pelo marido e conta-me, entre lágrimas, que muitas vezes não tem juízo, referindo-se à sua relação com o álcool, e que a Beatriz precisa do pai porque, às vezes, nem dela sabe cuidar.

Mas parece que esta função também cabe a Beatriz, que parece, muitas vezes, desempenhar um papel de cuidadora, lembrando-a de coisas que a mãe lhe pede para a ajudar a recordar pela sua “falta de memória”.

A mãe, contente, dizia-me que Beatriz “mal aguentava de tanta alegria” quando eu e os meus colegas íamos jantar fora com ela e com a mãe.

A mãe de Beatriz diz que ela é uma “boa boca” mas tive várias oportunidades de observar que, todas as vezes que ela almoçava e lanchava na escola, comia sempre com muita dificuldade ruminando os alimentos. É evidente a sua falta de apetite mas Beatriz come sem reclamar.

## Análise do C.A.T.-H da Beatriz

### Cartão 1:

A relação materna não é abordada, em substituição aparece a relação com a figura paterna.

Relação de prémio/castigo. Referência a normas/submissão e consequente prémio/castigo face às leis interiorizadas.

### Cartão 4:

Apego ao conteúdo manifesto do cartão.

Relação lúdica mas pautada pela dependência maternal.

### Cartão 9:

A criança não consegue lidar com sentimentos de solidão, evoca a doença, a dependência materna numa relação muito regressiva: “um bebé na caminha que estava constipado”. Dependência dos cuidados maternos: “e a mãe não o deixava sair porque podia ficar com febre e ele não saiu porque não era teimoso”. Obediência às normas impostas pela figura materna.

### Cartão 10:

Relação marcada pela dependência materna. Medo do castigo/punição. A criança fugiu às normas mas “aprendeu a lição”.

### Cartão 2:

Relação de competição na qual o mais fraco é aquele que não ganha o jogo. O contexto da história é de brincadeira. Nega a agressividade da relação: “corda, quem cair, perde.”

Cartão 5:

Fuga ao conteúdo latente do cartão.

Relação regressiva e de dependência em relação à figura materna e paterna: “a mãe e o pai acordam e vão levar os bebês à sala e depois dão o leite.”

Cartão 6:

Fuga ao conteúdo latente do cartão.

Os “olhos abertos” remetem para a curiosidade sexual.

A dimensão regressiva pode ter uma função de evitamento da imagem materna.

Cartão 8:

Interferência da figura materna num contexto em que evita a relação agressiva com ela: “a mãe está a dizer para ele não se aleijar.”

Referência à diferença de gerações: “quadro da avó”. Reconhecimento da diferença de sexos.

Os mais velhos ditam as normas e participam da relação lúdica da qual a criança é excluída.

Cartão 3:

A criança aparece como auxiliar da figura paterna: “É o pai com o filho. O pai está a pensar e o filho está a ajudá-lo a pensar e quando o pai acabar de pensar, o pai vai brincar com o filhote. Só.”

Cartão 7:

A criança é vítima e tenta fugir ao agressor. Descrição muito regressiva. Expressão de medo face à figura masculina/paterna persecutória.

“Aqui vejo um mau a tentar agarrar o menino que é muito querido e o menino está a subir a árvore. E o mauzão é muito mau, mau, mau. É só.”

Gostaríamos de sublinhar alguns aspectos relativamente ao CAT-H desta criança.

A relação desta criança com a mãe é marcada por uma extrema dependência. A criança submete-se, sem reclamar, a todas as suas ordens.

A inversão de papéis relativamente à figura paterna é outro aspecto importante. A criança aparece detentora do poder e a função paterna aparece desvalorizada. É a criança que detém o poder por ser mais forte/esperta.

Esta inversão de papéis acontece na realidade: em relação ao pai e à mãe, muitas vezes, esta criança transforma-se em prestadora de cuidados (quando a mãe bebe e o pai não pode saber, passando a filha a ser sua confidente; quando é a filha a lembrar-se de inúmeras tarefas incumbidas à mãe, etc.).

Tal como observámos, as preocupações giram, também, em torno do corpo – medo de adoecer. Aparecem, no protocolo, temas ligados à doença que deixam a criança à mercê dos cuidados maternos.

## DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS PROTOCOLOS CAT-H

*“O pensamento nasce do sonho, deixem as crianças sonhar!”*

(João dos Santos, 1983)

O processo de construção da autonomia e independência que constitui um dos elementos centrais da latência, desenvolve-se numa relação estreita com os objectos parentais, objectos que, no decurso de latência, se humanizam e se complexificam.

É no início da latência, quando o desenvolvimento da libido e a formação do superego já se completaram, o ego é mais forte e pode fazer face à tarefa de efectuar um acordo entre os factores em causa. O ego fortalecido une-se ao superego para estabelecer um objectivo comum, que implica, essencialmente, uma sujeição do Id e uma adaptação às exigências dos objectos reais do mundo exterior.

Verificamos, através da análise dos protocolos C.A.T.-H, que o início da latência aparece marcado por uma estrutura infantil onde dominam imagos materna/paterna arcaicas – idealizadas e onnipotentes.

A análise dos protocolos confirma a hipótese formulada pela observação feita inicialmente relativamente à dependência em relação às figuras parentais, dependência esta que não só se refere ao preenchimento de necessidades biológicas mas também e, sobretudo, às necessidades de protecção e contenção – expressões que revelam a fragilidade no movimento de expansão e autonomia. Quando se estabelece uma boa relação entre a mãe e a criança de modo a ser possível a

instalação de uma identificação projectiva normal, é possível a instalação da função alfa, ou seja, a capacidade de transformar os elementos dos quais o bebé deseja se livrar em elementos que possam ser tolerados pela sua psique. Uma mãe equilibrada pode aceitar os temores do seu bebé, respondendo-lhe de forma adequada, o que segundo Bion (1961) permite à criança a sensação de formação de um objecto interno.

Quanto maior a dependência maior a necessidade de protecção e contenção por parte das figuras parentais, maior a fragilidade no que se refere ao processo de crescimento e expansão da mente.

Nas relações patológicas/patogénicas a dependência relativamente às figuras parentais é extrema. É a carência afectiva que mantém a criança numa posição de dependência infantil.

A repressão e a privação de afecto são os dois grandes factores indutores de sofrimento mental e podemos observar que em todas as crianças estudadas este estilo de relação domina.

A interferência abusiva por parte das figuras parentais é fonte de grande angústia (Inês e Mariana).

Através da análise dos protocolos estudados podemos pensar que a relação materna é marcada por uma relação muito próxima e demasiado exclusiva marcando uma dificuldade em aceitar a intrusão de outras personagens, nomeadamente do outro diferente. Ora isto compromete a relação com objectos extra-familiares e portanto, a possibilidade de aceder a outros estilos de relação.

Por vezes, a relação com a figura materna é marcada por uma certa ambivalência no duplo eixo de gratificação e agressão, parecendo nesta última inscrever-se num registo de transmissão de normas e regras, representando a mãe uma autoridade à qual a criança decide obedecer.

A relação com a figura paterna caracteriza-se pela detenção de poder.

Predominam as relações agressivas/assustadoras com a figura paterna.

Só as figuras parentais disponíveis dão alimento ao self. Só a atenção afectiva, a atenção psicológica promove crescimento e é precisamente a falta desta atenção afectiva que verificamos nos casos estudados. Podemos pensar que, de facto, faltou a relação afectiva com o objecto responsivo e empático. E que, na latência, tal falha provoca dificuldades no decurso normal do desenvolvimento.

#### A Relação com a figura materna

No que diz respeito à figura materna em todos os casos verificamos uma relação marcada pela dependência, e portanto, pela necessidade da presença real do objecto materno.

A importância da mãe enquanto objecto real é evidente nas dificuldades em lidar com a solidão, surgindo sentimentos de abandono em relação a esta figura o que remete para o facto de não haver uma suficiente estabilidade do objecto interno e assim, também ainda não há ainda uma verdadeira confiança nas suas próprias capacidades.

A prestação de cuidados de higiene permanece valorizada e é atribuída exclusivamente à figura materna desenrolando-se num contexto agressivo de punição. Este facto liga-se à interiorização das normas/ regras impostas pelas figuras parentais.

A transmissão de normas e regras, a “função socializante” está muito dependente da presença real da mãe/pai, sentidos como rígidos e punitivos.

Destacamos a importante função que a figura materna tem na transmissão de regras e normas.

A figura materna nalguns casos aparece como não cumprindo suficientemente bem a função alimentadora sendo atribuída, algumas vezes, esta função à figura paterna.

Ressalta também o facto da figura materna não desempenhar uma função de protecção não representando, portanto, uma figura de contenção.

Existe um grande esforço de adaptação à realidade, adaptação que também advém da acção conjugada das defesas secundárias (neuróticas) que surgem reforçadas neste período, tais como a formação reactiva, o evitamento (do conflito), o isolamento dos afectos e das representações.

A criança faz o que os pais (idealizados) lhe exigem obedecendo-lhes sem questionamento pois tem necessidade de preservar o amor destes, necessário ao seu narcisismo – o narcisismo ainda dependente das figuras parentais, não é ainda “autárcico” ou “auto-governado” (Coimbra de Matos, 2007). O narcisismo só pode ser delimitado na medida em que é produzido um laço libidinal com o outro.

Encontramos submissão infantilizante nalguns casos e inibição da fantasia (Rita, Emília e Beatriz, por exemplo)

Nalguns casos oscilam entre a colagem à realidade do cartão, com descrição, e a referência ao mundo fantasmático.

Em síntese, a presença real do objecto é sentida como muito importante o que dá conta de que ainda não existe uma clara estabilidade do objecto interno. Tal tem consequências ao nível do processo de separação-individuação. Tal como pensámos inicialmente, a constância do objecto no interior do sujeito que permite o crescimento é, nos casos de relações patológicas/patogénicas com as figuras parentais, um entrave ao processo de autonomia e portanto dificulta o processo de crescimento das crianças na idade da latência.

### A Relação Paterna

A ausência da relação paterna em dois casos (Emília e Rita), que corresponde à ausência real da figura paterna.

À figura paterna são atribuídos atributos de poder/fálcos o que remete para o facto desta figura ser fortemente idealizada.

Num dos casos, (Beatriz) dá-se uma “inversão do poder” com onipotência da criança. Neste caso, ocorre uma desvalorização da figura paterna e conseqüente idealização do próprio. E a desvalorização da figura paterna é tal que se dá uma inversão de papéis, ou seja, esboça-se uma dependência invertida (a figura paterna precisa da criança porque a criança é mais esperta ou mais forte).

Mas na maioria dos casos, a figura paterna é reconhecida como forte e detentora do poder.

No cartão 7 em que esta relação é fortemente sugerida, a relação predominante é a de perseguidor/perseguido sendo a solução poucas vezes encontrada.

Durante a análise dos protocolos ficou evidente que estas crianças têm uma imago paterna agressiva/assustadora.

Na maioria dos casos, a figura paterna é perturbadora e é fonte de conflito e possuidora de lei e dos interditos, é a função socializante e interditora do pai – fonte da lei e da ordem, “Lei do Pai” (Lacan). O critério moral está muito dependente da presença real desta figura.

Mas a figura paterna não é a única interditora, nem a função socializante é exclusiva da figura paterna, sendo esta função feita por ambos os pais.

Desta forma, a função da «consciência da criança» (A. Freud), o superego, desenvolve-se e consolida-se numa estreita ligação com as figuras parentais.

Os pais têm, ao mesmo tempo, um papel importante na contenção dos afectos, das angústias e dos medos da criança. Mas tal só foi verificado em dois dos casos estudados (Ana e Mariana).

## Relação com o casal parental

As raparigas relacionam-se preferencialmente com a figura materna da qual mantêm uma grande dependência. O pai é, muitas vezes, excluído da relação. Assim, negam o conhecimento de que os pais têm necessidades sexuais, dando conta ao mesmo tempo, da pouca capacidade de se afastar em relação ao casal parental, podendo, portanto, manter uma ligação estreita com o casal, principalmente com a mãe (denegação da relação triangular).

Os mecanismos de defesa mais usados por estas crianças relativamente à temática da triangulação são a negação e a fuga. O conflito não é elaborado pela ansiedade que provoca.

A criança parece sentir-se excluída da relação do casal parental, o que faz surgir afectos depressivos.

Assim, o confronto com esta problemática, é evitado, não sendo elaborado o conflito. A capacidade de se afastar em relação ao casal parental ainda não é totalmente conseguida.

O não reconhecimento da diferença de sexos e de gerações parece ligar-se a uma culpabilidade face à curiosidade sexual, por um lado, e por outro, à dependência materna. Quando este reconhecimento é conseguido, arrasta consigo sentimentos de exclusão e abandono face ao casal parental.

Vivenciam-se, nestas histórias, sentimentos de perda, de falta.

No decorrer da latência, era suposto haver evolução relacional e não perdas nem mudanças bruscas.

No “bom” desenvolvimento afectivo, o indivíduo não perde os objectos de amor infantis – nem como objectos externos nem como objectos internos – mas modifica, progressivamente, a sua relação com eles. E é porque essas imagos se transformam no sentido de se humanizarem e ficarem mais próximas da realidade que é possível uma modificação da relação da relação com esses objectos. Não foi isso que verificámos na análise destes protocolos.

No caminho firmam-se as vias para novas relações com objectos extra-familiares, conciliando, portanto, diferentes investimentos objectais, o que implica conciliar as diferenças de sexo e de geração, conciliando também os modelos do passado com os modelos do presente. Mas, para isto, é necessária a manutenção de pontos de referência estáveis.

Amor e presença devem estar inscritos num primeiro tempo da nossa história no psiquismo materno.

André Green fala da construção do aparelho psíquico em dois tempos: a construção narcísica e a construção objectal.

Na primeira deve predominar o narcisismo de vida ou narcisismo primário positivo, ligado a Eros, tende à unidade pela identificação primária à mãe.

Na falha desta identificação predomina o narcisismo primário negativo ligado às pulsões de destruição ou de morte – Thanatos. O Eu vive sentimentos de vazio interior, numa identificação a uma imago materna persecutória para evitar sofrer o pior – o vazio interior.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS LIVRES

### A Evolução: Importância da Nova Relação Terapêutica

Através da análise dos Desenhos Livres feitos por estas crianças no seio de uma relação com um novo objecto podemos concluir que em todos os casos se verificou evolução e crescimento.

O objectivo deste trabalho é, sobretudo, pensar na relação porque, e de acordo com Coimbra de Matos (2007), tudo é relacional.

Duas mentes criam intersubjectividade. A vida mental é co-criada. Este contínuo diálogo co-criativo com as outras mentes é aquilo a que Daniel Stern chama “matriz intersubjectiva”, um cadinho primordial em que duas mentes em interacção tomam a sua forma actual. O processo terapêutico será, encarado como ocorrendo numa matriz intersubjectiva permanente. O centro de gravidade passa do intrapsíquico para o intersubjectivo. Todos os actos físicos e mentais serão vistos como tendo um importante determinante intersubjectivo por se inserirem no tecido intersubjectivo. O material do passado e do presente do indivíduo, a sua exacta forma final que assume e a coloração do seu significado são talhados na matriz intersubjectiva (Stern, 2006).

É na latência que a angústia da criança aumenta pelo facto dos seus instintos poderem agora irromper mais facilmente a realidade, representando agora consequências mais sérias do que na primeira infância. O ego, ao estar em concordância com o superego nesta altura, permite ao sujeito libertar-se dos primeiros objectos de amor (geralmente as figuras parentais). Mal tal só acontece se o desenvolvimento nesta altura se processar de forma normal.

