

*INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA*



“CRESCER SÓ... ENTRE MUITOS”  
AUTOPERCEPÇÕES E EMOÇÕES EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

**Vanessa Alexandra Sousa Cardoso – N° 12324**

Dissertação Orientada por: Professora Cecília Mota Aguiar

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau em:

**Mestrado em Psicologia Aplicada**

2008

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

“CRESCER SÓ... ENTRE MUITOS”

AUTOPERCEPÇÕES E EMOÇÕES EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

Vanessa Alexandra Sousa Cardoso, Nº 12324

Dissertação orientada por Prof. Doutora Cecília Mota Aguiar

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia Aplicada**

Especialidade em Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Cecília Aguiar apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia clínica conforme o despacho da DGES, nº19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

2008

## **AGRADECIMENTOS:**

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração de várias pessoas, às quais, deixo aqui o meu apreço e profunda gratidão:

- ❖ À Professora Doutora Cecília Aguiar, pelas opiniões partilhadas e apoio dispendido na orientação deste trabalho.
- ❖ A todos os colaboradores que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, os meus mais sinceros agradecimentos.
- ❖ Aos órgãos administrativos e a todos os colaboradores da instituição em questão, pela colaboração e disponibilidade concedidas na recolha de dados (que por motivos de confidencialidade, iremos manter em anonimato).
- ❖ À criança que participou neste estudo, pela partilha da sua vida...
- ❖ A duas grandes amigas pela ajuda dispendida e sobretudo, pela motivação, amizade e apoio emocional nos momentos de desânimo.
- ❖ Ao meu namorado, pelo apoio, ajuda, paciência e incentivo incondicional que sempre me transmitiu.
- ❖ Um muito especial agradecimento aos meus pais, por toda a dedicação, por nunca terem duvidado que eu conseguia (mesmo quando eu duvidei), por sempre terem acreditado em mim e principalmente por todo o Amor.

## RESUMO

O presente estudo tem como objectivo principal compreender a vida de uma criança institucionalizada, no intuito de tentar perceber se terá uma baixa autopercepção (autoconceito/auto-estima) e problemas ao nível da elaboração das emoções (estados afectivos), cuja função adaptativa tem uma relevância particular no desenvolvimento psicológico. Neste estudo, optou-se em termos de metodologia, por uma abordagem qualitativa de tipo naturalista, mais concretamente pela metodologia de estudo de caso com a participação de uma criança institucionalizada de 6 anos. Realizou-se a Entrevista semi-directiva, Observação Naturalista e aplicou-se ainda o Desenho da Figura Humana e o Desenho da Família, a Escala de Autoconceito para crianças em idade Pré-Escolar (*Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*) e o Teste projectivo, “*Era uma vez...*”. Concluiu-se que a criança apresenta grandes dificuldades em lidar com as emoções (como as elabora, sente e vive), utilizando como mecanismo de defesa o recurso à fuga através da “Fantasia”. Relativamente aos dados que obtivemos sobre o autoconceito/auto-estima, podemos concluir que a criança, ao contrário do que se esperaria, por ser uma criança que passou por maus-tratos e se encontra institucionalizada, não tem um nível baixo de autoconceito.

*Palavras-chave:* Autopercepções (Autoconceito/Auto-estima); Crianças Institucionalizadas; Emoção.

## ABSTRACT

The main goal of this study is to understand the life of an institutionalized child, in order to understand if this child has a low self-perception (*self-concept/self-esteem*) and problems in elaborating emotions (affective states), whose adaptive function has a particular relevance in psychological development. In this study, in terms of methodology, a qualitative approach of naturalist type was chosen, more specifically a methodology of case study, involving an institutionalized child of 6 years. Methods used were a semi-directive interview, a naturalist observation and the human figure drawing test and the family figure drawing test, the scale of self-concept for children of preschool age (Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) and the projective test "Once upon a time ...." It was possible to conclude that the child presents major difficulties in dealing with emotions (as he develop, feels and lives them), using as a defense mechanism the escape through the use of "Fantasy". Regarding the data we have obtained on the *self-concept/self-esteem*, it was possible to conclude that the child, contrary to what was expected because he has experienced ill-treatment and is institutionalized, does not have a low level of *self-concept*.

*Key Words:* Self-perceptions (*self-concept/self-esteem*); Institutionalized Children; Emotion.

## ÍNDICE:

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
2. Autoconceito e Auto-estima .....	3
2.1. Resenha Histórica .....	3
2.2. Definição do Autoconceito .....	5
2.3. Constituintes do Autoconceito .....	6
2.4. Autoconceito/Auto-estima Precoces .....	8
2.5. Relação do autoconceito/auto-estima com o Meio e Maltrato na Criança .....	9
3. Crianças Institucionalizadas .....	13
3.1. Definição de Instituição e Maltrato Infantil .....	13
3.2. Diferentes Formas de Maltrato Infantil .....	13
3.3. O Maltrato e a Institucionalização em Portugal .....	15
3.4. Instituições em Portugal .....	19
3.5. Consequências .....	20
3.6. Instituição <i>versus</i> Famílias disfuncionais .....	21
4. Emoções .....	22
4.1. Definição e Clarificação de Emoção, Sentimento e Afectividade....	22
4.2. Compreensão das Emoções na criança .....	23
4.3. Emoção / Afecto relação com crianças Institucionalizadas (Maltrato) .....	25
III. OBJECTIVO .....	28
IV. METODOLOGIA.....	29
1.1.Delineamento.....	29
1.2.Participantes.....	30
1.2.1. Menor Institucionalizado .....	31
1.2.1.1. Dados Resumidos do Processo do menor .....	31
1.2.1.2. Rotina do Menor .....	33
1.2.1.3. Avaliação Jardim-de-infância/Educação Pré-escolar....	34
1.2.2. CAT .....	35
1.2.2.1. Recursos Humanos e Físicos .....	35

1.3. Métodos de Recolha de Dados .....	36
1.3.1. Escala de Autopercepção de Competência e Aceitação Social... ..	37
1.3.2. Teste Projectivo “Era uma vez...” .....	37
1.3.3. Desenho Figura Humana e Desenho da Família .....	38
1.3.4. Entrevista / Análise de Conteúdo .....	39
1.3.5. Observação Naturalista .....	41
1.3.6. Investigador .....	43
1.4. Procedimento .....	43
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	47
VI. DISCUSSÃO.....	61
VII. CONCLUSÃO .....	66
VIII. REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS.....	75
Anexo A: Avaliação Jardim-de-Infância.....	76
Anexo B: Guião de Entrevista .....	78
Anexo C: Entrevista 1 .....	80
Anexo D: Entrevista 2 .....	85
Anexo E: Folha de Cotação Escala Pictórica .....	90
Anexo F: Folha de Análise de Respostas: Prova “Era uma Vez...” .....	91
Anexo G: Análise Individual de cada Cartão: “Era Uma Vez...” .....	93
Anexo H: Desenho da Figura Humana .....	99
Anexo I: Questionário e Sessão: Desenho da Figura Humana .....	100
Anexo J: Desenho da Família .....	102
Anexo K: Questionário e Sessão: Desenho da Família .....	103
Anexo L: Observação Naturalista (Integra) .....	105
Anexo M: Guia da Grelha da Observação Naturalista (Adaptação).....	111
Anexo N: Guião: Contactos e Interações Afectivas.....	115

### ÍNDICE DE QUADROS:

QUADROS 1 – Quadro das categorias e subcategoria construídas: Entrevistas .....	47
QUADRO 2 – Registo das Respostas .....	52
QUADRO 3 – Relação entre cartões e cenas escolhidas .....	52
QUADRO 4 – Frequência da ocorrência de relações de afecto Positivo e Negativo no Terraço durante os 3 dias de observação .....	56
QUADRO 5 – Frequência da ocorrência de relações de afecto Positivo e Negativo no decorrer da Refeição durante os 3 dias de observação .....	56

### ÍNDICE DE GRÁFICOS:

GRÁFICO 1 – Funcionamento Adaptativo / Dificuldades .....	50
GRÁFICO 2 – Pontuação Médio obtida nas subescalas da Escala Pictórica de Autopercepção de Competências e Aceitação Social.....	51
GRÁFICO 3 – Percentagem de iniações de Interação .....	58
GRÁFICO 4 – Número médio de tomadas de vez, em função de quem inicia a interação .....	59
GRÁFICO 5 – Percentagem da natureza das Interações Afectivas .....	59

*"Cada Instituição é uma casa de "faz-de-conta", é uma família de "faz-de-conta", para crianças e adolescentes que continuam a sentir um profundo vazio de uma casa "de verdade", com uma família "de verdade", como têm os outros meninos e meninas" (Alberto, 2002. p. 242).*

## **I- Introdução**

Com a evolução e enorme preocupação com os direitos das crianças, seria de esperar que todas as condições estivessem reunidas para que estas não tivessem de passar por determinados acontecimentos, como o “serem abandonadas, serem vítimas de maltratos<sup>1</sup>”. De acordo com Matos (2003), “um projecto é de um e de outro, mas também de ambos” (p. 193), ou seja, um filho deveria ser o resultado de um projecto comum de ambos os pais e nos seus direitos deveria constar o direito a ser desejado, amado e cuidado por estes.

A criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão (Assembleia Geral nas Nações Unidas, 1989). No entanto, se nos reportarmos às “famílias de hoje”, são cada vez mais recorrentes as situações divulgadas sobre a crise familiar e sobre o abandono dos menores. As condições de trabalho precário de famílias com problemas ao nível da justiça e da saúde, prolongam-se no tempo e aumentam o número de solicitações à institucionalização de menores em face dos disfuncionamentos na família (Barjau, 1996; Kelly & Gilligan, 2000).