O crescimento só pode ser retomado no seio de uma nova relação com um diferente objecto desenvolvimental, com um objecto responsivo e empático mudando o estilo relacional quebrando a transgeracionalidade (e portanto, desmantela relações patológicas/patogénicas), permitindo que a criança aceda a outros e mais sanígenos estílios relacionais, relação a transferir progressivamente para a vida real numa espiral ascendente promotora de saúde mental.

Assim e de acordo com Coimbra de Matos (2007), *somos o que a relação com os outros de nós fez*, produto da substância própria com a qualidade das relações que vivemos, e que *a transformação dos padrões de relacionamento interpessoal é possível através da mudança dos padrões rígidos e mal-adaptativos promovidos por uma nova e sanígena relação.*

Esta nova relação torna-se, então, uma verdadeira relação de cooperação.

### Análise dos Desenhos Livres da Rita

O primeiro desenho da Rita mostra a temática que remete para a dependência: é “a Carla a fazer um ovo”, conta.

Segundo desenho feito à pressa pela Rita é “um pássaro à chuva.” Podemos pensar no que esta criança sente quando é deixada na escola pela mãe (isto é, na angústia de separação que sente quando a mãe se distancia fisicamente). A separação evoca sentimentos de vazio interno, tristeza e angústia (como se realmente se sentisse como um pássaro à chuva, perdido, sem rumo, desamparado).

No terceiro desenho já existe uma mudança. O desenho tem mais vida, mais cor, mais elementos.

Desenha duas casas “a minha e a tua”, as casas estão juntas. Parecem casas habitadas. Podemos pensar no facto das duas casas estarem coladas – faz-nos pensar na relação anaclítica com o outro (o maior que protege o mais pequeno). O outro é visto como objecto de apoio (relação de objecto anaclítica).

O pormenor das cruces nas janelas remete para o interdito, para a intimidade, o segredo.

A serra remete para uma relação agressiva, o que nos faz pensar na relação com o materno. De facto, existem sentimentos ambivalentes relativamente a esta figura materna. A dependência face a um objecto indisponível despoleta ódio. Por outro lado, é aquele objecto que mais ama. O objecto odiado é o mesmo objecto que é a amado (Klein).

Para lá da serra desenhou uma árvore cheia de frutos e um coração grande (o amor, o centro do seu pensamento dirigido ao objecto privilegiado – a mãe).

As nuvens estão carregadas ( remetendo para a angústia que sente) num dia de sol e lua.

Quarto desenho: Rita disse-me acerca deste desenho: “Estou a pensar na minha mãe.” O coração no centro remete para o lugar que a figura materna ocupa na sua vida. Como se o seu pensamento estivesse sempre dirigido a esta figura: “Tu és este coração e eu sou a árvore.”

Quinto desenho: Rita desenha uma flor no centro remetendo, uma vez mais, para o lugar que a figura materna ocupa no seu pensamento.

Mas, pela primeira vez, desenha uma figura humana: “És tu, num jardim.” A figura humana num contexto alegre, cheio de vida e cor demonstra a mudança no sentido em que espelha maior entusiasmo e esperança.

### Análise do Desenho Livre do Diogo

Diogo não gosta de desenhar, sendo o futebol a sua actividade preferida. No único desenho que fez, feito a lápis de carvão, sem utilizar cor, Diogo conta a história sobre “O Rui espertalhão.” Sorrindo para mim, prossegue: “Era uma vez um menino chamado Rui que foi à floresta apanhar laranjas mas depois duas nuvens chocaram e depois a floresta ficou a arder e o Rui ficou muito triste porque se tinha perdido. Depois de lhe perguntar como teria sido o final da história, se o menino tinha encontrado saída/solução para aquela situação, ele responde: “E depois, ele encontrou o caminho para casa.”

Uma vez mais, e tal como no CAT-H, esta criança mostra ter estratégias para solucionar/escapar dos conflitos que, neste momento, lhe despertam angústia.

Também no relacionamento com os outros se observam mudanças. O *acting out* deu lugar à resolução de conflitos/confrontos com os outros através da palavra. Já não se sente tão ameaçado pelos outros, ou seja, sente-se mais forte e mais confiante nas suas próprias capacidades. Diogo passou para o 5º ano de escolaridade com boas notas.

Diogo é uma criança extremamente inteligente e sensível. O último episódio que gostaria de referir foi o facto de, numa discussão entre ele e a mãe, que queria à força levá-lo ao pedopsiquiatra, Diogo indignado mas confiante disse: “Tu e o pai é que precisam!”

Embora já noutra escola, todas as sextas-feiras Diogo regressa ao ATL para jogar futebol com os outros. Mostra que encontrou aqui um *meio facilitador* (Winnicott), onde é bem recebido pelos outros. Reconhece que os outros lhe dão atenção e carinho, sendo um apoio fundamental para a contenção dos seus afectos e angústias.

Uma vez mais demonstramos que uma relação de empatia, de confiança, enfim, uma relação de cooperação é uma relação onde se cresce. Relação onde o amor e respeito pelo outro são condições absolutamente essenciais.

## Análise dos Desenhos da Inês

Primeiro desenho: Inês descreve o desenho enumerando os elementos que ele contém: “Uma flor e duas borboletas.”

Segundo desenho: Uma vez mais, Inês enumera os elementos que, neste desenho, parecem relacionar-se: “Isto é uma flor, e o caracol a subir a flor. Uma borboleta e uma abelha.”

Terceiro desenho: Inês conta a história do desenho: “A Carla num jardim.” Uma árvore, uma flor num dia bonito, uma borboleta e as gaivotas.

Introdução da figura humana num contexto alegre.

Quarto desenho: Diz: “É uma trepadeira.”

Quinto Desenho: O desenho verbaliza o que sente por mim: “Adoro-te Carla, nunca te vou esquecer”, diz-me Inês, com um ar sorridente. O apelo para continuar a relação que estabelemos é um aspecto importante que gostaríamos de sublinhar.

Tema das flores e folhas remetem, segundo a interpretação psicanalítica, para aspectos de desenvolvimento e renovação contínuos, maior gosto por ornamentos e pela aparência, admiração pelo efêmero e busca de resultados rápidos. Os animais (borboletas – feminino; caracol – masculino; abelha - feminino) remetem para o lado instintivo, inconsciente.

Desenhos vivos, alegres, com cor e movimento mas os elementos parecem desligados, excepto no último desenho no qual aparece uma figura feminina num jardim.

Na nossa opinião, parece que a Inês, tal como faz na vida real e como ficou claro na análise do C.A.T.-H, faz um grande esforço para evitar o conflito com as pulsões

agressivas e libidinais, aparecendo temas desprovidos de conteúdo sexual e agressivo.

Mas gostaríamos de sublinhar que existe uma maior facilidade na expressão e verbalização dos seus afectos. Tal facto é importante de salientar como uma mudança significativa uma vez que, como vimos pela análise do C.A.T. – H, pela observação da interacção com os outros, esta criança evita a relação com o outro. Aparecem agora sinais de maior confiança em si e no(s) outro(s). Os postais que faz, onde revela o que sente, assinalam crescimento. Agora já é possível mostrar o que sente no seio de uma relação com um objecto empático e responsivo. Uma vez mais, parece que a relação no quotidiano com uma figura significativa para a criança pode promover mudanças significativas no seu desenvolvimento.

### Análise dos Desenhos da Mariana:

A falta de espaço é evidente nos seus desenhos (desenho nº1, 2, 4 e 5).

No desenho da família (desenho nº2) mostra a pouca ou nenhuma diferenciação que existe entre ela e os pais (um três em um). Desenha os pais e ela própria num gelado. Parece haver uma grande dificuldade de separação, de diferenciação entre si e o outro como identidades distintas. Dificuldade essa que se reflecte na autonomia desta criança.

No desenho de si própria, destaco as mãos e os pés, a sua grandeza face ao resto do corpo e os olhos, a cor dos olhos é a cor dos olhos da sua mãe e não a cor dos seus olhos.

O 4º e 5º desenhos já mostram temas mais alegres: um coração muito colorido, grandioso, um arco-íris e uma borboleta (ainda sem espaço). É um desenho alegre pelas cores e pelo tema.

O último desenho recolhido desta criança bem como o posterior trabalho que fez (o presente das flores, que guardou na minha mala), faz-me pensar que a nova relação estabelecida comigo promoveu uma mudança salutar. Já existe por parte desta criança um desejo de se relacionar com os outros.

Noto o desejo da criança em querer manter um elo de ligação comigo (os segredos que embrulha cuidadosamente - os desenhos das flores) parecem ter um significado especial no sentido em que, através deles, mostra a sua vontade de permanecer na minha mente mesmo quando está ausente. Nota-se crescimento através dos seus desenhos. Inicialmente sem espaço, mostra agora desenhos cujo foco é a relação, o desejo de se manter em relação, de existir na mente do outro.

### Análise dos Desenhos da Emília:

Emília conta a história do seu primeiro desenho livre: “É uma casa, e aqui são os três corações”, conta Emília.

Um desenho pobre, vazio. Uma casa vazia, parece não estar habitada, tal como o seu mundo interior, preenchido por um grande vazio, tristeza, pobreza. Autores psicanalíticos interpretam o desenho da casa como uma representação da personalidade e também da relação com a mãe, parece-nos fazer sentido entender a casa vazia como símbolo de uma relação com a figura materna marcada pela carência afectiva, deixando um sentimento profundo de vazio a esta criança. A análise do C.A.T. - H acerca da relação com o materno vai no mesmo sentido.

Os “corações-balão no ar” parecem “desligados” uns dos outros provavelmente referem-se a Emília e aos seus dois irmãos. A casa está longe. Os corações de um lado, a casa vazia do outro.

Emília, depois de ter desenhado os três corações, tentou pintar a copa da árvore, parecia mais alegre, vigorosa, mas logo desistiu entregando-me o desenho.

Demonstra tão bem o vazio que sinto em Emília, a sua tristeza, a sua falta de entusiasmo.

O segundo desenho livre: “É um jardim que está lá atrás da floresta que é bem tratado pelos jardineiros”, conta Emília.

Embora os elementos estejam inclinados (remetendo para aspectos depressivos), existem diferenças em relação ao primeiro desenho. A mudança é evidente. A relação já aparece e é uma relação de cuidado, em que o outro, prestador de cuidados é cuidadoso, responsivo, trata bem o “jardim” (a simbolizar o mundo interno da criança).

O desenho conta também com mais cor, mais esperança: “arco-íris.”

O terceiro desenho livre da Emília: “os quatro corações e as flores em volta, este és tu” diz Emília, sorridente.

Este desenho espelha a mudança. Um desenho alegre, cheio de cor. Emília entrega-me este presente que simboliza a esperança na nossa relação.

Esta mudança remete para a importância da relação com um novo objecto real, presente no quotidiano que proporciona continuar o desenvolvimento suspenso permitindo à criança ter esperança num novo mundo relacional.

## Análise dos Desenhos da Ana

### Primeiro desenho:

Uma casa com uma chaminé que deita fumo – remete para a agressividade – que é dirigida e delimitada. Esta casa é habitada por pessoas. Existem pessoas dentro da sua casa. Será sinónimo de existir um bom objecto interno dentro de si que lhe proporciona segurança e crescimento.

A casa é grande, o traçado é consistente, e existe uma particularidade que gostaríamos de sublinhar e que remete precisamente para uma característica desta criança: o conhecimento da intimidade/sexualidade – as janelas têm cruces. O que existe dentro de si está preservado, guardado. Existe um reconhecimento da relação com o outro.

Uma borboleta colorida que voa (movimento). Três flores bonitas ao redor da casa, dando um ar alegre ao desenho.

E uma mensagem “Adoro-te, Carla.” Esta criança verbaliza facilmente os seus sentimentos pelo outro e tal como diz Coimbra de Matos: “*só podemos amar se formos amados e na exacta medida em que fomos amados*” podemos pensar que esta criança foi amada e é amada por aqueles que ela mais ama.

A relação que tem com as figuras parentais é transferida para as outras relações e portanto, podemos afirmar que a boa relação que uma criança estabelece com os pais será promotora de saúde mental.

Este caso o vai ao encontro do que pensamos acerca da qualidade das relações humanas. Assim, é *da, na* e *para* a relação que o próprio cresce.

Podemos também pensar na transferência desta relação saudável e sanígena para a relação com os outros.

Podemos pensar que a relação com a figura materna é uma relação banhada pela *rêverie*, nesta relação em que o objecto privilegiado é *empático e responsivo*, numa relação em que a mãe é *suficientemente boa* proporcionando um *meio facilitador* ao seu crescimento. Também podemos pensar que a boa relação com a figura paterna lhe permite o acesso à alteridade: o outro como diferente – sexo e geração.

O desenho que faz de si remete para o que anteriormente pensámos acerca desta criança. Os olhos grandes e atentos – a curiosidade – o cabelo solto – remetendo para a liberdade dos movimentos – uma personagem real, feminina. Harmoniosa na cor e na forma remetendo para o facto desta criança ter uma boa imagem de si (inteira, sexuada e real).

## Análise dos Desenhos Livres do Rui

### Primeiro desenho:

O primeiro desenho de Rui é sobre “Um casamento entre a Maria Joaquina serpente e o cavaleiro Cavalo-marinho, casam na Praia Azul na Igreja de Alcobaça”. Rui conta: “A serpente tem um véu como as noivas e o marido dela, o cavalo-marinho está vestido para o casamento.”

Desenho que evidencia um pensamento delirante.

### Segundo desenho:

Rui conta a história do desenho: “Era uma planta que não era uma planta qualquer. Era uma erva daninha. Ela e as suas irmãs assim que viram uma estrela cadente pediram todas um desejo: a primeira pediu para ser maior, a segunda pediu para não ter espinhos e para voar. A terceira e a mais nova, foram, à rua mas a mais nova voltou para casa e a restante foi ter com a sua amiga Clara. Era a sua amiga. E depois, a planta disse o seu desejo à Clara e a Clara como era uma pomba levou-a a voar mas tinha espinhos e então foi ao bosque se cobrir de frutos para não se picar mas assim que estava no ar lembrou-se que tinha medo de alturas.”

Rui diz que a primeira poderia representar o seu irmão na vida real, a segunda “o Tiago” (seu melhor amigo), a terceira a Carla e “a pomba levou a Carla a voar”. A “erva daninha é a terceira irmã e está a falar com a sua amiga Clara. O Rui era a estrela cadente com poderes de conceder desejos.

“O homem é um senhor que estava a cantar.”

Desenho que remete para a onipotência e pensamento delirante.

Terceiro desenho:

“A laranja a vestir roupas: era uma vez uma laranja que quando os seus donos saíam ela ia sempre vestir as roupas quer fosse de homem ou de mulher. Gostava muito de se vestir e de vestir sempre as roupas. Ela, todas as tardes, vestia roupas. Um dia, a sua dona fez seis anos e lhe ofereceram uma casinha para bonecas. Quando ela já era um bocado mais velha, deitou a casinha fora. A laranja aproveitou a roupa das bonecas e assim ficou com as roupas das bonecas sem ter que usar as dos outros.”

A personagem de rosa é a boneca Daniela de 15 anos.

A laranja é a Carla, as frutas são as amigas.

A casinha das bonecas está partida porque caiu muitas vezes e está de lado, está de lado porque foi deitada fora e não cabia no contentor”

A laranja tem roupa porque estava no Inverno. Achava-se chique”.

A boneca ficou nua.

A laranja dava-se bem com a boneca e agradecia-lhe por lhe ter emprestado as roupas.”

Juntos, encontramos o significado da história que contou. Assim, Rui conta, que na vida real: “O Rui queria ter uma coisa do seu tamanho sem ter de pedir emprestado ou ter de tirar às escondidas”.

Uma mudança importante: O símbolo é substituto de alguma coisa que pertence à realidade. A história contada pertence ao desenho feito, ao contrário do que acontecia no desenho anterior em que a história era uma fabulação fora do desenho feito. Não havia ligação entre desenho e a história contada acerca do desenho.

O pensamento mais organizado. Expressão menos confusa da dor e tristeza que sente.

Quarto desenho:

Mudança significativa: reprodução da sua visita de estudo ao jardim zoológico com a escola. A história é acerca da visita de estudo. Pensamento organizado, estruturado,

com ligação entre os elementos. Mais ligado à realidade. Ancorado à realidade. Expressão de calma e alegria.

Quinto desenho:

Mudança que remete para o crescimento mental. Rui projecta-se no futuro. O desenho chama-se precisamente: “Rui no futuro”. Rui conta: “Eu estou a entrar dentro de um prédio para ver se está lá alguém enquanto eles estão a apagar o fogo que está em cima do prédio. Este fogo aconteceu com uma mistura de álcool com acendalhas, carvão e detergente e óleo num laboratório para analisar a pele. Foi para lá o carvão, as acendalhas e o óleo e um cientista caiu com os ingredientes todos e fez fogo no vigésimo quinto andar. Quando ouvimos o alarme fomos para lá. Assim que o fogo acabou, nós perguntámos aos cientistas o que tinha acontecido.”

A história mostra ainda onnipotência e alguma confusão.

Na segunda latência a experiência de descompensações psicóticas, iniciam como crises de identidade, isolamento crescente e desorganização do pensamentos desorganização do pensamento com defesas pela onnipotência, o delírio megalómano e mesmo sintomas do tipo esquizóide do adulto como alucinações auditivas e visuais (T. Ferreira, 1993).

No entanto, parece-nos que o mais importante é salientar a mudança ocorrida nesta altura: Rui consegue sonhar com seu futuro, ter um projecto de vida, projecta-se no futuro em que tem uma profissão. Tal mostra uma maior capacidade nas suas capacidades e desejo de crescimento/autonomia. A confusão identitária que mostrava nos primeiros desenhos deu agora lugar a um homem (inteiro, com sexo definido) com projectos. A desintegração/confusão mental deu lugar à integridade corporal/psíquica. Este facto permite-nos pensar que a nova relação com um novo objecto desenvolvimental produziu mudanças significativas, promovendo crescimento. Parece que o objecto interiorizado é um objecto consistente e não parcial com características persecutórias, como era inicialmente.

## Análise dos Desenhos da Beatriz

Pela análise dos desenhos nota-se uma grande evolução de Beatriz ao longo do tempo em nos fomos conhecendo.

É uma criança pela qual sinto uma grande empatia e penso que percorremos juntas um caminho importantíssimo para abrir portas ao seu crescimento. Crescimento que só pode ser estabelecido no decorrer de uma nova relação sanígena, promotora de saúde mental. Os seus desenhos passaram a mostrar o seu interesse actual por novas relações.

Beatriz mostra no primeiro desenho, o desenho da família, o desejo de incluir na sua vida relações extra-familiares significativas para si, o “John” é um amigo seu do ATL e é o rapaz dos seus sonhos, “o seu primeiro amor”, também incluiu um “gato e um cão” porque gostaria muito de animais de estimação em casa.

Neste desenho, Beatriz não utiliza as cores que veremos aparecer no segundo desenho que faz de si mesma, incluindo-me a mim também no desenho que propus, a início, ser o desenho de si própria. O desejo de alargar a sua família, desejo de abrir espaço para novas relações marca também o desejo de sair de uma relação materna marcada por uma grande dependência.

Começam a surgir desenhos francamente mais alegres, expressão do seu novo estado de espírito agora imbuído pelo desejo de viver novas relações extra-familiares o que dá conta de crescimento/evolução da vida psíquica.

Beatriz conta a história do terceiro desenho: “Era uma vez uma tília e depois nasceu uma árvore. Falaram as duas e tornaram-se amigas. Depois, nasceu uma linda flor chamada Carla. E depois, apareceu uma menina chamada Beatriz”. Perguntei-lhe pela menina, pois não tinha desenhado, ao que me responde: “A menina ainda vai aparecer”.

A história contada pela criança remete para o seu desejo de estabelecer relação com o outro. E, neste momento, a relação com o outro é possível, através da palavra, do diálogo. No entanto, a menina protagonista da história ainda não apareceu.

O tema que ela aborda é o tema da vida, “nasceu”, nasceu uma tília e uma árvore que se tornaram amigas e dessa relação nasceu a Carla, depois nasceu uma menina chamada Beatriz (uma boa relação tem os seus frutos).

Este desenho faz-nos pensar na noção de constância no interior do objecto. Só depois do sujeito existir na mente do outro é que ele existirá. E existir na mente do outro mesmo quando se está ausente. Isto faz-nos pensar que Beatriz já tem uma boa relação internalizada que lhe vai permitir ser ela própria. Este desenho mostra esta mudança muito importante.

O quarto desenho: “desenho do foguetão” remete-nos para a sua vontade de explorar o mundo, vontade de experimentar novos terrenos a nível relacional. Reforça a ideia de que Beatriz cresceu numa relação nova com um objecto responsivo, contingente, empático.

Parece-nos, pelo exposto anteriormente, ter ocorrido uma transformação da relação de objecto internalizada-interna patológica e patogénica numa relação de objecto internalizada-interna salutífera e desenvolvutiva, a “internalização transmutativa” de que fala Kohut.

Os seus desenhos passaram a mostrar o seu interesse por novas relações. O desenho do foguetão remete-nos para a sua vontade de explorar o mundo, vontade de experimentar novos terrenos relacionais. Beatriz mostra, no desenho da família, o desejo incluir pessoas significativas para ela na sua vida. O desejo de alargar a sua família, desejo de abrir espaço para novas relações, desejo de sair de uma relação materna marcada por uma grande dependência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzieu, D. & Chabert, C. (1983). *Les méthodes projectives* (7.<sup>a</sup> ed). Paris: PUF (1.<sup>a</sup> edição em 1961).

Barros, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos: pedagogia terapêutica*. Lisboa: Caminho.

Bégoïn-Guinard, F. (1985). À Propôs de l'identification projective. *Adolescence*, 3 (2), 295-307.

Bellak, L. & Adelman, C. (1966). El Test de Apercepción Infantil (C.A.T.). In *Técnicas Proyectivas para niños* (pp. 65-90) Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bion, W. R. (1961). Uma teoria do pensar. In *Melanie Klein Hoje desenvolvimentos da teoria e da técnica Vol.1: Artigos Predominantemente teóricos*. (Spillius, E.B.), pp.185-1993. Imago: Rio de Janeiro.

Bion, W. R. (1962/1991). *Learning from experience*. London: Karnac.

Bion, W. R. (1965/1984). *Transformations*. London: Maresfield Reprints.

Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. Londres: Tavistock.

Boekholt, M. (1993). *Épreuves Thématiques en Clinique Infantile – Approche Psychanalytique*. Paris: Dunod.

Bowlby, J. (1969-1982), *Attachment and loss*. Vol. 1. *Attachment*, Nova Iorque, Basic Books.

Bowlby, J. (1973-1980), *Attachment and loss*, Vol.2. *Separation*, Nova Iorque, Basic Books.

Braconnier, A. (1991): Projection, in R. Dorot e F. Parot: *Dictionnaire de Psychologie*. Paris, PUF.

Bronowski, J. *Ciência e Valores Humanos*, Lisboa: Publicações D. Quixote.

Crittenden, P. (1988). Relationships at risk. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Curvelo, Ed. *Introdução à Lógica*. Lisboa: Biblioteca Cosmos.

Dias, C. A. (1999). *O Negativo ou o Retorno a Freud*. Lisboa: Fim de Século Edições LDA.

Dias, C. A. (2000). *Freud para além de Freud*. Lisboa: Fim de Século.

Fairbairn, R. (1941/2000). Uma revisão psicopatológica das psicoses e psiconeuroses. In *Estudos Psicanalíticos da Personalidade*. pp.24-81. Vega: Lisboa.

Fairbairn, R. (1946/2000). Relações de objecto e estrutura dinâmica. In *Estudos Psicanalíticos da Personalidade*. pp 177-194. Vega Editora: Lisboa.

Ferenczy (1974). *Ouvres complètes*. Paris: Payot.

Ferreira, T. (1993). O período de latência na criança. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 73-91.

Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança. Teoria e prática clínica na infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Fraiberg, S. (1982). *Pathological defenses in infancy*. *Psychoanal. Q.*, 51, 612-635.

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1962). Paris: Gallimard. (Trabalho publicado em 1905 e reatualizado até 1924).

Freud, S. (1914/1969). Sobre o Narcisismo: Uma Introdução. In *Obras Completas*, (Vol XIV, pp. 77-108). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Freud, S. (1915/1989). As pulsões e as suas vicissitudes. In *Textos Essenciais da Psicanálise* Vol. I Mem Martins: Publicações Europa América.

Freud, S. (1921). *Group psychology and the analysis of the ego*. London. The International Psycho-Analytical Press.

Freud, S. (1923/1969). O Ego e o Id. In *Obras Completas*, (Vol.XIX, pp. 15-80). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Freud, S. (1926/1996). *Inibição, Sintomas e Ansiedade*. In Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Vol. XX. Rio de Janeiro.

Freud, S. (1931). *Prefácio à edição inglesa de A Interpretação dos sonhos*. S. E. IV

Fraiberg, S. (1982). Pathological defenses in infancy. *Psychoanal. Q.*, 51, 612-635.

Goodenough, F. (1926). *Mesure of Intellegence by Drawings*. New York, Harcourt, Brace & World.

Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Green, A. (1997/2000). *As cadeias de Eros*. Lisboa: Climepsi Editores.

Greenberg, J. R. & Mitchell, S.A. (1983/2003). *As Relações de Objecto na Teoria Psicanalítica*. Lisboa. Climepsi Editores.

Guillaumin, J. (1965). *La dynamique de l'examen psychologique. L'analyse de L'interaction dans une situation de face à face*. Paris: PUF.

Hinshelwood, R. D. (1991/1992). *Dicionário do Pensamento Kleiniano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Houzel, D. (1991). Pensee et stabilité structurelle à propos des theories postkleiniennes de l'autisme infantile, *Internationale de Psychopatologie* – vol. 3, p.97-112.

Pooper, K. (1978). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot. (obra publicada em 1934).

Kohut (1977). *Restoration of the self*. Madison: International University.

Kohut (1981). *Análise do self*. Rio de Janeiro: Imago.

Kohut (1984). *Self e narcisismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Klein, M. (1937/1992). Love, Guilt and Reparation. In *Love Guilt and Reparation and Other Works (1921-1945)* (pp:306-343). London: Karnac Books.

Klein, M. (1946/1991). Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In *Inveja e Gratidão e outros trabalhos 1946-1963 – Vol.III*. Rio de Janeiro: Imago.

Klein, M. (1952/1987). Some Theoretical Conclusions regarding the Emotional Life of the Infant. In *Envy and Gratitude and Other Works (1946-1963)* (pp.61-93). London: The Hogarth Press.

Klein, M. (1968). «L`analyse des jeunes enfants». In *Essais de Psychanalyse (1921 - 1945)* (pp. 69), Paris: Payot. (Trabalho publicado em 1923).

Klein, M. (1982) *Algumas conclusões teóricas sobre a vida emocional dos bebés. Os progressos da psicanálise*. Rio de Janeiro:Zahar Editores.

Luquet (1969). *Arte Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho.

Mahler, M. (1968). Comment on dr lofgren's paper. *International of Psycho-analysis*. Vol. 49, nº213, p.410-412.

Mahler, M. (1972). On the first three subphases of the separation-individuation process. *International Journal of Psycho-analysis*. Vol-53, nº 3, p.333-338.

Mahler, M. (1975). *O nascimento psicológico da criança*. Porto Alegre: Brasil.

Malpique, C. (1990). *A ausência do pai*. Porto: Edições Afrontamento.

Marques, M.E. (1999). *A Psicologia Clínica e o Rorschach*. Lisboa: Climepsi.

Marty (1980). Questions theoriques em psychosomatique. *Enciclopedie medico-chirurgicale: psychiatrie: Vol. 3*. – Paris: Techniques.

Marty & Fenichel (1945). *The Psycho-analytic Theory of neurosis*. New York: Norton.

Matos, A.C. (1993). Em redor da latência sexual. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 7-14.

Matos, A.C. (1993). Desenvolvimento normal da criança na Segunda infância. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 5, 15-32

Matos, A.C. (1996). Percursos da identidade: processos transformadores. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 23-33.

Matos, A.C. (1997). Crianças Maltratadas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 14, 37-45.

Matos, A.C. (1997). Noção de morte na infância. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 13, 13-17.

Matos, A. C. (2007). *Vária: Existo porque fui amado*. Lisboa: Climepsi.

Mazet & Houzel (1979/1986). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescente*. Vol. I. Paris: Maloine S. A. Editeur.

Meltzer, D. (1990). O conflito estético: o seu lugar no processo de desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Psicanálise*. 8, 5-30.

Meltzer, D. & Williams, M. H. (1988/1995). *A Apreensão do Belo*. Rio de Janeiro.

Miller, A. (1980). *Por Tu Proprio Bien* (Trad. Esp.), 1985. Barcelona: Tusquets Editores.

Montagna, M. E. (1989) *Análise e Interpretação do C.A.T. (Teste de Apercepção Temática Infantil)*. São Paulo: E.P.U.

Nacht, S. (1938). *Le Masochisme*. Paris: Payot, (PBP), 1971.

Onofre, P. (1997). Antes do poder do adulto, o princípio...era brincar e...antes da invenção da escola, o princípio...era o jogo. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 14, 83-91.

Rausch de Traubenberg, N. & Chabert, C. (1982). Tests de projection de la personnalité chez l'enfant. *Encycl. Méd. Psychiatrie*, 37190 B, 10.

Reich, W. (1933). *Character analysis* (Tr.ingl). London: Vision Press, 1958.

Roiphe, H. & Galenson, E. (1981). *Infantile Origins of sexual Identity*, New York: IUP.

Sá, E. (2002). *Adolescentes somos nós*. Lisboa: fim De Século.

Salgueiro, E. (1990). Breves reflexões sobre o narcisismo e o objecto estético na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicanálise*. 8, 71-75.

Salgueiro, E., Vila Lobos, M., Pena, B., Ferreira, L.S., Furnelos, M., Gonçalves, M.J., Vidigal, M.J., Cepêda, Ferreira T. (1994). A saúde mental na infância e na adolescência. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 7, 49-64.

Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação – I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

Seabra Diniz (1993). *Este meu filho que eu não tive. A adopção e os seus problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Shentoub, V. (1983). Teste de Apercepção Temática: teoria e método. *Análise Psicológica*, 4 (1), 23-30.

Shentoub, V. & Al. (1990). *Manuel d'utilisation du T.A.T. (Approche psychanalytique)*. Paris: Dunod.

Schmid-Kitsikis, E. (1990). *An interpersonal approach to mental functioning: assessment and treatment*. Basileia: Karger.

Stern, D. (2006). *O Momento Presente na psicoterapia e na vida de todos os dias*. Lisboa: Climepsi.

Stoller, R. J. (1975). *Perversion. The erotic form of hatred*. London: Maresfield Library.

Stretch, P. (1999) *Preciso de ti: perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Spitz, R., (1947). Analytic depression. *Psychoan. Study*, 2.

Vidigal, M.J. (1990). *A criança vítima de maus tratos*. *Cadernos do Internato*, 2, 8-12, Junho.

Winnicott. D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse, tr. fr.*, Paris, Payot.