Tendo presente que, como indicado na Declaração dos Direitos da Criança, “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma protecção e cuidados especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento”, o estado deve proteger a criança contra todas as formas de maus-tratos e negligência por parte dos pais ou de outros responsáveis pelas crianças e garantir cuidados adequados quando os pais, ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer, atribuindo a sua custódia a instituições públicas ou privadas de protecção social, tendo primacialmente em conta o interesse superior da criança.

---

<sup>1</sup> Segundo Alberto, adoptamos deliberadamente a palavra “Maltrato” pelas seguintes justificações: “Na língua Portuguesa, maltrato vem da conjugação do verbo Maltratar, não sendo correcta a sua formulação como substantivo. Assim, em português, sempre que nos quisermos reportar à problemática da violência contra as crianças, teremos de usar a designação “maus-tratos”. Na literatura científica publicada em inglês, francês e espanhol surge sempre uma designação comum na referência a este objecto de estudo, respectivamente “*maltreatment*”, “*maltraitance*” e “*maltrato*”. Embora na língua espanhola exista o termo “maltratamiento” não costuma ser usado na divulgação científica. Em português existe o verbo “Maltratar”, que segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, vem de “mal+tratar”, e “Maltreito”, ou seja, o que recebeu maus-tratos, que vem do latim”.

Bowlby (1982), atesta que o papel do autoconceito assume importância na perspectiva de que a vinculação não é só uma base segura, a partir da qual o indivíduo pode explorar o meio, mas também um elemento capaz de produzir a sensação de que o mesmo pode despertar cuidados por parte dos outros. Por outro lado, uma figura inconsistente e rejeitante, produz na criança a sensação de impotência, o que acaba por se traduzir em expectativas de ineficácia individuais e em baixo autoconceito. Estas inseguranças que moldam o que ainda não conhecem, são ingredientes participantes na formação das crianças, e nestas, as carências afectivas precoces são notáveis.

Este trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte que se constitui de uma fundamentação teórica que inclui três capítulos: o primeiro capítulo debruça-se sobre uma breve resenha histórica, definição e caracterização do autoconceito e auto-estima, abordando ainda a sua construção e relação com o meio (abordagem ecológica do desenvolvimento humano). O segundo capítulo é específico para a caracterização das crianças institucionalizadas e do maltrato infantil, nomeadamente através da caracterização de diferentes formas de maltrato e das suas consequências, com especial relevância para as formas de maltrato negligência e abandono. Ainda se falará do contexto português e da problemática instituição *versus* família, assim como se a institucionalização será um “mal necessário”. No terceiro capítulo aborda-se a temática da emoção, pretendendo fazer a sua caracterização no sentido de perceber a forma como as crianças a elaboram e essencialmente perceber os estados afectivos (i.e., o que se entende por afectividade). A segunda parte do trabalho descreve o estudo realizado. Esta parte inclui o objectivo, a descrição e caracterização dos participantes, os métodos de recolha de dados utilizados, o procedimento, seguido da apresentação, discussão dos resultados e conclusão.

O presente trabalho tem então como ambição contribuir para um maior esclarecimento da problemática das crianças institucionalizadas, no sentido de investigar o nível de autoconceito e auto-estima destas crianças, assim como a maneira como sentem, vivem e elaboram as emoções. Pretende-se com esta investigação, compreender a criança institucionalizada, conhecendo melhor as suas características, a sua história de vida e o que sentem. Pretende-se ainda contribuir para o conhecimento dos processos de institucionalização através da descrição da vivência de uma criança em particular, utilizando o método de estudo de caso. O objectivo último é contribuir para que, no futuro, instituições e entidades que trabalham com estas crianças possam ter em conta estes aspectos e, se necessário e possível, tentar melhorá-los ou modificá-los.

Apesar do interesse social pelas instituições de internato e do tema ser muito falado, a verdade é que existe pouca literatura relacionada. Não sendo um tema novo, requer hoje uma reavaliação devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar, mudanças essas que trazem às crianças mais direitos, atribuindo-lhes cada vez mais voz e encorajando-as a manifestarem a sua opinião e a exprimirem os seus sentimentos e emoções, tal como está previsto na Convenção dos Direitos da Criança.

## II- Enquadramento Teórico

*A imagem que a criança vai construindo de si própria em relação às suas competências e a percepção que tem das suas características, são reflexos da forma como ela experimenta, sente e reflecte sobre as suas experiências.*  
(Matta, 2001)

### 2. Autoconceito e Auto-estima

#### 2.1. Resenha Histórica

O termo autoconceito surgiu há mais de 2000 anos, por filósofos, teólogos e por profissionais não directamente ligados à Psicologia (Hattie, 1992; Simões, 2001). Passou por momentos de quase esquecimento, entre os finais do século XIX e inícios do século XX, quando a Psicologia se tentava tornar ciência (Simões, 2001), uma vez que segundo Watson (Abreu, 1979, cit. por Simões, 2001, p.14) seria "...a análise do comportamento, e não a dos estados e conteúdos da consciência" que garantiria a "...cientificação autêntica da psicologia, a sua edificação como ciência dos factores directamente observados e controlados pelo experimentador", diminuindo assim a importância do autoconceito, uma vez que este não poderia ser observado nem controlado. Assim, só mais recentemente é que têm abundado definições, modelos e teorias. Autores como James (1980, cit. por Hattie, 1992), Burns (1979), Rogers (1982), Vaz Serra (1988), Purkey (1988), Hattie (1992), entre outros, contribuíram para essa abundância e para a riqueza histórica do autoconceito.

Dos autores citados, James é referido como o primeiro a analisar o autoconceito de um ponto de vista psicológico (Simões, 2001). Para este autor, o comportamento é algo mais do que a simples relação estímulo-resposta (Simões, 2001). Refere-se ao *self* como um agente da consciência que contém duas componentes principais, que seriam o "*I*" e o "*Me*", das quais o "*I*" seria o sujeito que se observa, se percebe a si próprio, que organiza e interpreta, de forma subjectiva, a própria experiência, e o "*Me*", que seria o *self* empírico, o sujeito objecto,

alvo das autopercepções, constituído por características materiais, como os bens; por características espirituais, como estados de consciência, faculdades psíquicas; e por características sociais, como os papéis, relações interpessoais, personalidade (James, 1980, cit. por Simões, 2001).

Estava assim dado o primeiro passo para o estudo, para a análise e investigação do autoconceito. Neste seguimento, entre outros autores, surge Purkey (1988), que analisa o autoconceito como sendo um conjunto complexo, organizado e dinâmico de crenças aprendidas, atitudes e opiniões, que cada pessoa acredita ser verdade acerca de si.

Carl Rogers (1947, cit. por Purkey, 1988), por seu lado, deu alguma solidez à importância do autoconceito. O autoconceito seria ingrediente central na personalidade humana e no ajustamento pessoal. Para o mesmo autor, o autoconceito era visto como sendo um produto social, que seria desenvolvido através das relações interpessoais e que lutava por consistência. Essa consistência, segundo o autor, estaria relacionada com a necessidade de ser olhado positivamente pelos outros e por nós próprios.

Outro autor a debruçar-se sobre o autoconceito foi Vaz Serra (1988). Este refere que a formação do autoconceito indica a capacidade do indivíduo para se observar a ele próprio e para se abstrair de todos os seus comportamentos diários, assim como dos comportamentos dos outros em relação a si. Assim, o autoconceito seria o conceito que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e moral. Vaz Serra (1985), no seguimento da sua análise, aponta para o facto do indivíduo possuir dois autoconceitos: o autoconceito real - que corresponderia “à forma como uma pessoa se percebe e se avalia, tal como é, na realidade”; e o autoconceito ideal – que corresponderia “à forma como o indivíduo sente que deveria ou gostaria de ser” (Serra, 1985, p. 60). Este autor refere ainda que quanto melhor fosse o autoconceito, melhor seria o desempenho do indivíduo, em comparação com outros com aptidões idênticas. Finaliza com a ideia de que o fracasso escolar, o êxito e o progresso numa carreira, assim como as dificuldades nas relações com os outros, seriam um reflexo de um baixo autoconceito.

Para além dos autores citados, também os sociólogos Cooley e Mead se interessaram pelo ressurgimento do autoconceito. Ambos enfatizam a interação entre o indivíduo e o grupo, como forma de desenvolvimento do autoconceito, surgindo o conceito de “*interacção simbólica*” que explica o significado que o ser humano atribui à comunicação com o outro (Simões, 2001). E “seria através desta interacção que se desenrolaria o desenvolvimento do *self*, estrutura essencialmente social, como resultante das relações pessoais que o indivíduo mantém no âmbito da experiência e actividades sociais” (Simões, 2001, p. 16).

Todo este fascínio e interesse pelo estudo, pela análise e pela investigação acerca do autoconceito, poderia explicar-se por este constituir o núcleo central da personalidade e da existência, e por ser ele o responsável por pensamentos, sentimentos e comportamentos (Veiga, 1995). No entanto, e apesar dos muitos trabalhos publicados acerca do autoconceito, verifica-se que existe “uma certa confusão de conceitos nesta área, devido à complexidade do autoconceito, às numerosas facetas desta entidade psíquica, à variedade de termos utilizados e às diferentes perspectivas teóricas existentes” (Veiga, 1995, p. 25).

Apesar da confusão referida acima, no ponto seguinte tentar-se-á, entre várias teorias e constructos sobre o autoconceito, encontrar algum consenso entre eles, de modo a que se possa delimitar e encontrar uma definição para o autoconceito e auto-estima.