Winnicott. D. W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant. tr. fr.*, Paris, Payot.

Winnicott. D. W. (1971/1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

ANEXOS – I  
CAT-H

C.A.T.-H

Rita

1. “Os meninos estão a comer e o pai está a ver. Os meninos comeram tudo.”
2. “Os meninos estão a puxar a corda e estão a fazer força. ‘Tá tudo.’”
3. “O pai está a ver televisão e o filho também. ‘Tá tudo.’”
4. “A senhora está a andar na rua com o bebé. E o menino está a andar de bicicleta na rua. ‘Tá tudo.’”
5. “Os meninos estão a dormir. Está tudo.”
6. “Os pais estão a dormir. E o filho está deitado acordado. ‘Tá tudo.’”
7. “A mãe está a apanhar frutos. E o filho está a subir a parede. ‘Tá tudo.’”
8. “As pessoas estão numa festa e estão a conversar.”
9. “O menino está na cama de castigo.”
10. “O menino está a levar porrada da mãe porque não quer ir tomar banho.”

## C.A.T. – H

## Diogo

1. “Foi a mãe...Espera...Oh Carla, isto é um homem ou uma mulher?...A mulher fez um comer e mandou os seus filhos irem jantar.”
2. “Aqui estão a fazer um jogo com três pessoas, uma do lado direito e dois do lado esquerdo. Ganha o do lado direito porque está com mais corda conseguida do lado dele.”
3. “ Isto é o pai dos meninos. É um senhor sentado numa cadeira. Do seu lado direito tem uma bengala e está a fumar um charuto ao pé do seu filho. Eles dão-se bem.”
4. “É um menino que está a andar de bicicleta atrás da sua mãe com o seu irmão mais novo ao colo a agarrar um balão e parece que vão fazer um piquenique no campo.”
5. “Aqui estão dois bebés num berço dentro do quarto dos pais que estão a tentar adormecer e parece que estão a conseguir adormecer.”
6. “Os pais e o filho estão num acampamento e os pais estão ao pé um do outro ao pé de uma montanha e estão a dormir e o filho acordado a pensar se podia encontrar alguns animais. Era só para ele ver e tirar fotografias. Mas ele não vai porque como ele é bom, não quer assustar os animais nem apanhá-los para não haver mais poluição.”
7. “Aqui um menino está num sonho que um gigante veio atrás dele para lhe meter dentro de um caldeirão que ele tem no seu lado esquerdo e o menino está a tentar escapar a subir uma árvore e o gigante quer tentar comê-lo e apanhá-lo. Ele vai conseguir fugir quando o gigante adormecer à noite.”
8. “ Aqui parece que o menino teve uma visita da sua família e a sua mãe está a avisar para ele não se portar mal e cumprimentar as pessoas.”

9. “Os seus pais deixaram-no no seu quarto a dormir enquanto eles faziam a festa sem ele porque era muito tarde.”

10. “Aqui, a mãe está a lavar o menino na casa de banho, sentada num banco a secá-lo com uma toalha.”

“Eu gostei mais da 7 e menos da 8.”

## C.A.T. – H

Inês

1. “Oh Carla...Eu não sei nada...Eu não sei pensar...Oh Carla...eu não sei o que é isto...São três meninos, um prato grande, um senhor.”
2. “Ah! Eu conheço este jogo! São três meninos a jogar à corda. Ganham os dois porque são mais.”
3. “Ai credo!!!! Este é o pior deles todos! É um senhor, está um menino ao lado, está com uma bengala.”
4. “É um menino a andar de bicicleta e está uma senhora à frente com um cesto, uma mala, um chapéu e um bebé e um balão e ela está a passear pelo campo.”
5. “É um quarto que tem duas camas, uma pequena que tem dois bebés e um candeeiro...Está difícil, Carla...Eu não consigo...”
6. “Isto é o quê? Três meninos e duas mantas em cima estão as árvores.”
7. “Ai caneco!!!! Assustei-me! É um menino!
8. “Já é mais giro! São dois meninos e duas meninas. Isto é a sala e tem um quadro e dois sofás!”
9. “É um quarto, tem uma cama e está lá um menino. Está com a porta aberta porque tem medo.”
10. “Ai, Carla...este não sei mesmo...”

C.A.T.-H

Mariana

1. “Um dia...Isto é um pai, Carla? O pai dos meninos eram pobres mas tinham sempre uma tigela de cheia de comida.”
2. “E os meninos faziam ginástica. Agora são maiores por isso é que fazem ginástica mas mesmo que eles fossem pequenos o pai inscrevia-os na ginástica. Estavam a puxar uma corda de ginástica, claro!”
3. “O pai já era velho mas tinha cara de novo. Agora tinha outro filho.”
4. “ O pai morreu. Agora eles tinham uma madame e eles chamavam a madame da capa roxa porque a senhora que foi feita para eles era uma madame e levava sempre uma capa de roxo. O menino andava sempre de bicicleta sempre que andava com a madame. No passeio, às vezes, levava a bicicleta. A madame levou o irmão mais pequeno ao colo.”
5. “Agora os irmãos estavam deitados. Era uma noite cheia de calor eles dormiam juntos. Aproximada ao pé da cama deles a cama do pai e da madame estava lá porque o pai morreu e a madame ficou para eles viverem até serem adultos.”
6. “A madame agora casou-se e agora também era um pai adoptivo. O menino estava a andar na cama deles de gatas.”
7. “E quando era noite foi lá um monstro de dentes afiados. O menino estava a fugir. Eu não sabia como é que o monstro aparecia lá na casa dele porque com o pai verdadeiro não aparecia lá aquele tal monstro.”
8. “A madrasta convidou umas amigas. Ela estava a apontar para o menino. Uma delas, das amigas, uma mais nova do que a outra mas não mais nova do que a

madrasta que estava a dizer um segredo à outra senhora mais velha do que a madrasta. Era aquela tal amiga.”

9. “O irmão mais pequeno estava com a porta do quarto aberta e ele levantou a cabeça porque ainda não estava a dormir.”

10. “A madame acordou e pôs o menino ao colo dela, não no chão, de gatas. Ele estava na casa de banho.”

Vitória, vitória, acabou a história!”

“Gostei tanto! Podes dar-me este papel para eu ficar com a minha história?”

## C.A.T.-H

## Emília

1. “Três meninos a jantar ao pé de uma estátua à noite enquanto os seus pais saíam. O irmão mais velho tirava-lhes o comer para o prato e depois o mais novo foi para a cama depois de jantar mas disse ao mano mais velho que ia apanhar ar para pensar como ia correr a escola no dia seguinte. O mano mais velho ficou a arrumar os pratos e depois foi deitar-se”.

2. “ Os três irmãos estavam a brincar no seu pátio. Os dois mais velhos disseram:

- Não temos nada que fazer! Vamos jogar ao jogo da corda!

- Está bem! Eu fico com o mais novo e tu ficas sozinho.

E depois estavam a jogar e o irmão mais velho disse:

-Tu ficas sozinho!

Começaram a jogar, a jogar, a jogar...

- Vamos jogar a outra coisa! - Disse o mais velho.

E eles disseram: - Não temos ideias! E tu, mano mais velho, tens alguma ideia?

-Não, não tenho nenhuma ideia!”

3. “Era um senhor já idoso que andava sempre a sair. A sua mulher andava doente então ele disse à sua neta:

- Neta, queres brincar lá para fora para eu falar mais a tua avó?

-Pode ser, avô! – Disse a neta. Vou brincar com os meus amigos.

(e eles falavam sobre o quê?) Eles falavam: como iam pagar a casa, a conta da luz e isso.”

4. “Uma senhora estava com os seus filhos na rua que ia dar ao parque. A senhora no parque estava com a sua filha a andar de bicicleta e com o seu outro filho ao colo que era bebé e então, nesse momento, levou com uma bola na cabeça. Chegaram ao parque e deixou os seus filhos brincar.”

5. “Uhhh! Numa noite, dois irmãos estavam a brincar. A mãe mandou-os para a cama. Eles como não queriam ir para a sua cama foram para a cama do bebé e depois mandaram o bebé ir para a cama deles porque assim a mãe não ralhava com eles, por eles estarem escondidos. Depois, o pai e a mãe adormeceram e eles saíram da cama a fazer barulho. Os pais acordaram e disseram para eles irem para a sua cama e perguntaram onde estava o bebé. Eles responderam que o bebé estava na cama deles.”

6. “Uhhh!!!! Numa noite, uma irmã e três irmãos estavam a acampar na relva da rua. Enquanto o irmão mais novo ficou em cima do cobertor a irmã mais velha ficou na ponta do cobertor e os dois irmãos ficaram ao lado e o irmão bebé ficou aos pés deles e depois, adormeceram e depois, no dia seguinte, foram para casa.”

(algum apanhou frio?) Não, eles sentiram-se bem.”

7. “Uhhh!!!!!! Era uma noite de Inverno e um menino ia assar castanhas na rua porque a mãe lhe tinha pedido. De repente, ele ouviu um barulho e apareceu um homem muito grande a dizer:

- Dá-me as castanhas!! – E ele disse:

- Não porque a mãe não deixaria!!!

8. “Era uma noite de festa em casa de uma mulher e então ele vestiu a sua filha e o seu filho e o seu outro filho. E disse

- Se vocês chorarem avisem para não se sujarem!!!

- ‘Tá bem, mãe – disseram eles.

Então, chegaram os convidados e eles disseram:

- Mãe, estão a tocar à campainha, eu vou abrir!

- Está bem, filha!

Começaram a falar todos como ia ser o dia e a mãe mandou o filho mais novo ir chamar as crianças que estavam no quarto dele para virem jantar em conjunto. Então, a mãe mandou o pai ir lá acima com o filho e ele disse:

- Vamos filho!

- Meninos, venham para baixo para jantarmos todos em conjunto!

E jantaram, jantaram, jantaram...até que foram embora e foram todos dormir.

Ui, esta foi muito grande!!!!”

9. “Era um dia de Inverno, um menino foi dormir a casa da avó porque a mãe tinha ido jantar fora com os seus amigos do trabalho e mandou o filho para a avó, que era ao lado da casa da mãe. Ele disse:

-Está bem!

E lá foi ele. Depois ele perguntou à avó se podia dormir no quarto de cima e ela disse que podia ser mas para ele não se esquecer que estava lá o seu amigo Filipe. Ele disse que sim, que não se esquecia que ele estava ao lado do seu quarto.

(?) Era para ele não se esquecer de se portar bem (?) para não ir para o quarto do amigo, para não brincarem, porque era hora de dormir.”

10. “Era uma noite de Outono, um senhor e o seu filho estavam a conversar enquanto a mãe fazia o jantar. O pai disse:

- Vais ter de ir tomar banho.

O menino disse:

- Não quero!!!

- Porquê? A água não te faz mal! Só se tivesses comido antes, mas não comeste! Por isso, a água não te vai fazer mal nenhum!

E depois, o pai pegou no filho ao colo e mandou-o para a banheira e ele disse:

-Tenho que ir, tenho que ir, está bem!!

Depois, ele vestiu o pijama, foi jantar e a mãe disse:

- Come tudo Pedro!

-Tá bem, mãe, eu como tudo.

E ele comeu. Depois, foi para a cama e lá adormeceu.

A irmã e o pai levantaram a mesa e foram para a cama.”

## C.A.T.-H

Ana

1. “São bebés a comer papa. O que é isto? Parece fruta! Eles são irmãos. Parecem gémeos por causa do cabelo que é igual e a cara também.”
2. “Estão a puxar a corda para um lado e para o outro em cima de um ramo de uma árvore. Ganham os dois porque estão a chegar ao fim da corda.”
3. “Parece o Paulo Portas com um cachimbo está a pensar no que vai dizer ao Tribunal. Ele vai ao tribunal porque vai sempre lá porque ele é um dos agentes da empresa. O menino é um bebé que é o seu filho. O menino está a pensar no pai.”
4. “ (risos) É um menino a andar de bicicleta e uma senhora a correr com o filho. Parece estar aflita porque a bicicleta está atrás dela e ela está a correr. Ela tem medo que a bicicleta a atropеле. Está quase. Mas não a vai atropelar porque a senhora consegue fugir.”
5. “São os gémeos a dormir. E a cama do pai e da mãe está ao lado (riso). É só.”
6. “O pai e a mãe e o filho estão a dormir numa cabana, menos o filho. Só o pai e a mãe estão a dormir na cabana. O filho está a brincar. Ele está triste porque os pais estão zangados com ele porque ele fez uma asneira. Ele foi para a rua sem pedir autorização. O filho pede desculpa e os pais aceitam.”
7. “Ai credo! O que é isto? Parece o diabo a torturar um menino e a metê-lo no caldeirão mas o menino não deixa. O menino vai se salvar.”
8. “Uma senhora qualquer está a dizer ao filho para não ir para a rampa. Este senhor e a senhora estão a dizer um segredo sobre a velhota do retrato. O segredo é que ela era parva porque estava sempre a refilar e a bater ao filho que é pequenino. Ele está ao lado da tia.”

9. “É um menino a dormir na cama está acordado porque a porta está aberta. Ele está com medo do escuro. Ele pensa que vão entrar monstros por ali mas não vão entrar porque era só um sonho.”

10. “A mãe estava a limpar o rabo ao filho mas parece mais que está a bater. Estava a bater-lhe porque ele portou-se mal, deixou cair a toalha na sanita. Ele pede desculpa e a mãe resolveu desculpar.”

“Eu gostei de todos, Carlinha...!”

## C.A.T.-H

## Rui

1. “Três meninos a comerem papa e um senhor a olhar para eles com fome e eles contentes com a comida.”
2. “É um homem a puxar a corda e outro homem com um menino atrás também a puxar. Ganham os dois meninos.”
3. “Um homem rico, sem problemas, casado com um bebé a fumar um cachimbo sem dar importância ao bebé.”
4. “Está muito vento e um menino a andar de bicicleta e uma senhora à sua frente a ir para casa já que não pode fazer o piquenique com o bebé no mato e o seu filho a andar de bicicleta.”
5. “Dois meninos num berço (...) a dormirem descansados enquanto os seus pais dormem.”
6. “Dois meninos e uma menina a acampar no mato no Inverno. Serão loucos?”
7. “Um menino com um pesadelo com medo de ir para o caldeirão.”
8. “Três adultos com as suas conversas a meio da noite a mandar o menino deitar.”
9. “Um menino com medo do que venha da porta e curioso. O que será?”
10. “Uma mãe a tratar do seu menino com pomada. Pronto.”

“Gostei da terceira porque parece mesmo um homem rico e sem problemas. E da quarta porque eles tinham um bom plano para o dia mas correu mal por causa do vento.