## 2.2. Definição do Autoconceito

Nos últimos anos, muitos trabalhos têm surgido sobre o autoconceito, por este ser considerado por vários investigadores, essencial nas relações entre os indivíduos, no conhecimento de si próprio, na maneira como se avaliam e na percepção que têm das suas capacidades ao realizarem as suas intenções. Estes trabalhos procuram estudar os vários aspectos do autoconceito, tal como a sua estrutura organizativa, as diferenças individuais, o seu desenvolvimento, e também o papel deste em vários aspectos da vida quotidiana, como as relações pais/filhos (Coopersmith, 1976).

Se considerarmos que a conceptualização do autoconceito tem variado em função do quadro de referência dos autores, é fácil concluir que a investigação teórica nesta área se caracteriza por uma grande imprecisão de terminologia e discordância das definições. Contudo, Byrne (1986) refere que, apesar da literatura não revelar uma definição operacional clara, concisa e universalmente aceite, existe uma certa concordância em torno da definição geral do autoconceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si. A testemunhar isto mesmo, Gegas (1982) define autoconceito como o “conceito que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral” (p.152). No mesmo contexto, Vaz Serra (1986) refere que o autoconceito é um constructo psicológico que permite ter a noção da identidade da pessoa e da sua coerência e consistência e acrescenta que é um constructo teórico que, (a) nos esclarece sobre a forma como um indivíduo interage com os outros e lida com áreas respeitantes às suas necessidades e motivações; (b) nos leva a perceber aspectos do autocontrolo, porque certas emoções surgem em determinados contextos ou porque é que uma pessoa inibe ou desenvolve determinado comportamento; (c) nos permite compreender a continuidade e a coerência do comportamento humano ao longo do tempo.

Ainda no preâmbulo da definição do autoconceito, Burns (1988) refere que uma vasta gama de designações (auto-imagem, autodescrição, auto-estima, etc.) tem vindo a ser utilizada para referenciar a imagem que o indivíduo tem de si; contudo, na sua opinião, estes termos são designações excessivamente estáticas para uma estrutura dinâmica e avaliativa como é o autoconceito, o qual, na sua perspectiva, engloba uma descrição individual de si próprio (enquanto auto-imagem) e uma dimensão avaliativa (auto-estima).

Admitindo estas deficiências terminológicas e a grande multiplicidade de conceitos, Shavelson e Bolus (1982) apresentam uma definição operacional na qual entendem que o autoconceito se poderá definir como um constructo hipotético, cujo conteúdo seria a percepção que o indivíduo tem do seu Eu, percepção essa que se formaria por intermédio de interações estabelecidas com os outros significativos, bem como através das atribuições do seu próprio comportamento.

De acordo com Shavelson et al. (1976), a um autoconceito geral ligam-se diversos tipos de autoconceitos. Para estes autores, podem ser subdivididos em quatro tipos diferentes: autoconceitos académico, social, emocional e físico, sendo que cada um deles é significativo em áreas diferentes.

Assim sendo, o autoconceito é entendido como o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si (Byrn & Shavelson, 1986). Shavelson e Bolus (1982) referem que as percepções são formadas pelas avaliações e reforços de pessoas significativas, pelas auto-atribuições que o indivíduo realiza ao seu comportamento e pela experiência e interpretações do ambiente onde se insere. Aceita-se que existam vários tipos de influências que ajudam a construir o autoconceito. Um deles diz respeito ao modo como as outras pessoas observam o indivíduo. Neste aspecto, admite-se que o ser humano é levado a desenvolver uma espécie de fenómeno de espelho, em que tende a observar-se da maneira como os outros o consideram (Shrauger & Shoeneman, 1979).

### 2.3. Constituintes do Autoconceito

Segundo Vaz Serra (1988), no constructo do autoconceito há que salientar como seus constituintes: a auto-estima, as auto-imagens, a auto-eficácia, as identidades, o autoconceito real e o autoconceito ideal.

Enquanto o autoconceito corresponde ao modo como o sujeito se avalia a si próprio mas assume uma natureza mais cognitiva, a auto-estima é o valor que o sujeito dá a si próprio e situa-se mais na ordem dos afectos, das aspirações e das emoções. É o que as pessoas sentem

em relação ao seu valor e competência e está relacionada com a imagem do “eu ideal” que todos os indivíduos têm (Schaffer, 1996).

Vaz Serra (1988) refere também que a **auto-estima** é um dos constituintes do autoconceito mais importantes e provavelmente aquele que tem maior realce do ponto de vista clínico. E acrescenta, que tal conceito é entendido como o processo avaliativo que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos. É, portanto, o constituinte efectivo do autoconceito, em que o indivíduo faz julgamentos de si próprio, associando à sua identidade sentimentos valorativos do “bom” e do “mau”. Well e Marwell (1976) consideram na auto-estima duas subdivisões. Na primeira, a auto-estima assenta num sentido de competência, ligada à eficácia e aos processos de atribuições e comparações sociais. Na segunda, a auto-estima está mais virada para a virtude, representadora do valor pessoal, com normas e valores do comportamento pessoal e interpessoal.

As auto-imagens são o resultado das observações, em que o indivíduo é ele mesmo objecto da sua própria observação (Vaz Serra, 1986). Ao fazer uma auto-observação, não é a percepção de determinada auto-imagem que tem interesse na condução de uma determinada estrutura, mas sim a organização e a distribuição hierárquica em relação a outras auto-imagens. Neste contexto, o indivíduo hierarquiza as várias auto-imagens acerca de si, ou seja, as que têm maior significado são aquelas a que dá mais importância. Segundo Berryman et al. (2001), as relações das crianças com os outros (irmãos, colegas, professores e com os pais), são afectadas devido à percepção favorável ou desfavorável que têm de si, ou seja, à sua auto-imagem. Assim, consideram-se muito importantes todos os contextos sociais, principalmente a família, por ser onde as crianças fazem as suas aprendizagens e onde são “moldadas”; claro, sem nunca esquecer as questões da personalidade, o “*self*”.

Outro contribuinte do autoconceito é a auto-eficácia, cujas origens no conceito de “*self*” de James de 1890 foram influenciadas pela teoria da aprendizagem social de Bandura (1977). A auto-eficácia refere-se às autopercepções em que o indivíduo acredita e confia na sua capacidade e eficácia para enfrentar o meio ambiente com efectividade e êxito, levando assim a consequências desejadas (Palenzuela, 1982). Mischel (1977), no seu estudo da personalidade, refere-se à autoeficácia percebida como sendo um constructo motivacional cognitivo em que o indivíduo se auto-avalia como eficaz, para enfrentar o meio ambiente.

Referindo-nos agora aos restantes três constituintes, poderemos afirmar, que segundo Vaz Serra (1988), (a) qualquer pessoa pode ter, dentro de si, várias identidades; aquela a que se dedicar mais tempo e atenção é a que, numa escala classificativa, se encontra na posição hierárquica mais elevada; (b) o autoconceito real corresponde à maneira como um indivíduo

se considera, percebe e se avalia, tal como é, na realidade; c) o autoconceito ideal refere-se à maneira como uma pessoa sente que deveria ou gostaria de ser e não como se percebe ou avalia na realidade.

Vaz Serra (1986, 1988) salienta que é importante considerarmos a diferença entre o autoconceito real e o autoconceito ideal, com vista à obtenção de dados de auto-aceitação do indivíduo. Uma diferença pequena poderá ser um bom indicador de que o indivíduo se aceita como é, traduzindo-se tal facto numa maior aceitação e ajustamento pessoal.

#### 2.4. Autoconceito/Auto-estima Precoces

Desde muito cedo, a partir do momento que começam a perceber que as imagens reflectidas no espelho são elas mesmas, as crianças começam a fazer o seu auto-reconhecimento. Depois, à medida que conseguem pensar sobre si e já adquiriram a capacidade representativa, tentam fazer a sua autodescrição e a sua auto-avaliação, tornando-se mais clara e convincente a sua imagem do *Self* (Harter, 1993) e tornando-se também clara a influência do elemento idade, na evolução do autoconceito e auto-estima. Este elemento tem também a ver com as características das autodescrições das crianças, que se vão tornando mais complexas e subtis, devido à evolução das suas capacidades de observação e de abstracção (James, 1980, cit. por Rogers, 1982).

À medida que vai crescendo, a criança vai apercebendo-se que cada pessoa tem múltiplas concepções sobre si e é razoável crer que esta se apercebe de diferentes características, em graus diferentes de clareza, ao longo do seu desenvolvimento. Este facto pode ser justificado pela evolução e riqueza das suas vivências, que se vão diversificando e complexificando à medida que ela cresce, pois o leque de pessoas com quem vai interagindo vai aumentando (amigos, colegas), sendo as interações sociais, segundo alguns autores (Mead, 1934; Cooley, 1902, cit. por Burns, 1988), o factor principal na formação do *self* de um indivíduo.

Na perspectiva neo-piagetiana, a partir dos 4 anos, desde que começam a identificar características para se descreverem a si próprias, as crianças já fazem tentativas de se autodefinirem. Mas estas características são apenas externas, ou seja, o que a criança pensa acerca dela é ainda quase inseparável do que ela faz (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Susan Harter (1985, 1989) tem sido uma das investigadoras a direccionar parte do seu trabalho para o estudo e caracterização do desenvolvimento e da diversificação das autopercepções dos indivíduos. As conclusões de alguns dos seus trabalhos (Harter & Pike, 1984, cit. por Harter, 1989) apontam no sentido de que dos 4 aos 7 anos de idade, as crianças fazem já autojulgamentos sobre quatro domínios: competência cognitiva, competência física,

aceitação social e conduta comportamental. Segundo estes autores, as crianças destas idades ainda não conseguem fazer julgamentos sobre o seu valor, o que quer dizer que não desenvolvem sentidos sobre o seu valor enquanto pessoas. Harter (1993) diz também que a criança, por volta dos 5-6 anos, ainda vive num mundo do “tudo ou nada”, tendo dificuldade em perceber como se pode ser bom numa coisa e noutra não. Este mundo só irá mudar um pouco mais tarde com a entrada na idade escolar, quando a criança começar a integrar aspectos específicos do *self* num conceito mais geral.

Outros autores assumem uma posição de certa forma diferente (Marsh, Craven & Debus, 1991), afirmando que as crianças com menos de 8 anos de idade conseguem diferenciar claramente várias áreas do autoconceito e que é possível medir um autoconceito geral através de uma escala. Contudo, este autoconceito geral reflectiria uma integração não sistemática de domínios específicos de autoconceito, que oscilariam consoante a disposição dos acontecimentos particularmente salientes.

De uma forma consensual, todos os investigadores concordam que o desenvolvimento do autoconceito acontece através de um processo contínuo desde a infância. Mas o desenvolvimento de conceitos mais realistas e mais complexos sobre elas próprias e o seu valor, tal como o desenvolvimento da compreensão e controlo emocional, só ocorre no período escolar com o desenvolvimento cognitivo (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

#### 2.5. Relação do autoconceito/auto-estima com o meio (Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano) e maltrato na criança.

Segundo Harter (1993), a construção da auto-estima nas crianças, e até nos adolescentes, depende, em grande parte, do apoio dos pais e dos pares. Branden (1993) menciona que é evidente que o meio familiar, em geral, e os pais, em particular, podem produzir um impacto profundo na criança, seja positivo ou negativo, criando um ambiente no qual a criança se sinta segura, onde se fomenta o aparecimento de uma boa auto-estima ou, pelo contrário, criando um ambiente hostil onde se faça o oposto para subvertê-la. Desta forma, a relação entre pais e filhos será a base fundamental da auto-estima e do autoconceito da criança (Maya, 1996). Infelizmente, existem factores que limitam o autoconceito e, por conseguinte, a auto-estima das crianças, nomeadamente o maltrato infantil. Uma vez que o autoconceito (como já foi referido) é formado através das percepções e avaliações que cada um faz de si próprio, e dado que essas percepções e avaliações são transmitidas às crianças pelas figuras mais importantes (os familiares, que “dialogam” com elas e lhes transmitem as

suas atitudes), não é de estranhar e sim de esperar que, em caso de maltrato, em que a vítima é considerada “objecto” e sofre uma desvalorização sistemática da sua dimensão enquanto pessoa, das suas características e das suas atitudes, haja uma conseqüente autodesvalorização de si mesmo, o que leve a uma diminuição da sua auto-estima (Alberto, 2004).

Neste sentido, durante o percurso de crescimento, o desenvolvimento cognitivo e as experiências diversificadas que a criança vivencia é que lhe permitem aumentar a sua competência na compreensão e avaliação de si própria e perceber que também é compreendida e avaliada pelos outros (Matta, 2001). A construção do autoconceito e da auto-estima é um processo complexo entre a interacção que a criança tem com o meio e o seu desenvolvimento.

Esta integração das variáveis do contexto (grupos e relações) na explicação do desenvolvimento dos indivíduos é um dos dados mais relevantes da psicologia (Bairrão, 1995). Bronfenbrenner (1979) assume o título de um dos principais obreiros desta revolução conceptual – através da abordagem ecológica do desenvolvimento humano –, salientando, não apenas a importância dos grupos mais próximos, como também dos grupos sociais e culturais mais amplos, como por exemplo o bairro, a autarquia, a comunicação social, etc., dizendo-nos que a forma como se lêem as práticas educativas familiares, as práticas de ensino nas escolas, as instituições que acolhem crianças e adolescentes desprovidos de meio familiar adequado, reflectem o impacto destes contextos sociais e das suas interacções.

É importante perceber-se que o modelo ecológico caracteriza-se, então, por ser um marco teórico e metodológico que busca privilegiar não apenas o contexto, mas as múltiplas interacções entre a pessoa e os ambientes. Uma das principais e maiores contribuições desta abordagem reside no facto de possibilitar a focagem dos objectivos, não só no indivíduo mas também nos ambientes imediatos nos quais ele se encontra e ainda nas interacções deste com os ambientes mais distantes, nos quais muitas vezes o indivíduo nem participa directamente (Bronfenbrenner, 1979). Este modelo defende, de forma mais explícita, que os indivíduos estão integrados em sistemas múltiplos dinamicamente conectados, exercendo influências directas ou indirectas nas condutas (Bronfenbrenner, 1979), proporcionando assim a compreensão de vários sistemas de influência, desde os mais distantes até os mais próximos, que acabam por formar o ambiente ecológico do indivíduo. O autor pressupõe que toda a experiência individual do indivíduo acontece num ambiente ecológico, referindo que este é concebido como se fosse uma série de estruturas que encaixam umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas (Bronfenbrenner, 1996). Um aspecto muito marcante deste

modelo é que este defende que o importante para o desenvolvimento não é o meio ambiente existente na realidade objectiva, mas sim o meio ambiente tal como é percebido pelo indivíduo. Portanto, segundo Bronfenbrenner (1996), "os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do desenvolvimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que numa determinada situação têm significado para o sujeito".

Para o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, o maltrato infantil deve ser interpretado tendo em conta os diferentes sistemas e como resultado da interacção dos múltiplos factores que o compõem. Este modelo realça o carácter sistémico e dinâmico das causas que levam ao maltrato (Belsky, 1980).

Bronfenbrenner divide o seu modelo em quatro grandes grupos de factores. O **Microssistema** é o sistema ecológico mais próximo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o seu ambiente mais imediato, como, por exemplo, a família, a escola, a vizinhança... É o contexto mais imediato do maltrato infantil, pois é o sistema mais central e interno do conjunto dos vários sistemas implicados no maltrato infantil, comportando em si mesmo três grupos de factores de risco: as características do abusador, as características da criança e as características do contexto familiar (Belsky, 1980). O **Mesosistema** refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira activa: as relações família-escola ou escola-igreja são um exemplo dessas relações. Quando a criança sai de um microssistema conhecido, como por exemplo, a família, para integrar um novo microssistema como a escola, diz-se que houve um fenómeno de movimento no espaço ecológico, ou melhor, uma "transição ecológica" (que ocorrem durante toda a vida). O **Exossistema** compreende aquelas estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo, pois a família não é uma unidade independente do resto dos contextos sociais, ela está inserida dentro de outros sistemas mais amplos, com os quais interage. Estudos sociológicos apontam para dois factores do exossistema que dispõem o contexto familiar para o maltrato: o mundo do trabalho (condições económicas) e a comunidade (Belsky, 1980). E por último, o **Macrossistema**, que é o sistema mais distante do indivíduo e inclui os valores culturais, as crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e podem afectá-los. As estruturas sociais existentes, juntamente com o contexto socioeconómico e familiar constituem uma das três principais causas da violência que resulta

em maltratos infantis (Alberto, 2004). Para a criança ou adolescente institucionalizado, o centro é muitas vezes o ambiente imediato de maior impacto, ou melhor, é o microsistema no qual ela ou ele realiza maior número de actividades, assume diferentes papéis e estabelece interacções pessoais face a face ou simbólicas. Isso pode ocorrer durante períodos significativos do seu ciclo de vida.

Um importante conceito introduzido por Bronfenbrenner e Morris (1998) é o conceito que nos explica que os principais motores de desenvolvimento psicológico são os processos proximais primários. Segundo estes autores, os processos proximais primários são "formas particulares de interacções entre o organismo e o ambiente", sendo que estas formas de interacção, entre criança-criança e crianças-funcionários, nas actividades conjuntas, nos papéis e nas relações estabelecidas rotineiramente entre ambos, podem determinar a trajetória de vida das crianças, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências na esfera cognitiva, social e afectiva.

O exossistema da criança institucionalizada irá ser constituído pelos ambientes que, não incluindo directamente a criança, exercem indirectamente importantes influências, tais como o Conselho Tutelar, o tribunal da Infância e da Juventude, a direcção da instituição. Por último, a análise do macrossistema pode-nos auxiliar a compreender como a sociedade concebe a criança institucionalizada a partir dos seus valores, crenças, políticas públicas e cultura. Segundo Bronfenbrenner (1996), em relação aos riscos socioculturais e às oportunidades neste sistema de influência, a simples ausência de interacções com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob os seus cuidados pode-se constituir numa ameaça ao desenvolvimento psicológico saudável. Embora se reconheça que a privação económica é uma das principais fontes de risco sociocultural para a criança, a privação social pode estar nos vários sistemas do espaço ecológico, caracterizada por relacionamentos capazes de minar dia após dia o desenvolvimento humano (Garbarino & Abramovitz, 1992).

Este Modelo Ecológico é a abordagem mais frequentemente aceite como a adequada na explicação do maltrato infantil, defendendo-se de forma consensual que esta problemática não tem só origem em pais que sofrem de doenças de foro psiquiátrico, mas também em factores como os que se partilham no quotidiano familiar e nas referências culturais, entre outros (Alberto, 2004).

O enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979) vem então acentuar a complexidade do fenómeno do maltrato à criança, defendendo que os comportamentos não são independentes dos contextos em que ocorrem, influenciando assim, de forma diferente o desenvolvimento da

criança, e que a interacção das variáveis (micro, macro e exossistema) consoante o caso, constituiria o aspecto essencial do maltrato.