Não gostei da primeira, do senhor com fome e da oitava porque as crianças também devem ‘tar como quiserem, não exageramente (?) devem estar como quiserem, à

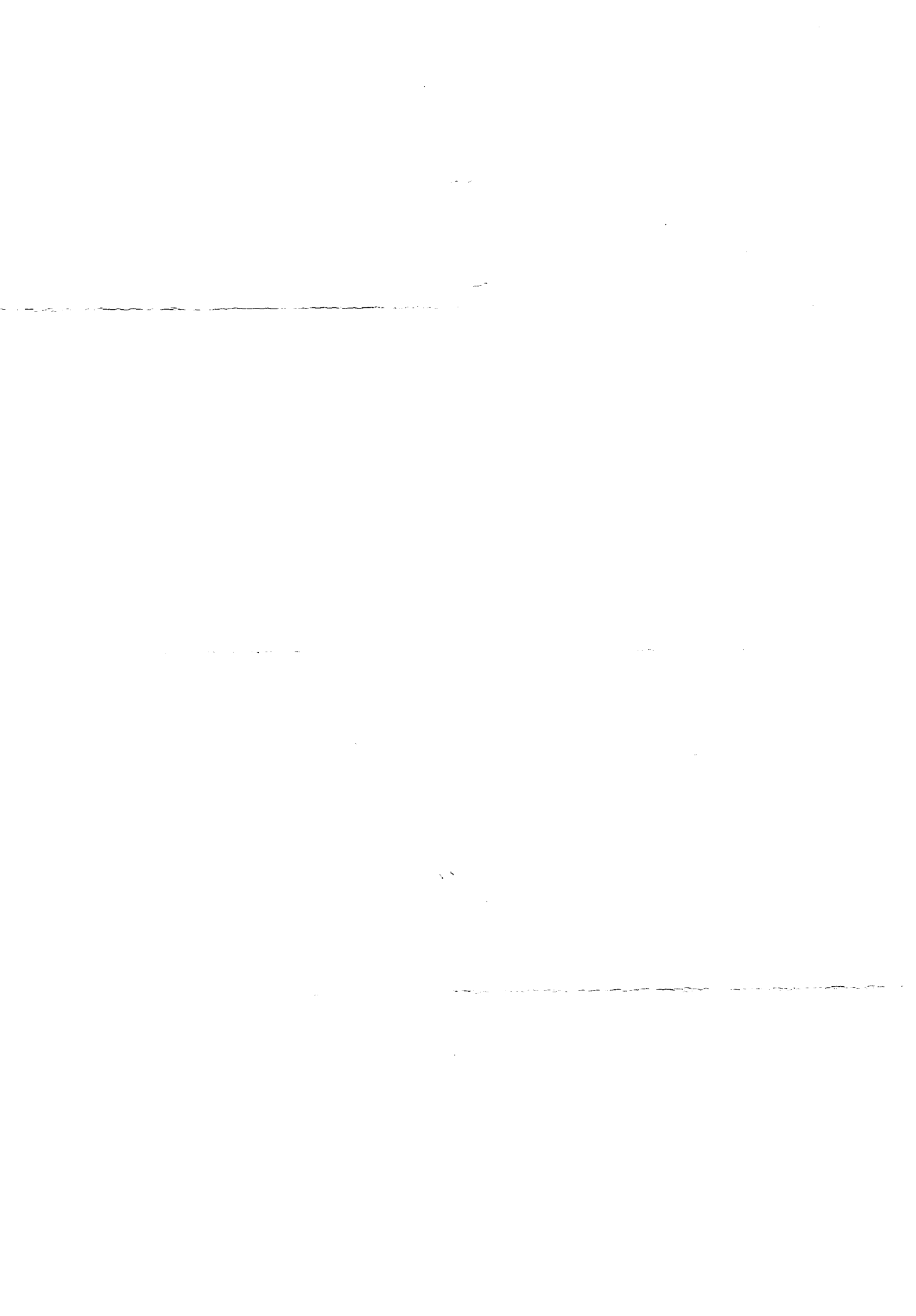
vontade. Não gosto porque já tive uma coisa parecida na minha vida e não gostei. A minha mãe e uns amigos ficaram a conversar e eu tive que ir para a cama e eu gostava de saber o que se passava porque depois não consegui dormir porque não tinha ali ninguém no quarto.”

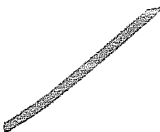
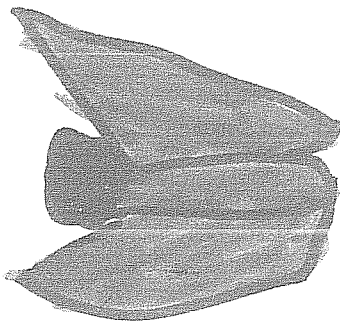
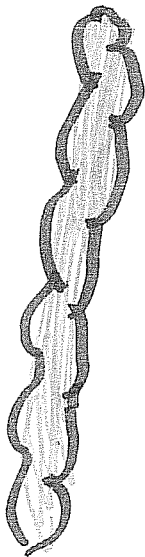
## C.A.T. – H

## Beatriz

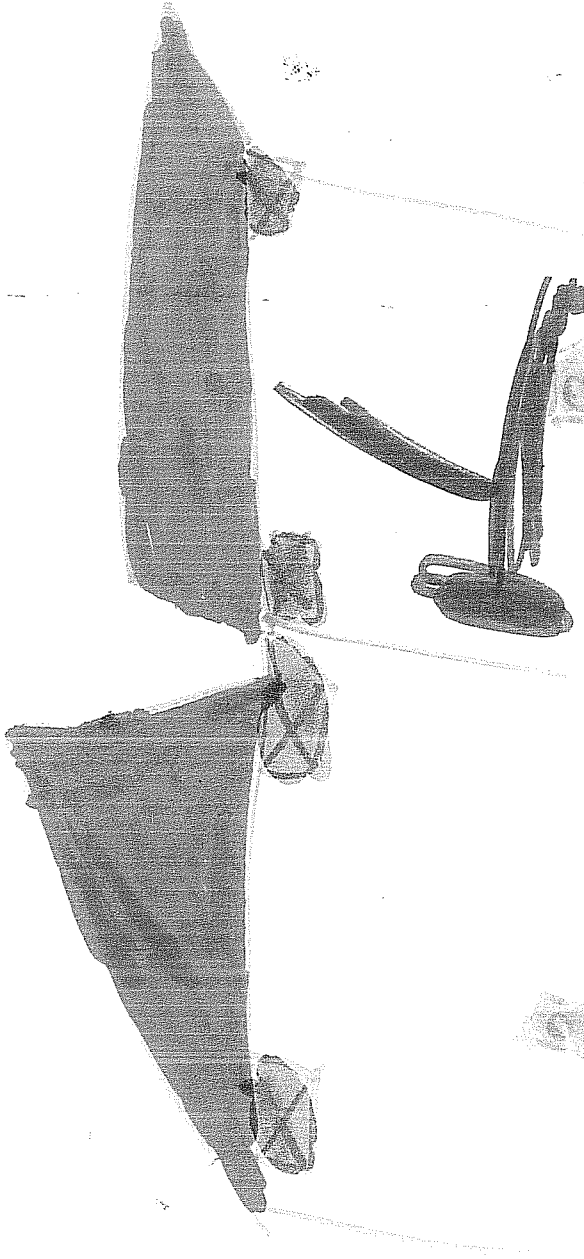
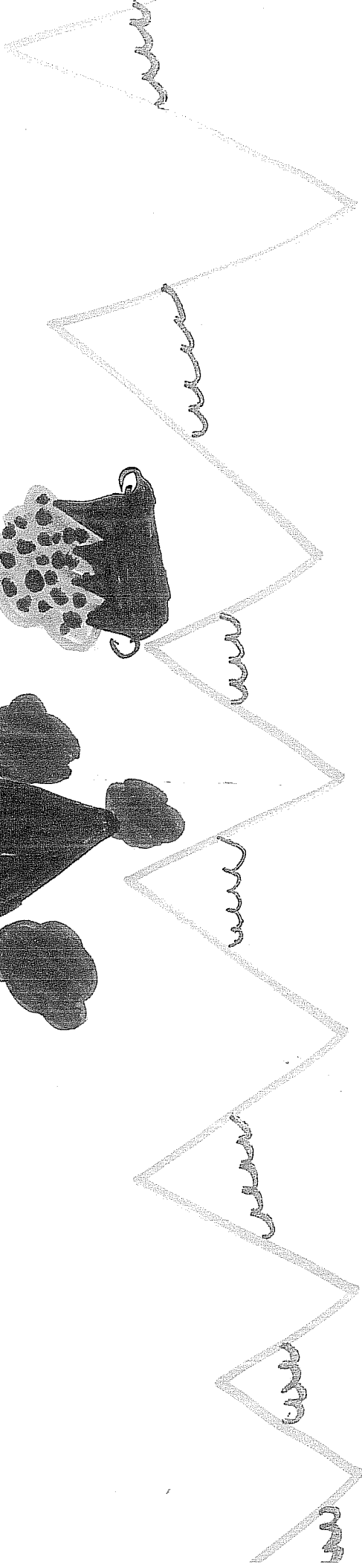
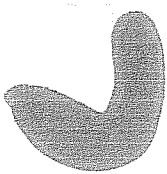
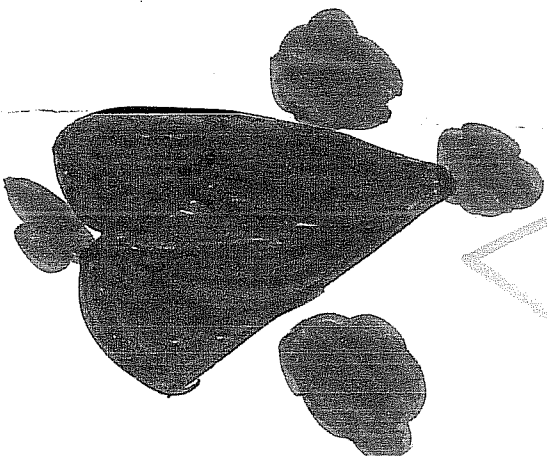
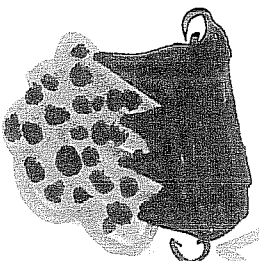
1. “Eles são uns meninos que vão comer muito bem comportados e o pai está a vê-los muito sossegadinhos e vai dar-lhes uma prenda.”
  2. “Aqui são os meninos a brincar. À corda, quem cair, perde. É só.”
  3. “É o pai com o filho. O pai está a pensar e o filho está a ajudá-lo a pensar e quando o pai acabar de pensar, o pai vai brincar com o filhote. Só.”
  4. “Aqui vejo uma senhora com a mãe e com a filha, e vejo a filha e vejo o menino a andar de bicicleta e a mãe vai fazer um piquenique e traz aqui leite para o filho mais novo. Só.”
  5. “Aqui vejo dois meninos na cama e a mãe e o pai estão ali na cama. E depois, a mãe vai e o pai acordou e vão levar os bebés à sala e depois dão o leite. É só.”
  6. “Aqui vejo o pai, a mãe, o filho a dormirem numa cabana e o filho está com os olhos abertos e está a apanhar folhinhas para fazer um trabalho para entregar à mãe e ao pai. É só.”
  7. “Aqui vejo um mau a tentar agarrar o menino que é muito querido e o menino está a subir a árvore. E o mauzão é muito mau, mau, mau. É só.”
  8. “Aqui vejo uma mãe, o filho e a mãe está a dizer para ele não se aleijar e a irmã e o irmão mais velhos estão a beber um chá e a mãe, para ficar mais bonita, pôs um quadro da avó.”
  9. “Aqui vejo uma porta, um bebé na caminha que estava constipado e a mãe não o deixava sair porque podia ficar com febre e ele não saiu porque ele não era teimoso. Só.”
  10. “Aqui vejo a mãe e o filho estavam a sair da banheira porque estava todo cheio de carvão, aqui só que já tinha limpo, a mãe não ralhou porque é muito querido o menino. É só.”
- “Eu gostei de tudo...”

ANEXOS – II  
DESENHOS



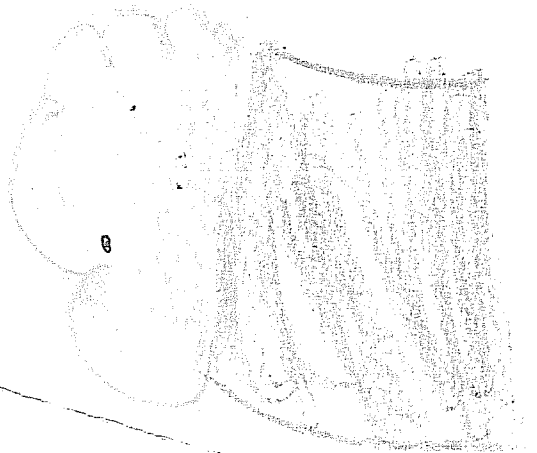


Rif A

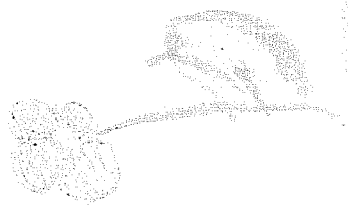
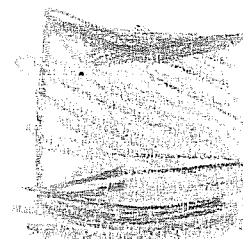


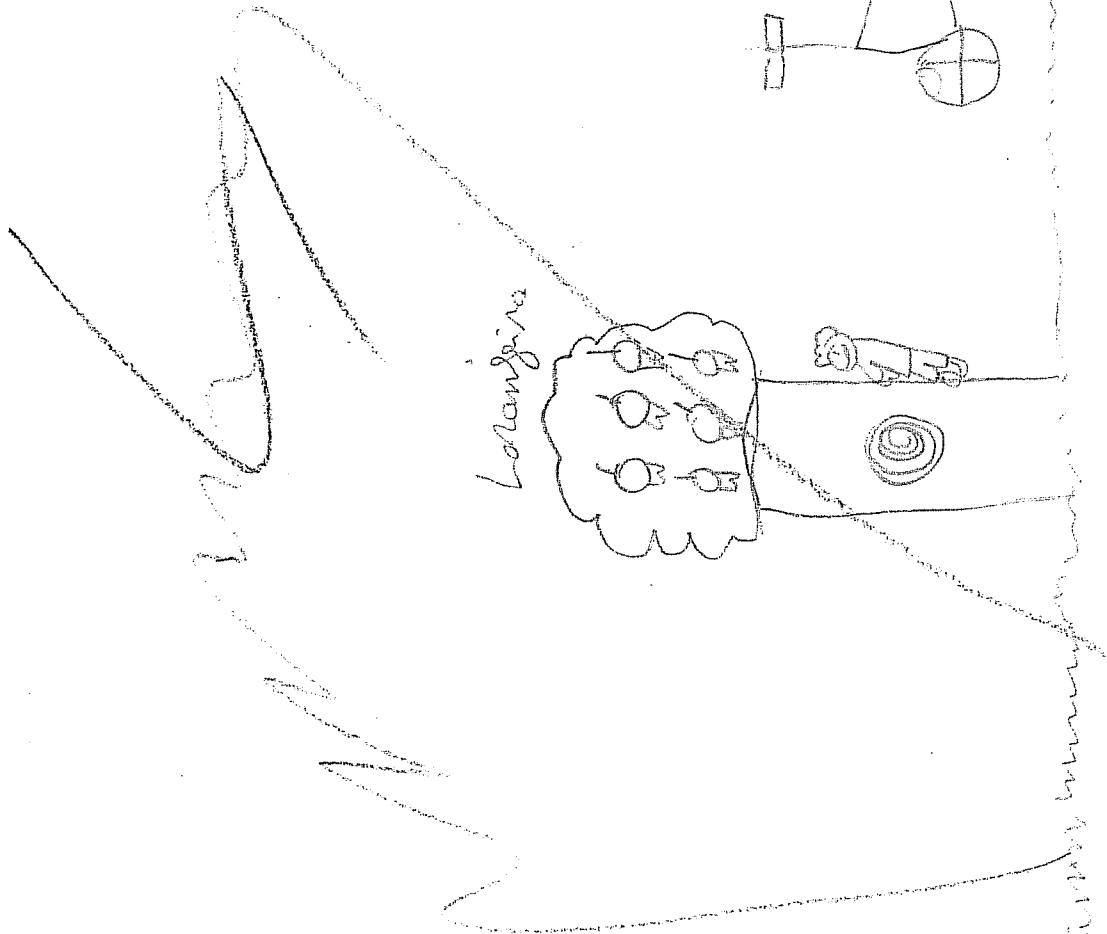
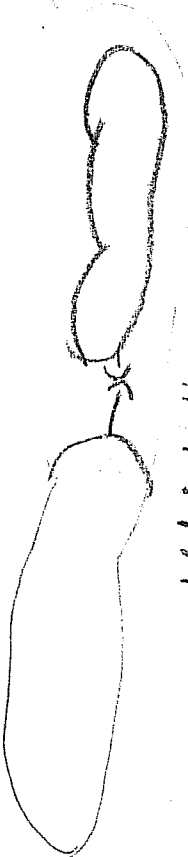
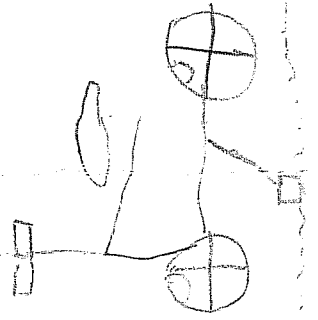
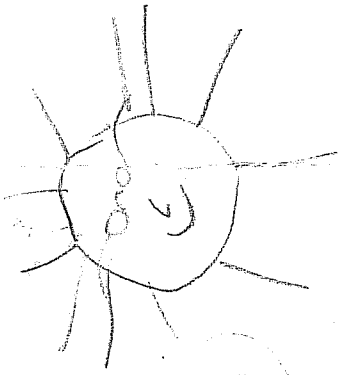
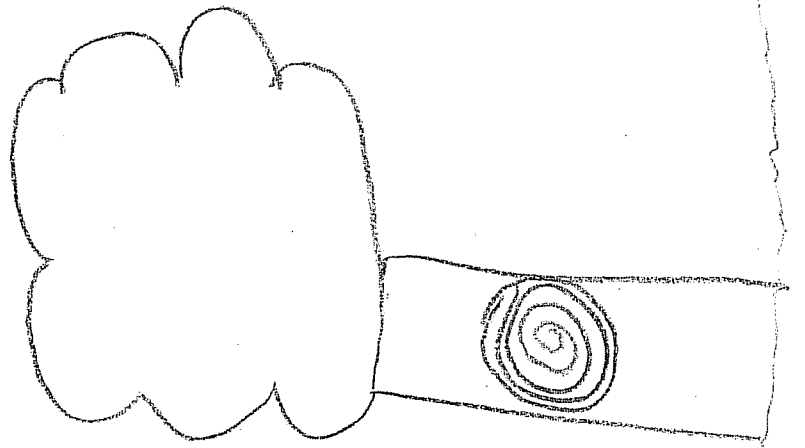
Bob

Rita



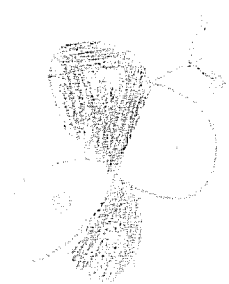
Little  
Dove

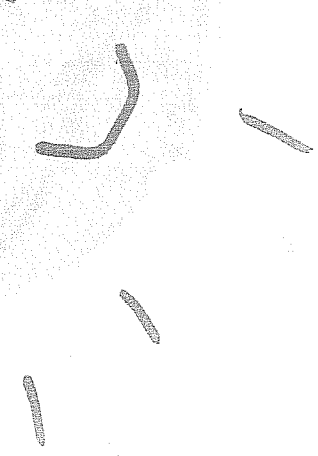




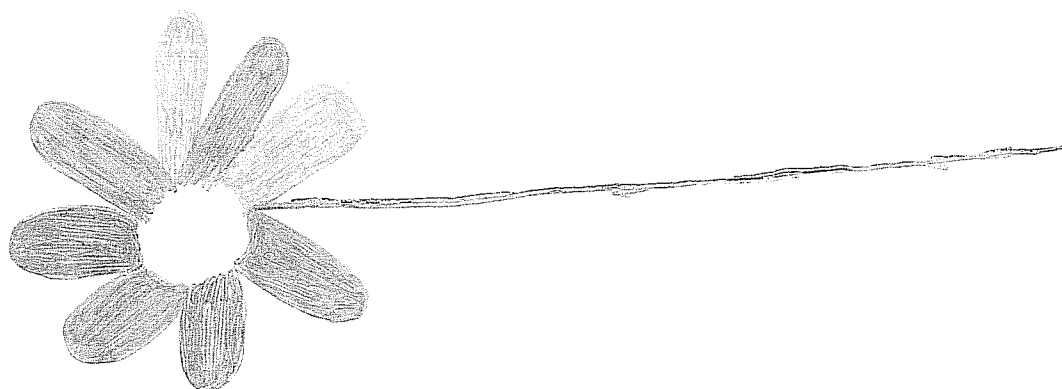
Handwritten text at the bottom right corner, possibly a signature or date, which is partially obscured and difficult to read.

D.  
J. L. C.  
B. J. C.  
C. L.



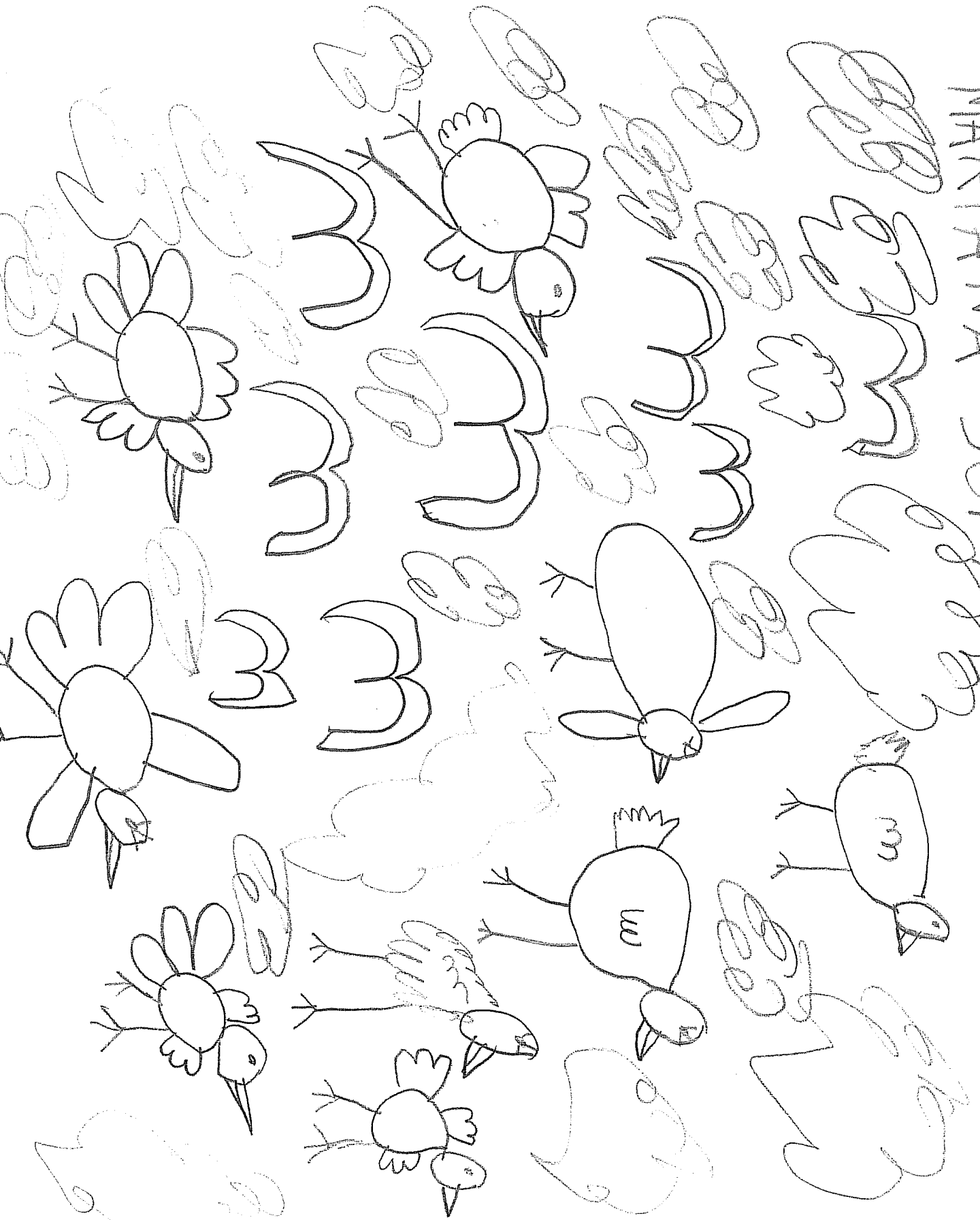








MARIANA SOFIA



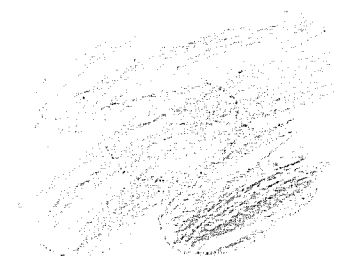
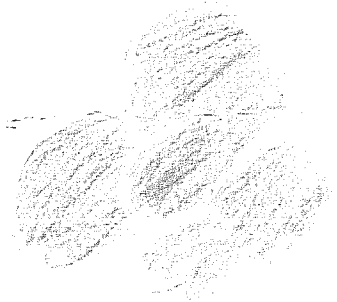
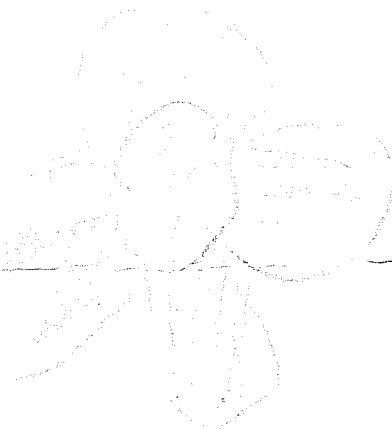
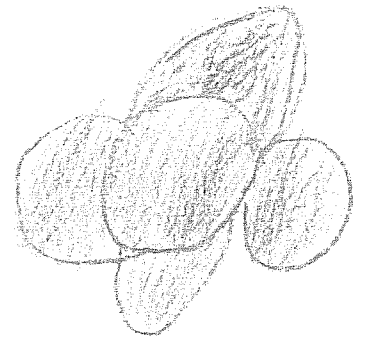
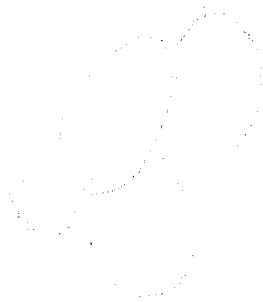
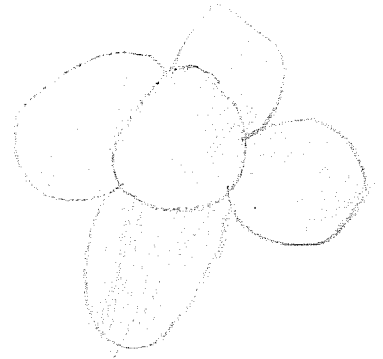


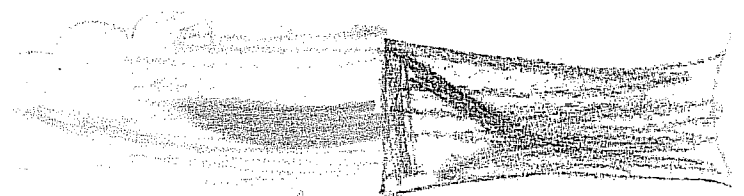
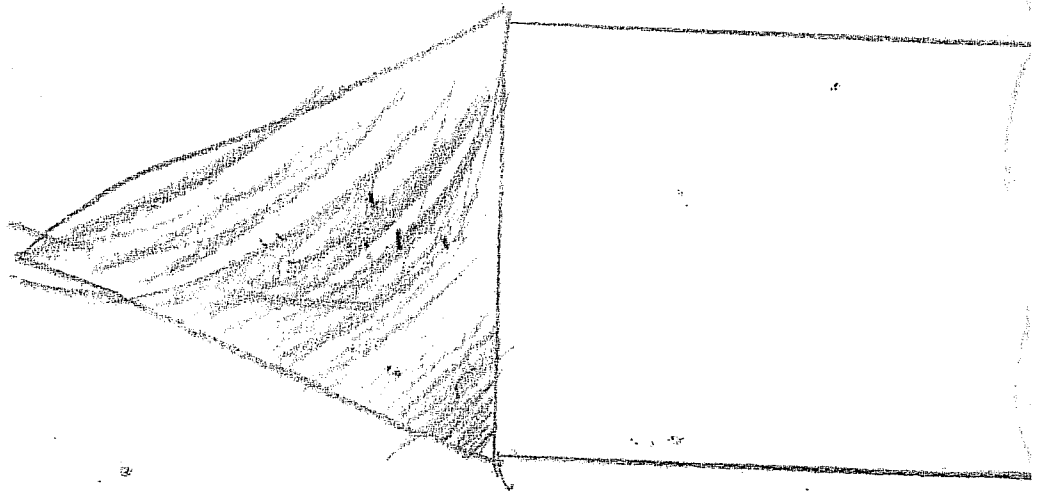
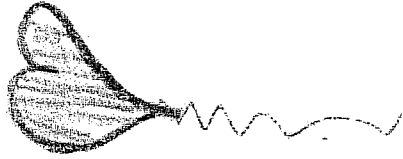