### 3. Crianças Institucionalizadas

*“A infância deveria ser despreocupada,  
brincando ao sol; e não, vivendo um pesadelo  
nas trevas da alma”.*  
(Pelzer, 2001, p. 94)

#### 3.1. Definição de Instituição e Maltrato Infantil

A institucionalização tem vindo a ser descrita como uma alternativa face aos problemas dos contextos sociais, nomeadamente do microsistema familiar (Dumaret et al., 1997; Zlotnick et al., 1999). Na generalidade, estes contextos são caracterizados por negligência, ausência parental, pobreza, alcoolismo, toxicoddependência, por vezes até abusos físicos, sexuais e comportamento associal dos pais (Formosinho, Araújo & Sousa, 2001).

Antes de continuarmos, é importante referir o que se entende por instituição e também por maltrato infantil. Goffman (1991) define instituição como sendo “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de indivíduos, colocados na mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, leva em conjunto uma vida fechada cujas modalidades são explícita e minuciosamente reguladas” (Carvalho, 1999, p. 31). Coimbra, Montano e Faria (1990, cit. por Alberto, 2004) definem o maltrato infantil como “compreendendo todas as acções dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico, ou que, de algum modo, lesionem os direitos e necessidades da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afectivo. Compreende ainda a negligência definida como o conjunto de carências de ordem material e/ou afectiva que lesionem igualmente os direitos e as necessidades psicoafectivas da criança” (Coimbra et al., 1990, pp. 193-194. cit. por Alberto, 2004). Apesar desta definição ser alargada e explicativa, a definição desta temática apresenta algumas dificuldades de clarificação. Contudo, 30 anos de pesquisas levaram à conclusão que não é possível uma definição única, global e consensualmente aceite, o que se explica devido às diferenças culturais nos cuidados à criança (Gelles, 1989, cit. por Alberto, 2004).

#### 3.2. Diferentes Formas de Maltrato Infantil:

O Maltrato infantil engloba uma gama de atitudes violentas contra a criança, que podem ser de carácter passivo, onde temos a negligência e o abandono, ou de carácter activo, como o abuso físico, sexual e emocional (psicológico). Estas atitudes violentas podem trazer

consequências negativas, sejam visíveis ou não, para qualquer área de desenvolvimento da criança, sejam feitas intencionalmente ou não pelo agressor (Bruynooghe, 1988, cit. por Alberto, 2004).

A negligência é a forma de maltrato mais frequente, verificando-se quando a criança e as suas necessidades afectivas, sociais, físicas e intelectuais são ignoradas. É uma falha consecutiva em responder às necessidades da criança, sejam estas educacionais, alimentares, higiénicas, afectivas ou sanitárias (Clark & Clark, 1989, cit. por Alberto, 2004). Esta é essencialmente psicológica, ou seja, por vezes os pais conseguem assegurar à criança as necessidades materiais (vestuário, brinquedos, alimentação) mas ignoram as suas necessidades socioafectivas de que podem resultar mais problemas emocionais que nas crianças abusadas fisicamente (Clark & Clark, 1989, cit. por Alberto, 2004). Quando a criança passa por esta forma de maltrato, vive a experiência do “vazio” relacional (Alberto, 2004), construindo o sentimento de um “Eu invisível”, que resulta na impossibilidade de confirmação como pessoa, como “Eu”, crescendo mais ou menos entregue a si própria (Alberto, 2004). No Abandono, a diferença é que a rejeição é total; aqui os pais renegam por completo as suas funções parentais, seja em relação ao dever de protecção, seja em relação à educação, ou seja mesmo em relação à criação dos filhos (Alberto, 2004). Se, na negligência, a criança cresce entregue mais ou menos a si própria, no abandono esse crescimento é totalmente dependente dela (Alberto, 2004).

Nas atitudes violentas de carácter activo, começemos por falar do abuso físico. Este caracteriza-se por qualquer interacção que provoque dano no corpo da criança, mesmo que aconteça com uma intenção “educativa” onde estão incluídos, a chapada na cara, bater com objectos, pontapear, puxar o cabelo, queimar, cortar... Este abuso traduz toda a violência física exercida contra a criança, mesmo que se enquadre num *continuum* de práticas parentais educativas e relacionais, onde é difícil ser estabelecida a fronteira entre o que é adequado e o que é abusivo, sendo claramente considerado como violento nas situações extremas (Gelles, 1989; Helfer, 1991, cit. por Alberto, 2004). Hoje em dia, como refere Alberto (2004), ainda é muito recorrente este tipo de abuso, porque a criança ainda é considerada por muitos adultos, como propriedades destes, que lhes negam assim os direitos de ser humano (Alberto, 2004). No caso do abuso sexual, muito se poderia dizer, visto esta ser a atitude violenta contra a criança mais estudada. No entanto, neste trabalho, vamos só esclarecer o que se “entende por”, o que também não é fácil, devido às múltiplas definições existentes que vão das considerações mais gerais às mais específicas, realçando cada uma delas aspectos diferentes da problemática. O abuso sexual, refere-se então, a toda a actividade ou interacção de natureza sexual, e pode ir

desde o toque físico até à relação sexual. Mas nem sempre o abuso sexual implica contacto físico, como é o caso em que a criança é fotografada e/ou filmada, quando é usada para a pornografia infantil, ou na situação que é exposta à exibição de pornografia ou actos de natureza sexual (Browne & Finkelhor, 1986; Clark & Clark, 1989; Damon & Card, 1990; Giarretto, 1982; Johnson, 2004, citados por Alberto, 2004). Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, é a nível emocional e não a nível físico, que o impacto do abuso sexual nas crianças é mais dramático e causa grandes distúrbios, pois a criança é confrontada com a questão do segredo, da culpa e do sentimento de ser usada sem qualquer escrúpulo (Alberto, 2004).

O abuso psicológico (emocional), apesar de ser uma atitude violenta de carácter activo, é uma forma de maltrato *sui generis*, porque está sempre presente quando se trata de outro tipo qualquer de maltrato infantil, pois cada uma delas constitui violência contra uma pessoa, uma personalidade, mas também pode surgir isoladamente (Alberto, 2004). Enquanto forma específica de maltrato infantil, o abuso psicológico caracteriza-se pela humilhação, ameaças várias (e.g., de abandono), chantagem, rejeição, castigos que activam medos intensos na criança (e.g., ficar fechado num quarto escuro), sobrecarregar a criança a nível das suas responsabilidades e tarefas, com exigências que respondem mais às expectativas e interesses próprios dos adultos, negar explicitamente o afecto, usar a criança para atingir o outro nos casos de divórcio, etc. (Clark & Clark, 1989; Krause, Mendelson & Lynch, 2003, cit. por Alberto, 2004). Todas estas e outras formas de abuso, transportam para a criança uma dimensão de desvalorização enquanto pessoa, na medida em que irão afectar a sua auto-imagem e a sua auto-estima, impossibilitando que viva como pessoa, com direitos e valores próprios (Berlin & Vondra, 1999; Claussen & Crittenden, 1991; Wark, Kruczek & Boley, 2003, cit. por Alberto, 2004).

### 3.3. O Maltrato e a Institucionalização em Portugal

A sensibilização para a problemática do Maltrato e consequente Institucionalização em Portugal só se começa a delinear de forma consistente no século XX, na década de 80, onde se começa a assistir a um debate entre o chamado modelo “de justiça”, que privilegia a defesa da sociedade, e o modelo “de protecção” que defende a intervenção do Estado na defesa do interesse do menor. Mas ainda, quer na formação de profissionais, quer na investigação, quer na clínica, há poucas instituições a reflectirem e a debruçarem-se sobre o assunto (Alberto, 2004).

Relativamente à componente legal, verifica-se uma evolução com a versão do código penal de 1995, que, pela primeira vez, considera a especificidade do abuso sexual e clarifica o abuso físico (que vem já desde 1982). Este movimento de preocupação e sensibilização para com as condições das crianças e jovens, culmina na Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, actualmente em vigor (Alberto, 2004). Esta foi sem dúvida uma resposta da comunidade aos problemas psicossociais das crianças e jovens, que têm vindo a merecer uma progressiva atenção em Portugal, à semelhança de outros países. A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, cit. por Alberto, 2004) pretende salvaguardar os direitos das crianças cujos pais ou responsáveis se revelem capazes de comprometer a sua saúde, o seu desenvolvimento e educação, ou incompetentes para as proteger face a perigos colocados por terceiros ou pelas próprias crianças. Neste sentido, visa suprir ou compensar e corrigir a incompetência parental que coloque em risco as crianças, radicando aqui a legitimidade das intervenções decorrentes. O texto desta Lei considera então em perigo a criança que: “(a) está abandonada ou vive entregue a si própria; (b) sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; (c) não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; (d) é obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; (e) está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; (f) assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação” (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, cit. por Alberto, 2004).

A Lei 147/99 define ainda dez princípios orientadores de intervenção, no seu artigo 4.º (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999), que destacam: “1) **Interesse superior da criança:** de acordo com Leandro (1995, 1997), trata-se de uma noção mal delimitada, que exige um esforço interdisciplinar e interinstitucional permanente de interpretação, tendo em conta considerações complexas de ordem ética, científica, técnica e cultural, nem sempre convergentes, e a pluralidade de interesses e direitos envolvidos; 2) **privacidade:** a intervenção no âmbito desta Lei deve salvaguardar os direitos à imagem, intimidade e reserva da vida privada das pessoas envolvidas no processo, em especial das crianças e dos seus agregados familiares; 3) **intervenção precoce:** a intervenção deve ser atempada e oportuna, tanto possível imediata à tomada de conhecimento das situações consideradas de perigo; 4) **intervenção mínima:** as medidas tomadas devem envolver

exclusivamente as instâncias legitimadas para o efeito, subordinando-se ao princípio do mínimo suficiente — a medida eficaz menos intrusiva — que garante a economia de meios e a redução das perturbações decorrentes da introdução de entidades alheias ao sistema familiar e natural das crianças e jovens. É dada prioridade à inserção da criança no seu contexto sociofamiliar, com o mínimo de constrangimentos impostos, em respeito pela sua liberdade e autodeterminação; 5) **proporcionalidade e actualidade:** a intervenção deve ter objectivos bem definidos, justificando-se na estrita medida da sua adequação à consecução dos mesmos; 6) **responsabilidade parental:** as medidas encetadas no âmbito desta Lei são inclusivas dos pais, responsáveis pelos filhos e co-responsáveis pelo processo de protecção; 7) **prevalência da família:** a família, de origem ou adoptiva, é considerada o contexto natural de vida das crianças; 8) **obrigatoriedade da informação:** o envolvimento dos actores, pais e crianças, no processo de protecção requer a sua informação sobre os seus direitos, motivos e forma da intervenção; 9) **audição obrigatória e participação:** tanto os pais como as crianças devem ser ouvidos na definição do processo de que deverão participar; 10) **subsidiariedade:** a intervenção junto das crianças e jovens é afectada a três instâncias que operam em diferentes níveis: as entidades competentes em matéria de infância, as comissões de protecção de menores e, por último, as instâncias judiciais. Só o insucesso ou inadequação da intervenção num dado nível pode justificar a intervenção do seguinte, numa sequência de formalização gradual em que os tribunais surgem como recurso de final de linha, quando todas as outras instâncias se revelaram ineficazes para fazer face aos problemas que envolvem as crianças” (Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999).

Após uma passagem pela Legislação, podemos dizer que segundo Leandro (1989, cit. por Alberto, 2004), estamos perante situações de maltrato infantil quando ”(a) se ofende o direito à integridade física, moral da criança; (b) se compromete o direito ao seu integral desenvolvimento físico, intelectual, moral, afectivo, social; (c) se impede o direito de viver em ambiente familiar com pessoas que a amem, como a mãe e o pai; (d) se dificulta o direito ao respeito pelas suas ligações psicológicas profundas e pela continuidade das relações afectivas gratificantes e de seu interesse; (e) se ofende o direito à igualdade de tratamento, sem qualquer discriminação, o direito à diferença, o direito à palavra, o direito à salvaguarda da sua intimidade; o direito à alegria; o direito de viver como criança o tempo de ser criança, sem “comer etapas à vida” e sem responsabilidades e encargos prematuros; (f) se prejudica o direito a uma boa imagem da mãe e do pai; (g) se desrespeita o direito à realização de acordo com o seu sentir, vocação e aptidões; (h) se afecta o direito a uma salutar e equilibrada auto-estima (e.g., através de frequentes depreciações); (i) se nega o direito à experimentação e ao

erro como forma de crescimento, o que impõe tolerância, sem prejuízo de firmeza, na interpretação da “transgressão” juvenil; (j) se não respeita o direito de ser não apenas protegido mas também dono do seu próprio destino, de harmonia com a sua progressiva maturidade ” (Leandro, 1989, cit. por Alberto, 2004, pp.134-135). Alberto (2004) acrescenta ainda a estes, o direito de brincar, de ter colo, de ter afecto e o direito ao respeito pelo seu próprio corpo.

Assim, concluindo, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, aplica-se às crianças dos 0 aos 18 anos e aos jovens até aos 21 (que antes da maioridade solicitem a extensão da protecção). Entende-se por criança em perigo, não apenas aquela que sofre maus tratos ou não recebe os cuidados que lhe são devidos, mas também a que vive entregue a si própria ou que assume comportamentos ou se entrega a consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento, sem que os pais se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Falando de números, segundo Maia Neto (Representante da Procuradoria-geral da República), a nível nacional, em 2005, existiam cerca de 14 mil crianças institucionalizadas, mais concretamente 13 833 crianças. Do total nacional, 7 761 crianças estavam em lares, 1 868 em centros de acolhimento temporário (CAT) e as restantes em famílias, sendo que 47% eram do sexo feminino. Destas crianças, 45% tinham entre 12 e 17 anos, 16% entre 6 e os 9 anos e 9% menos de 2 anos (Neto, 2006). Este autor diz-nos também que a maior das crianças institucionalizadas emergem de famílias desestruturadas, que ronda uma percentagem de 55,8%, logo seguida em segundo lugar por famílias que têm problemas socioeconómicos, numa percentagem de 47,4%. Relativamente às problemáticas das famílias donde foram retirados, 70,7% diziam respeito a situações de negligência, enquanto 22,3% diziam respeito a alcoolismo e 10,2% a debilidades psíquicas. No que diz respeito aos tipos de acolhimento, 7 671 (58,2%) jovens estavam acolhidos em Lares; 3 396 (25,7%) acolhidos em Famílias de Acolhimento, englobando aqui, tanto as familiares naturais como as famílias estranhas à família natural; em Centros de Acolhimento Temporário estavam 1 868 crianças acolhidas. No que diz respeito ao tempo de duração dos internamentos, 30% tinham mais de seis anos de permanência em Lares (o que é excessivo).

Relativamente aos projectos de vida definidos, a maioria continuou onde estava, ou seja, para 42,1% das crianças acolhidas perspectivou-se continuarem no Lar que os havia acolhido (5 557), para 13,7% perspectivou-se continuar na família de acolhimento e só em 12,7% dos acolhidos perspectivou-se o regresso à família natural, e em 9% o regresso à família alargada. Para adopção, em 2005, só foram encaminhados 10,1% ou seja 1 332

crianças e, desses encaminhamentos, a maior parte saíram dos CATs, contribuindo com 50,5% dos casos que seguiram este projecto de vida.

### 3.4. Instituições em Portugal

Como refere Maia Neto (2006) nas conclusões do Workshop *A Criança Institucionalizada*, “Nos termos do artigo 69º da Constituição da República Portuguesa, as crianças têm direito à protecção da Sociedade e do Estado. Assim, o apoio às crianças através das instituições concretiza, em regra, o objectivo desta disposição legal: a cooperação entre o Estado e Sociedade tanto na abertura como na manutenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), dos Centros de Acolhimento temporários e dos Lares que acolhem crianças. O Estado colabora financeiramente e a sociedade civil colabora gerindo e dedicando-se melhor a essas instituições”.

As CPCJ são instituições implantadas a nível de municípios que trabalham em colaboração com os diversos serviços e instituições que nele se concentram. Têm o papel de não só intervir em situações de maltrato que já existam, como também assegurar um papel de prevenção (Alberto, 2004). Desempenham, assim, um papel de relevo no *centro do sistema*, enquanto entidade oficial interinstitucional e interdisciplinar não judiciária que articula a participação dos principais agentes da comunidade na promoção dos direitos e na prevenção das situações de perigo, na modalidade de comissão alargada, na intervenção em situações concretas que representem perigo para crianças ou jovens e na modalidade de comissão restrita. A composição destas Comissões é definida, revendo-se a posição do Ministério Público, cuja articulação e coordenação eficiente com os vários intervenientes a nível comunitário, administrativo e judicial é acautelada (Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco – CNPCJR, 2002).

No que diz respeito aos CATs, estes acolhem crianças e jovens de ambos os sexos dos zero aos dezoito anos, em situações de perigo, cuja medida de promoção e protecção determine um acolhimento de duração, normalmente, inferior a seis meses. Em finais de 1999, os valores do tempo de permanência eram inferiores a dois anos, salvaguardados os casos pontuais de crianças com deficiências ou problemas de saúde graves em que a falta de respostas de encaminhamento explica o prolongamento deste período (CNPCJR, 2002).

Os lares de acolhimento em Portugal foram concebidos para funcionar em rede a nível nacional. Analisando teoricamente os problemas da criança, nesse *sistema nacional de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em situação de perigo*, distinguem-se três níveis distintos: o **acolhimento de emergência**, que se destina a acolher crianças e jovens

que se encontrem em situação de perigo iminente por um período de tempo que não ultrapasse as 48 horas; o **acolhimento temporário**, que visa o acolhimento, por períodos que não ultrapassem os 6 meses, de crianças que necessitem de afastamento temporário das famílias de origem, objectivo este, cumprido pelos *Centros de Acolhimento Temporário* ou pelas *Famílias de Acolhimento* e, finalmente, o **acolhimento de longa duração**, utilizado para as situações de crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento definitivo em relação às famílias de origem. É neste nível das respostas sociais para crianças e jovens de carácter definitivo que situamos os *lares*, a par da *adoção*. Refira-se, também, que, após um período de afastamento temporário, a criança ou o jovem pode regressar ao seio da sua família de origem, se o diagnóstico técnico da situação considerar ser esta a solução mais adequada. Este sistema de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em situações de perigo possui, de acordo com as necessidades específicas às diversas situações de risco, as portas abertas, consoante os níveis de acolhimento necessário. Relativamente às respostas de carácter definitivo, particularmente os lares para crianças e jovens, espera-se que sejam respostas que constituam um recurso apenas quando esgotadas todas as possibilidades de trabalho social com a família de origem e com a própria criança ou jovem (em simultâneo com o seu acolhimento temporário), no sentido de evitar cortes afectivos, cujos efeitos perversos serão dificilmente mensuráveis a curto prazo (CNPCJR, 2002).