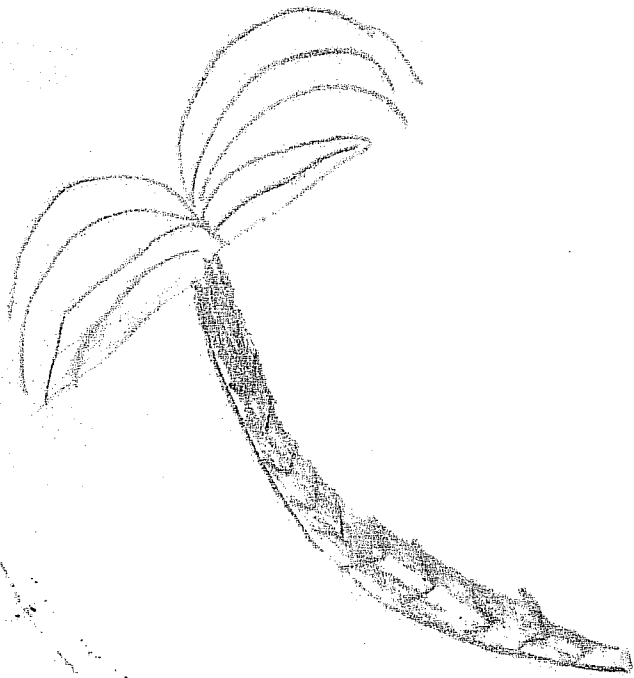
MARIANA SOZZI

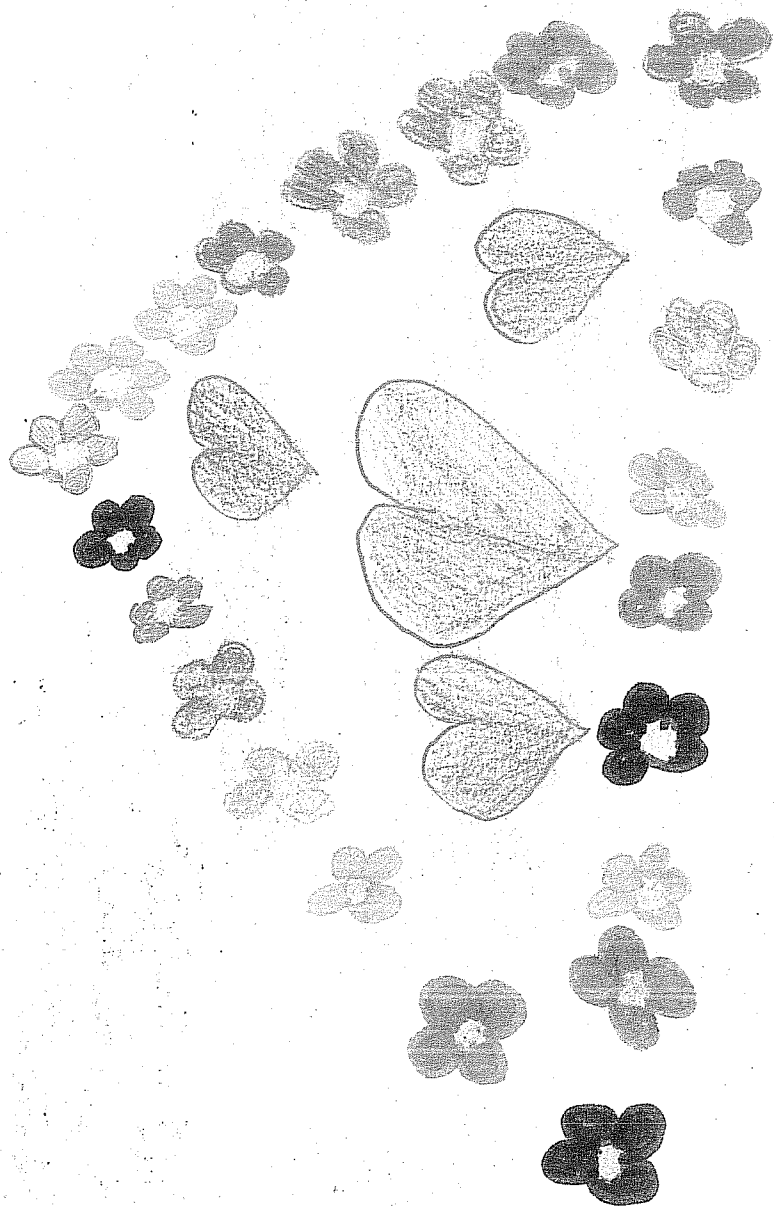
22.11.5.17

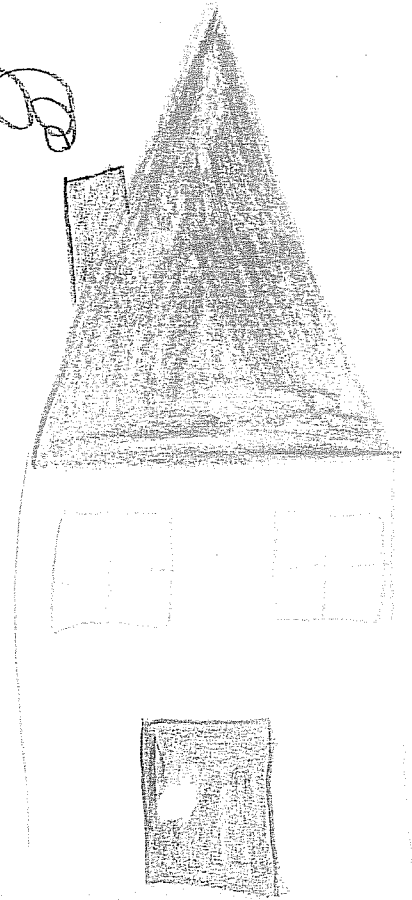
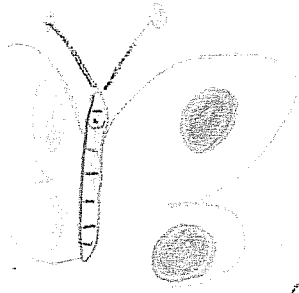




18

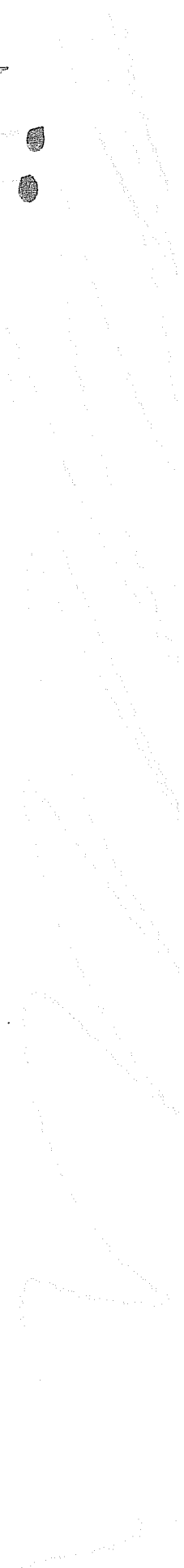
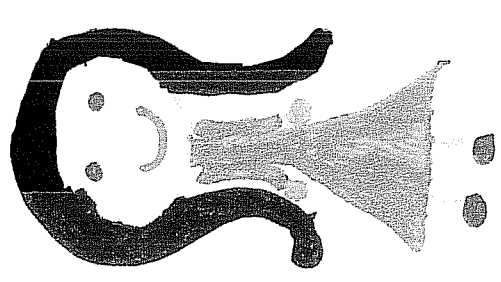


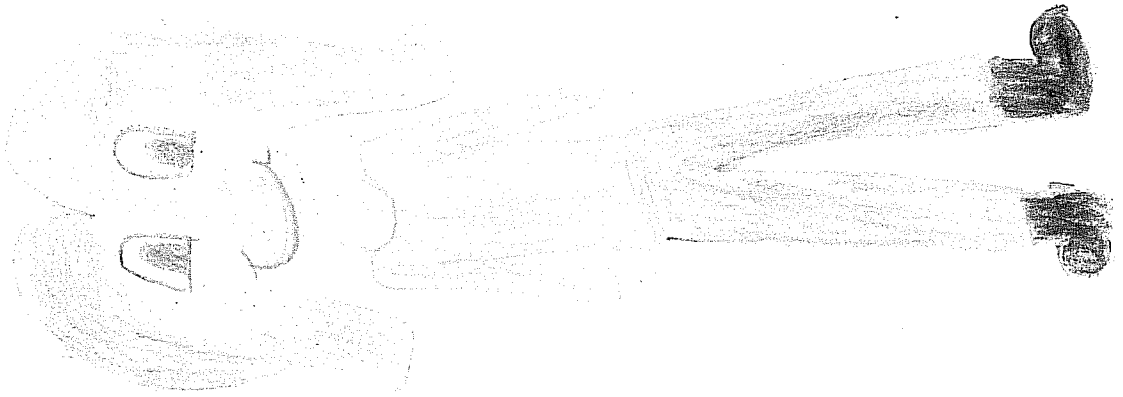






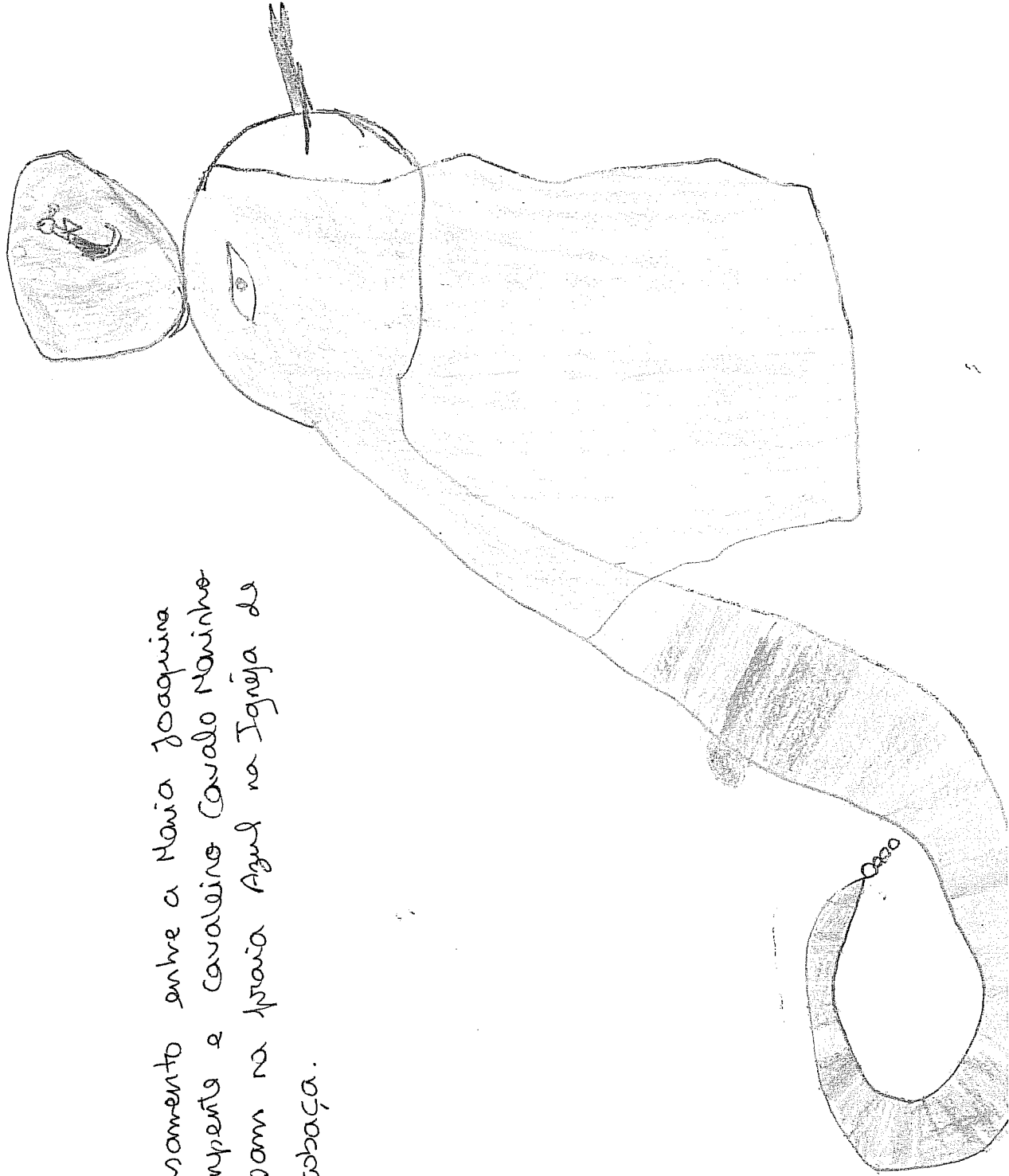
cada

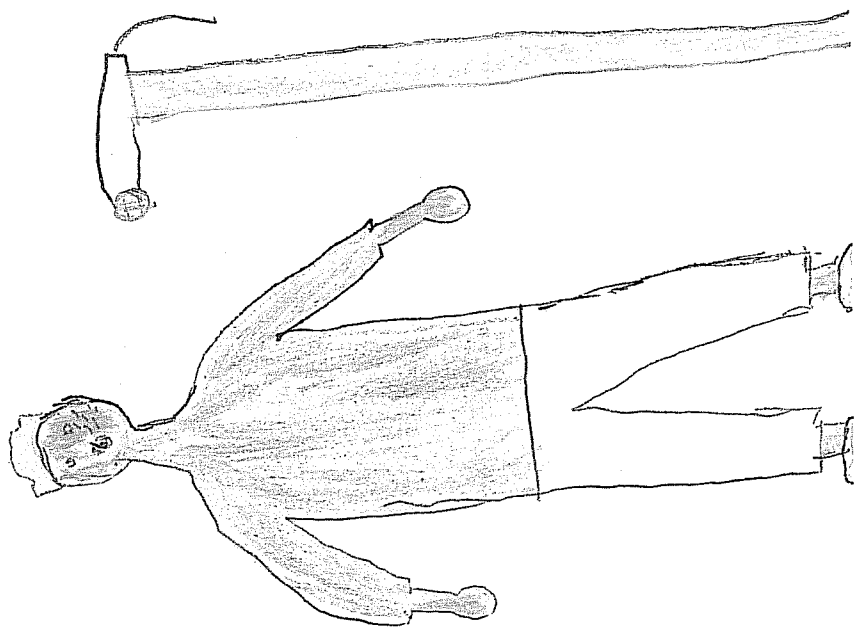


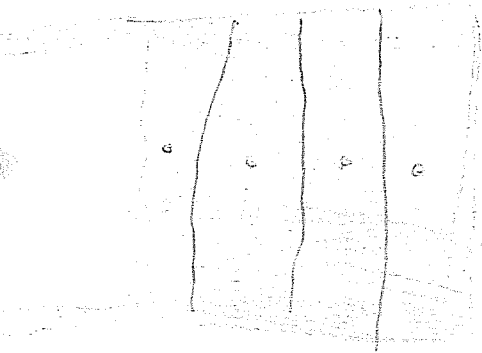
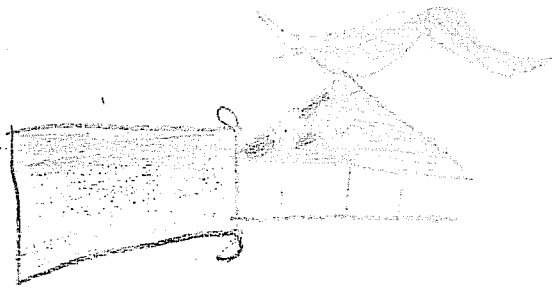


Orlando  
7

Casamento entre a Mãe Joaquina  
Serpente e Cavaleiro Cavalinho  
Casam na Praia Azul na Igreja de  
Alcobaça.

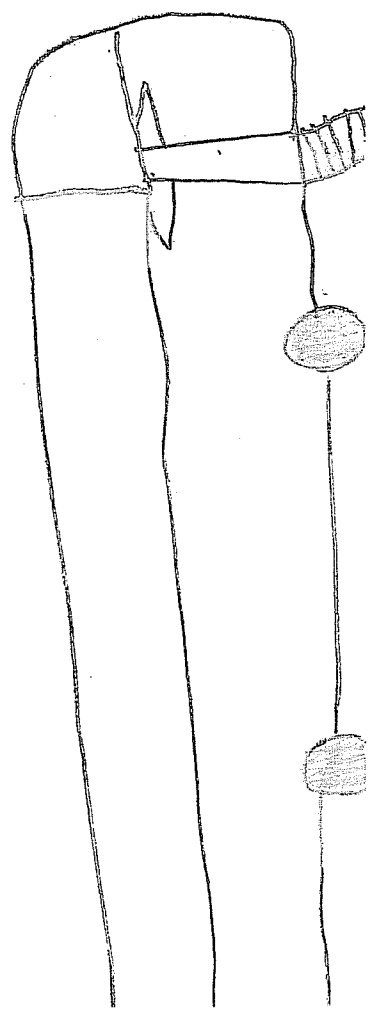
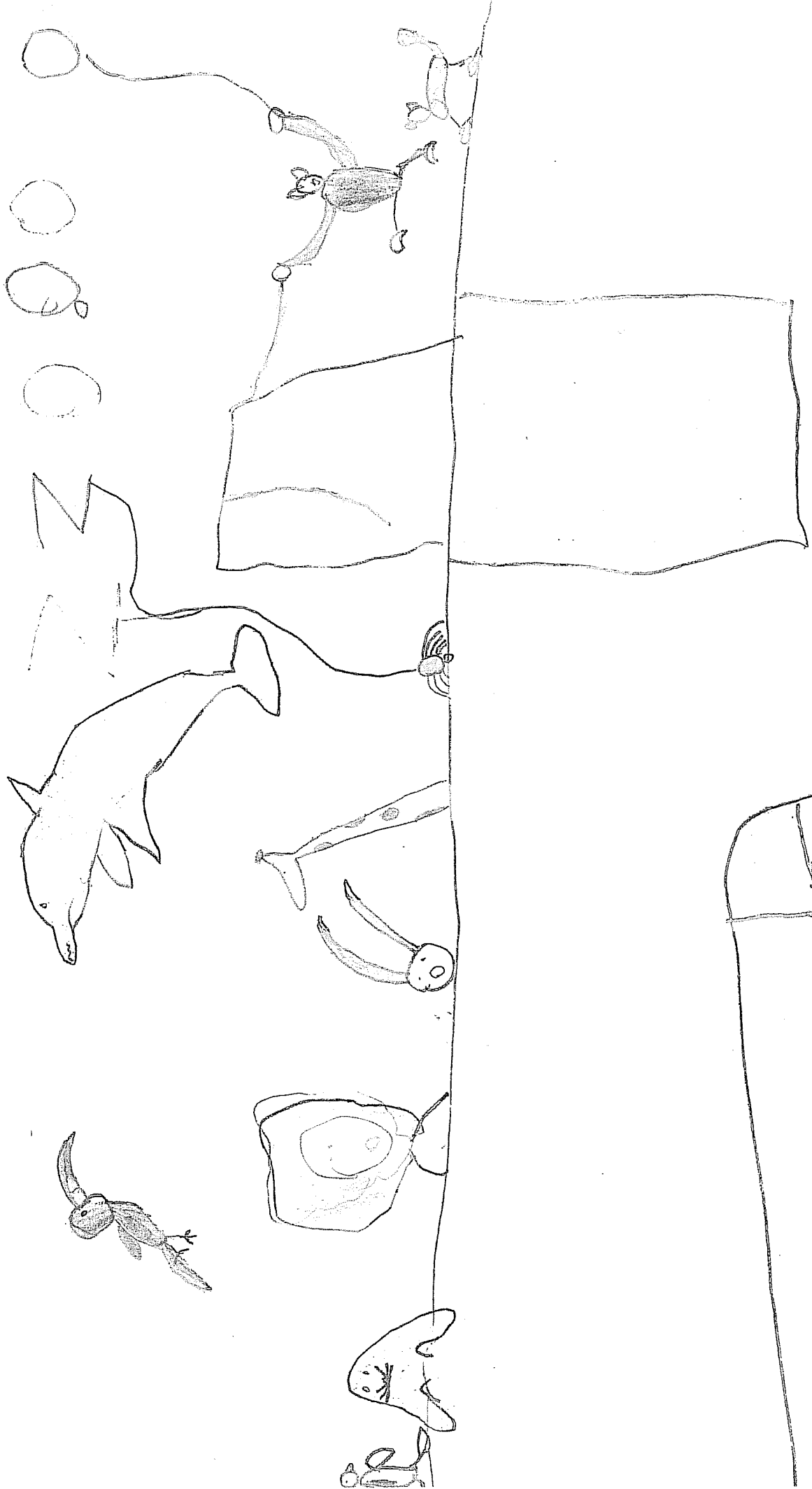


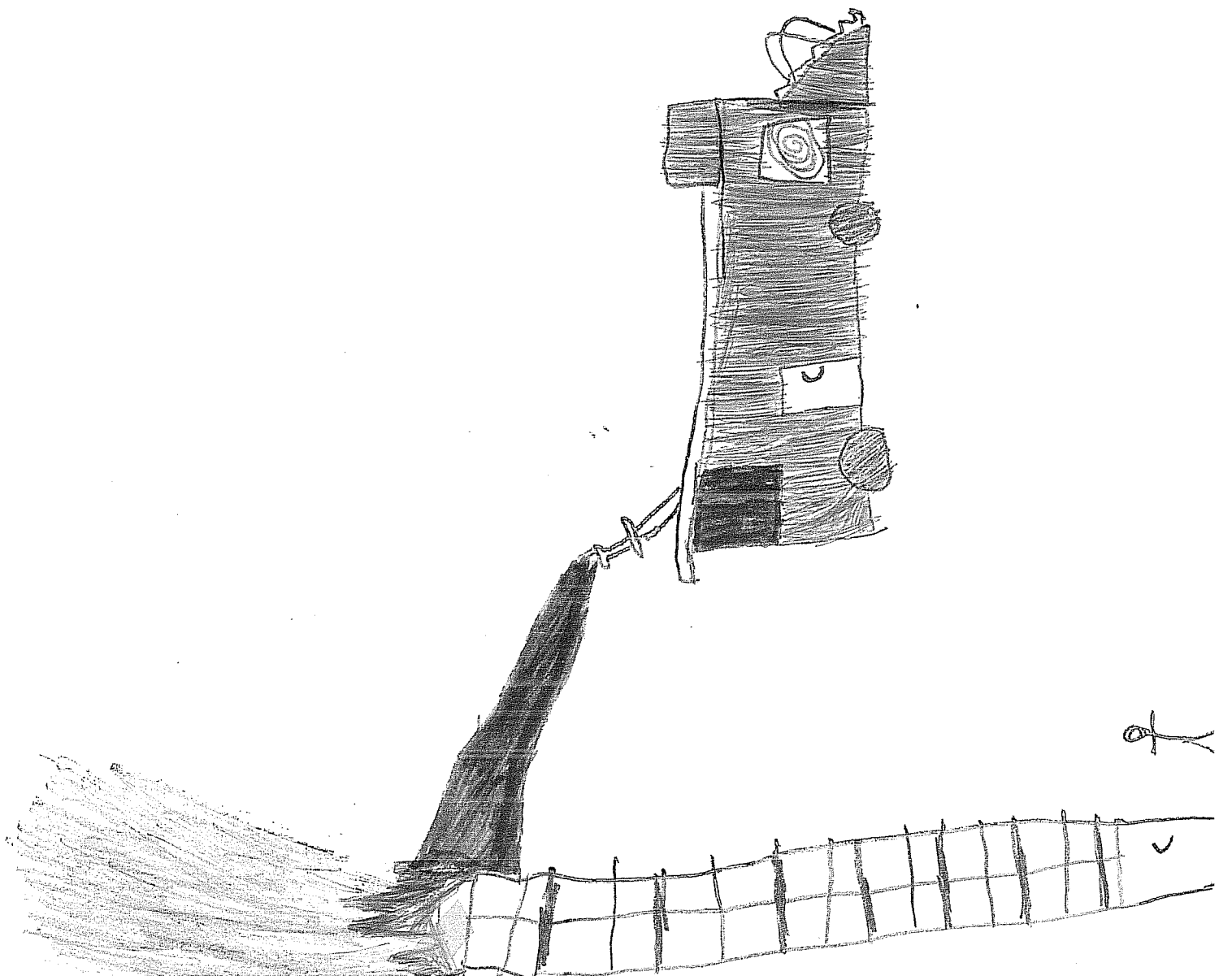


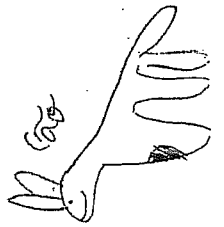
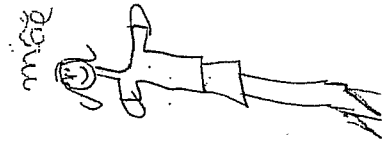
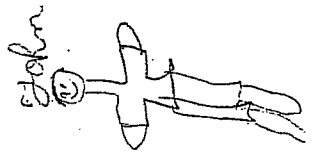
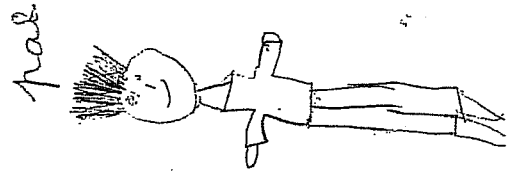
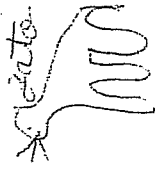


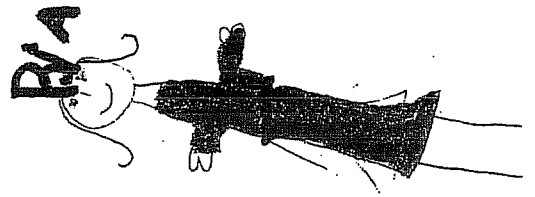
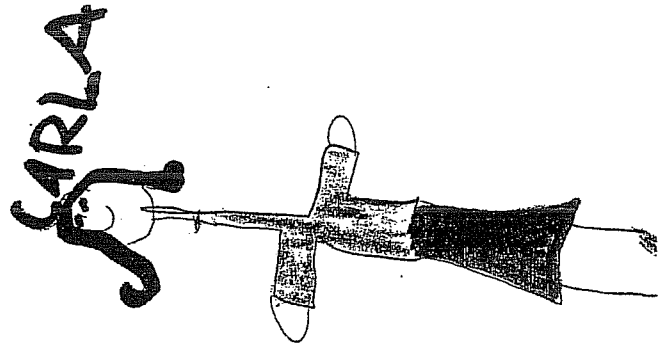
1000  
-4100

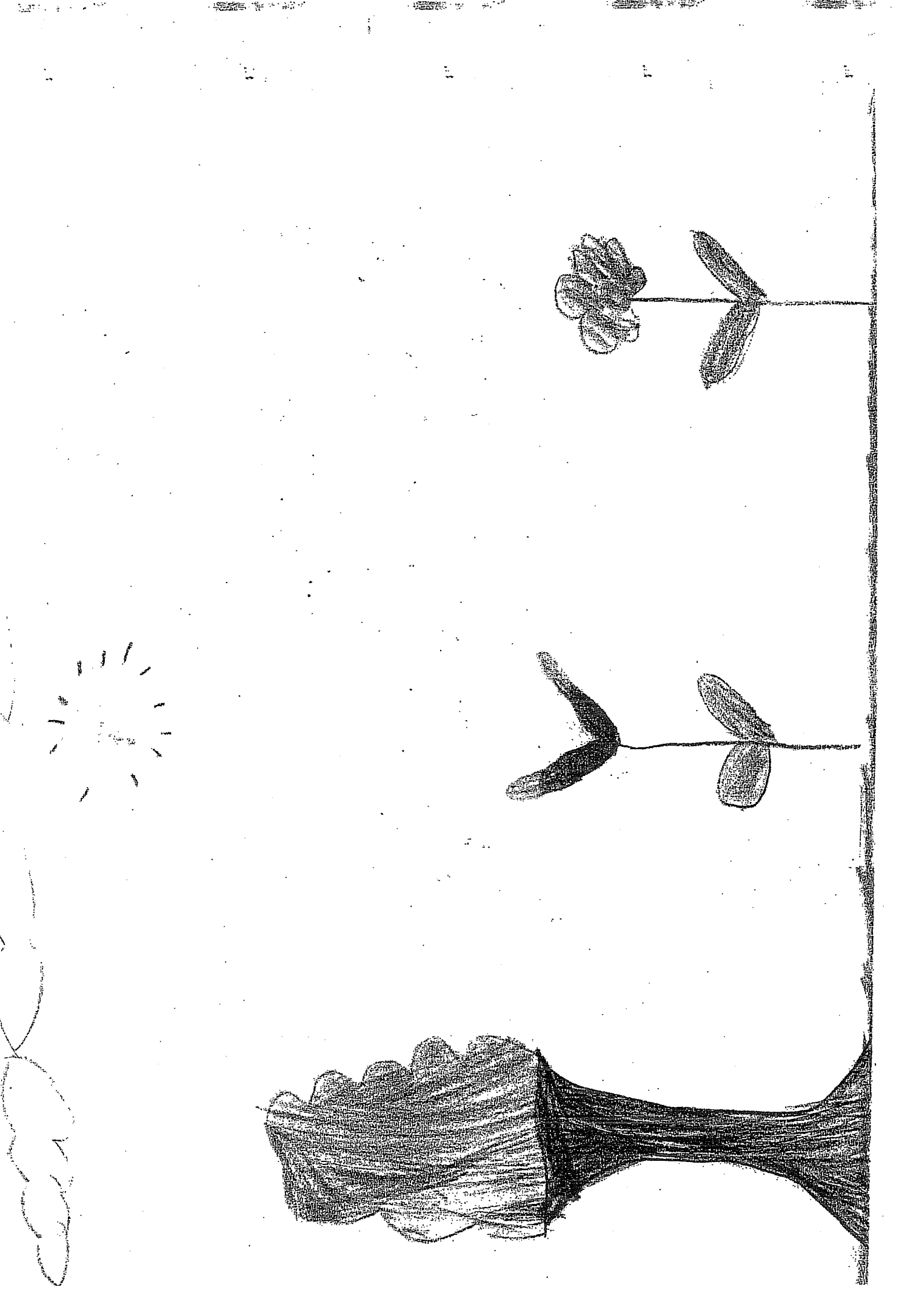


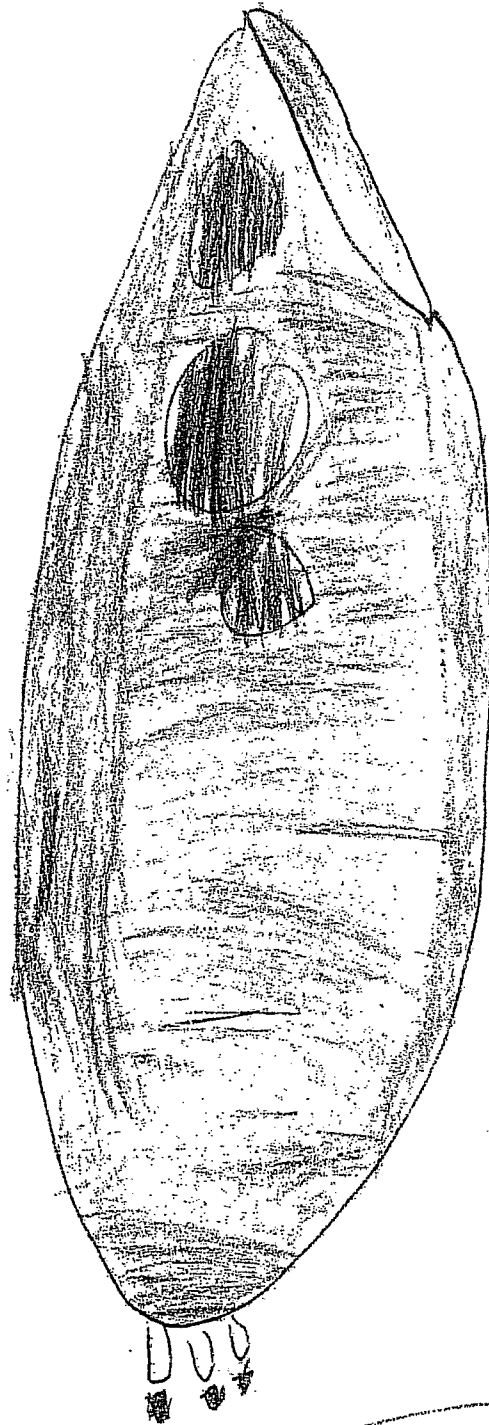












Small handwritten mark or signature.



**ANEXOS III (CONSENTIMIENTO INFORMADO)**

Venho, por este meio, pedir consentimento para a participação do seu educando na realização de um trabalho de Investigação Científica em Psicologia Clínica. O trabalho a ser realizado com os seu educando consiste na apresentação de uma Prova Projectiva e na utilização de Desenhos para posterior análise. Este trabalho insere-se no Mestrado de Psicossomática a ser realizado por mim, Carla Maria Souto Mendes da Costa.

Tomei conhecimento dos objectivos deste trabalho e autorizo a participação do meu educando no mesmo

Não autorizo a participação do meu educando

Atenciosamente,

Carla Costa