### 3.5. Consequências

A investigação demonstra que as crianças que passam por estas experiências estão sujeitas a um maior risco de desenvolver comportamentos desadaptativos e problemáticos (Formosinho et al., 2002). Aponta-se, por exemplo, as suas particulares dificuldades em resistirem à frustração (o que pode representar um bloqueio básico ao seu desenvolvimento psicológico), os sentimentos depressivos, as imagens autodepreciativas de si mesmas, as notórias dificuldades de relacionamento interpessoal, os níveis elevados de ansiedade e de agressividade destrutiva, as dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar ou as também notórias oscilações de humor, tal como a instabilidade emocional e uma frágil auto-estima (Formosinho et al., 2002; Vilaverde, 2000). Para além desta panóplia de consequências negativas, diferentes investigações apontam e alertam para uma vasta gama de efeitos negativos a vários níveis. Em relação ao domínio socioafectivo, as crianças maltratadas e institucionalizadas assumem que são más e que merecem ser punidas, por isso desenvolvem um sentimento geral de auto-aversão, desmerecimento e baixa auto-estima (Green, 1985).

Estas crianças têm ainda dificuldade em organizar um eu estruturado e autónomo, exibindo sentimentos ambivalentes e relações pessoais perturbadas, percebendo as atitudes agressivas ou negligentes dos pais para com elas como manifestações de rejeição, o que acarreta graves problemas de construção e valorização do eu. Mas apesar de poderem ser violentamente maltratadas pelos progenitores mantêm referências positivas relativamente a estes (Green, 1985).

Actualmente, afirma-se com alguma segurança que a ausência de família ou pertença a uma família desequilibrada são factores de risco para o desenvolvimento da criança e potenciam o aparecimento de condutas desviantes (Carneiro, 1997). Quando estas crianças são vítimas de maltratos, as consequências a longo prazo podem passar por atraso de desenvolvimento, problemas cognitivos e de linguagem, dificuldades no relacionamento social com outras crianças e adultos, comportamentos sociais de risco, entre outros (Canha, 2002). Por outro lado, estes menores tendem a obter pontuações baixas na dimensão de auto-estima e valores elevados de depressão, ansiedade e isolamento (Olweus, 1993).

Num estudo realizado por Johnson em 2000 (cit. por Alberto, 2002), conclui-se que os menores colocados em instituições apresentam frequentemente atrasos no desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, problemas de comportamento, emocionais, bem como perturbações ao nível da vinculação.

### 3.6. Instituição *versus* Famílias disfuncionais

A institucionalização deve emergir como resposta apenas quando está esgotada a sequência de todas as outras alternativas. Quando tal não acontece, é possível que ocorra uma grave lacuna com forte impacto no desenvolvimento das crianças, que são as claras dificuldades em oferecer a estas um lar próximo do familiar. À medida que aumenta o prolongamento no tempo do seu internamento institucional, a gravidade da situação parece também aumentar (Vilaverde, 2000), alertando-nos para a variável tempo na vida da criança. Pois esta, cria uma percepção do tempo baseada na urgência da situação das suas necessidades emocionais e instintivas, ao contrário do adulto que se consegue perspectivar no tempo, conseguindo dessa mesma forma perspectivar as situações e vivências. Assim, nas primeiras idades, em virtude das suas próprias limitações cognitivas e egocentrismo de pensamento, a criança apresenta “grande intolerância a adiamentos de gratificação ou a frustrações e sensibilidade intensa quanto à duração das separações” (Goldstein et al., 1987, p. 9). Este ponto merece, sem dúvida, grande reflexão por parte dos técnicos que apoiam estas crianças,

assim como por parte dos serviços públicos e tribunais quando são chamados a intervir nestas situações.

Como nos diz Strecht (2002), não é possível crescer no vazio afectivo. Na verdade, este é o grande perigo das instituições de internamento que, quando massificadas, seguramente fazem as crianças viverem esta realidade, ou seja, ao albergarem múltiplas e variadíssimas crianças, estas, apesar de estarem rodeadas, “cheias de atenções”, sentem-se sós, “num vazio afectivo”. A principal dificuldade destas crianças é, sem dúvida, a desvantagem de não se sentirem queridas, desejadas, amadas, podendo isto ocorrer “mesmo nas instituições onde não faltam cuidados, segurança e incentivos, mas onde a criança individualmente não tem pais psicológicos” (Goldstein et al., 1987, p. 14). O “deserto afectivo desagrega o ser, associando a dor e o absurdo de quem nele não se revê à carência de um rumo, conduzindo para a auto-anulação ou para a revolta” (Delgado, 2003, p. 10).

Mas quando a família deixa de ser uma “instituição segura” para a criança, emergindo pelo contrário como um “lugar de perigo” (Sani, 2003, p. 12), traz também à criança grande vulnerabilidade e comportamentos problemáticos, tanto a curto, como a médio, como mesmo a longo prazo. Estas crianças tendem a ter problemas de atenção e de perseveração nas tarefas, a serem mais agressivas e disruptivas nos seus comportamentos sociais, e a ter menor auto-estima ou mais sentimentos depressivos (Fuster et al., 1988; Iwaniec & Nerbert, 1999).

#### 4. Emoções

*Sentimentos repetidos de ...  
Dor, abandono, perda, isolamento,  
desconfiança, incompetência, medo,  
solidão, vergonha, culpa, tristeza, raiva,  
ódio, injustiça, humilhação, vazio,  
confusão, angústia, desespero...  
(Strecht, 2002)*

##### 4.1. Definição e Clarificação de Emoção, Sentimento e Afectividade

Perceber a importância das emoções, a forma como as crianças as elaboram, é essencial para o nosso estudo. Portanto, é crucial, perceber o que se entende por emoção.

Como diz Leal (1985/1975), no quadro de referência das teorias psicodinâmicas, consideram-se as emoções como fenómenos geradores e organizadores de todos os processos mentais. Elas estão presentes desde o início da vida, influenciando o modo como a criança entende o mundo que a rodeia e a forma como constrói o seu mundo interno de relações.

Goleman (1997) refere que as emoções são impulsos para agir. Este autor diz-nos que todos nós temos um reportório emocional moldado quer pela nossa experiência de vida, quer

pela cultura onde estamos inseridos. É nos primeiros instantes da vida das crianças que as emoções se desenvolvem e estas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social.

Já Brazelton e Greenspan (2002) defendem que as emoções são os arquitectos, os dirigentes, os organizadores internos da nossa mente, visto não ser só o desenvolvimento cognitivo, mas sim também o juízo moral que surge a partir das interacções emocionais.

Damásio (2003, cit. por Santos, 2006) faz uma distinção simples e clara entre *emoção* e *sentimento* que se revela muito importante para se compreender estas duas formas de afecto. Se falarmos em cadeias de acontecimentos, segundo este autor, podemos dizer que: “estes têm o seu início na *emoção* e terminam no *sentimento*, existindo em todo este mecanismo uma parte pública e outra que se mantém privada e que ajuda a clarificar as imagens, os conceitos e as ideias envolvidas em todo este processo. À parte pública, este autor, designa de *emoção* e à parte privada designa de *sentimento*. Podemos então inferir que nos vamos emocionando com o mundo, para aprendermos a sentir. As *emoções* são as acções, os movimentos públicos que ocorrem no rosto, na voz ou em determinados comportamentos específicos, sendo que alguns destes são perceptíveis a olho nu e desenrolam-se no “teatro do corpo”. Os *sentimentos* são invisíveis ao público e, tal como todas as imagens mentais, são somente propriedade do sujeito, desenrolando-se no “teatro da mente”. Deste modo, para os *sentimentos* ficam reservadas a experiências mentais e privadas de uma emoção, enquanto que o termo *emoção* designa um conjunto de respostas publicamente observáveis. As *emoções* precedem os *sentimentos* na história da vida e constituem a base dos *sentimentos*, continuando a ligação entre o *dentro* e o *fora*, o público e o privado” (Damásio, 2003, cit. por Santos, 2006, p.66).

Em relação à afectividade, temos vários estados afectivos, como, por exemplo, a ansiedade e o prazer, cuja função adaptativa tem uma relevância particular no desenvolvimento psicológico. Mas é importante antes de mais, percebermos o que se entende por afectividade. Esta é definida pelo dicionário de Psicologia, como a base da vida psíquica. É graças à afectividade que nos ligamos aos outros, ao mundo e a nós próprios. É, na verdade, a afectividade que dá aos nossos actos e pensamentos o encanto, a razão de ser, o impulso vital (Dicionário de Psicologia Verbo, 1979, p. 20).

#### 4.2. Compreensão das Emoções na criança

Segundo Schaffer (1996), as emoções estão sempre presentes em todos os comportamentos da criança e são bastante intensas nas relações com os outros. Este

investigador considera ainda que as crianças são mais emocionais do que os adultos, embora tenham mais dificuldade em controlar as suas emoções.

A intenção das emoções na criança é a de comunicar e estabelecer contacto com o mundo externo, dando através desse intercâmbio, significado ao seu mundo interno e permitindo ao outro fazer a tradução desse mesmo mundo, das suas vivências internas (Fagulha, 1997). É através da compreensão das suas próprias emoções que a criança realiza o processo de socialização, porque esta compreensão ajuda-a a controlar a forma como transmite os seus sentimentos e ajuda-a também a ser mais sensível aos sentimentos dos outros (Garner & Power, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Num estudo de Brown & Dunn (1996, cit. por Papalia et al., 2001), estes observaram que a maior parte das crianças que terminavam o ensino pré-escolar, eram capazes de explicar as suas emoções. Estes autores, ainda no decorrer das suas investigações, concluíram que as diferenças individuais na compreensão emocional podem surgir na criança por volta dos 3 anos e que, no fim do período pré-escolar, por volta dos 5-6 anos, já são capazes de explicar as emoções conflituosas que acontecem entre as personagens de uma história.

Harris (1996) considera que as crianças, desde muito novas, são capazes de evocar situações imaginárias acreditando nelas como se estas fossem verdadeiras, pois, para ele, as crianças só compreendem as emoções dos outros quando atingem a capacidade de imaginar. Diz-nos também que só por volta dos 4-5 anos é que começam a compreender as emoções simples, como a alegria e a tristeza e que as emoções mais complexas, vão depender, para serem compreendidas, da presença e da atitude de aprovação ou desaprovação dos adultos. Nesta perspectiva, podemos entender que o aparecimento das emoções complexas é sinal de um desenvolvimento dos actos de sentir e compreender as emoções simples (Harris, 1996).

É esta capacidade de compreensão das emoções que a criança vai adquirindo com a idade, que lhe permite ter cada vez mais consciência de si mesma, pois à medida que vai crescendo, vai entendendo que as emoções das pessoas não dependem apenas das consequências das suas acções, mas das reacções das outras pessoas a essas acções e consequências (Harris, 1996).

Por isso, podemos dizer que as emoções desempenham um papel importante em todo o processo de desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, na medida em que remetem para a interacção com os outros.

#### 4.3. Emoção/Afecto relação com crianças Institucionalizadas (maltrato)

A afectividade é imprescindível para que a criança cresça em equilíbrio a nível emocional, intelectual e psíquico. Muitas crianças que vivem em instituições, desde a sua infância, demonstram dificuldades em estabelecer relações sociais normais e em estabelecer vínculos afectivos, devido à carência de estimulação de laços afectivos e de atenção emocional (Strecht, 2002).

O melhor ingrediente do desenvolvimento humano adequado está, então, no afecto e nas relações securizantes que se estabelecem, e este é o drama de muitas crianças (Soares, 2001). O que se sucede é que, vindas de “famílias de risco”, que muitas vezes elas próprias já advêm de um ciclo geracional pautado por adversidades do ponto de vista emocional, social e cultural (Alarcão, 2000), não conseguem transmitir esse ingrediente fundamental para a criança. E visto a criança aprender por modelagem imitando e interiorizando atitudes, valores e formas culturais de afecto e de pensamento que observa nos adultos que a acompanham no seu quotidiano, o risco é inerente quando tais modelos estão ausentes ou são de fraca qualidade (Bandura, 1973).

Todos estes processos de modelagem do comportamento e aprendizagem estão afectados no seu conteúdo e na forma, seja nas situações de maus-tratos, seja nas situações de negligência (Formosinho, Araújo & Sousa, 2002). Nesta segunda situação, por exemplo, a criança não tem quem a ajude a filtrar, a dar sentido e a ponderar os pós e contras de um conjunto de informações que lhe chegam.

Os primeiros estudos sobre a ligação afectiva foram desenvolvidos por Spitz (1979) e Bowlby (1982) que, através das suas experiências, mostraram o impressionante comprometimento nas relações psicológicas, afectivas e físicas das crianças que foram separadas dos pais quando muito jovens. Spitz (1979) foi o primeiro investigador que chamou a atenção para a importância que o afecto da mãe tem no aparecimento e desenvolvimento da consciência da criança e como a participação da mãe na vida desta é crucial para criar um bom desenvolvimento emocional. Segundo este autor, são os sentimentos maternos que criam essa relação emocional que irá conferir ao bebé uma variedade de experiências vitais muito importantes, por estarem interligadas, enriquecidas e caracterizadas por esse afecto materno (Boing & Crepaldi, 2004). O trabalho de Spitz (1979) também mostrou que bebés institucionalizados tendem a sofrer regressões ou falhas no seu desenvolvimento por sentirem a ausência da mãe ou de um substituto afectivo, mesmo que tenham satisfeitas as suas necessidades mais básicas (alimentação, higiene).

Já Bowlby (1982) desenvolveu posteriormente a Teoria da Vinculação, onde retrata a necessidade de amor materno que as crianças têm para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, afirmando que o primeiro e mais persistente de todos os vínculos é, geralmente, entre a mãe e o filho pequeno. Esta ligação, este vínculo, é normalmente persistente até à idade adulta, mas só será eficaz se houver uma importante continuidade e cuidado afectivo (Bowlby, 1982), o que em crianças institucionalizadas ainda em idade muito jovem e que perdem contacto com a mãe não acontecerá.

Freud e Burlingham (1973) dizem-nos que observam algumas vantagens no desenvolvimento das crianças institucionalizadas, mas em áreas que não têm a ver com as emoções e com a formação da personalidade. Nestas áreas, o factor institucionalização pesa negativamente.

Os investigadores Goldstein, Freud e Solnit (1987), no trabalho realizado com crianças que passam pela interrupção das relações, tal como com crianças que esperam pela adopção, descrevem os efeitos da separação até aos 18 meses, concluindo que, para os bebés, a mudança do prestador de cuidados “afecta o curso do seu desenvolvimento emocional” e que as alterações de ficarem sem a família, e transitarem para outra que não conhecem (instituição), causam grande desconforto, sofrimento, atraso na orientação do bebé e na sua adaptação ao meio”. Ressaltam ainda as consequências a longo prazo, no sentido em que as ligações emocionais destas crianças tornar-se-ão cada vez mais superficiais e indiscriminadas, afirmando que estas tendem a crescer como pessoas “sem calor” e emoção nos contactos com os outros.

Segundo Strecht (2002), nas crianças institucionalizadas é fundamental haver um trabalho à volta das questões da separação, perda e sentimento de pertença para que o seu desenvolvimento posterior seja saudável. A contenção e a reparação destas feridas num meio terapêutico subsistem como a base para poder perdoar e esquecer as suas dramáticas experiências de vida. Diz-nos também que estas crianças precisam de ter nas suas vidas um adulto que lhes transporte esperança e acredite nelas incondicionalmente, sobretudo porque essa esperança foi coisa que nunca conseguiram criar ou tolerar nelas próprias. Seja por carência de estimulação de vínculos afectivos ou de atenção emocional, as crianças institucionalizadas podem ter deficiências cognitivas, de integração sensorial, na linguagem e no processo de aprendizagem, entre outros problemas. O que se sucede é que existem instituições que apesar de possuírem todos os meios para lhes proporcionar o bem-estar físico, psicológico e social, muito dificilmente conseguem substituir a atenção, afectividade e outros laços naturais que existem no seio da família (Strecht, 2002).

Para uma criança institucionalizada será longo o caminho que levará para (re)adquirir uma base de confiança para acreditar que é possível existir afecto na relação com os outros. Para tal, será necessário a criação de um verdadeiro espaço de respeito por ela, como pessoa que tem necessidades e direitos (Strecht, 2002).

As experiências, vivências e dificuldades nos primeiros anos de vida irão condicionar a criança na definição de limites no próprio interior e exterior, originando a que as aproximações sejam sentidas por esta como intrusões e as ausências como abandono. Muitas são as crianças institucionalizadas que transmitem o sentimento de não serem desejadas e queridas, que são coisas más, crescendo o seu mundo interior no isolamento e na tristeza, podendo por vezes chegar mesmo ao desespero (Strecht, 2002).

Por muito boa que seja a instituição onde a criança é acolhida, dificilmente substitui a personalização de uma família que a faça sentir-se afectivamente, única e insubstituível (Sá & Cunha, 1996).

### III. Objectivo

Na tentativa de compreender a vida de uma criança institucionalizada, de tentar perceber se terá um baixo autoconceito/auto-estima e problemas ao nível da elaboração das emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer, estados afectivos cuja função adaptativa tem uma relevância particular no desenvolvimento psicológico, optou-se, na investigação realizada, por uma abordagem qualitativa de tipo naturalista, mais concretamente pela metodologia de estudo de caso.

Foi escolhida esta abordagem, pois o pretendido é a obtenção de um conhecimento mais profundo, não havendo uma intenção de generalizar. Pretende-se procurar a compreensão e não a explicação, o como e não o porquê, tendo o “todo” como a unidade da análise, procurando descrever e compreender como as coisas se passam mas também as motivações e significados atribuídos. O objectivo é, então, compreender a totalidade, as particularidades e complexidades do caso em si, não com a ideia que seja representativo. É dada importância àquilo que é único.

É objectivo central deste trabalho perceber se o facto de ser uma criança institucionalizada e ter passado por toda a vivência que a situação acarreta, esta criança terá problemas ao nível da elaboração das emoções, tal como um baixo conceito e imagem de si própria.

## IV. Metodologia

### 1.1. Delineamento

Foi desenhado um estudo de caso de uma única criança que permitirá pesquisar as autopercepções e as emoções em crianças institucionalizadas. Não querendo que o problema colocado fosse limitativo mas que o objectivo fosse compreender a totalidade, as particularidades e complexidades do caso por si, o método utilizado para o presente estudo foi o “estudo de caso”, pretendendo-se recolher o máximo de informação possível junto do indivíduo, que é o maior foco de interesse neste tipo de pesquisa e junto dos profissionais responsáveis pela criança. Esta escolha, de uma metodologia qualitativa, leva-nos inevitavelmente a um caminho de descobertas acerca do modo como pensa, como fala sobre si mesma, dos comportamentos que tem e dos seus sentimentos e emoções. Como nos diz Sani (2003), “A criança é que é o “perito”, cuja experiência o investigador tenta conhecer, sendo este um mero facilitador no processo de investigação”.

Historicamente, os **estudos de caso** desempenharam um papel de relevo no desenvolvimento da teoria psicológica. Por exemplo, Sigmund Freud desenvolveu a maioria das suas ideias baseando-se nas observações detalhadas de pacientes específicos, observações essas que reuniu em livros e ensaios dedicados apenas a um caso ou a um número reduzido de casos. Também a teoria de Jean Piaget foi, em larga medida, baseada no estudo de apenas três crianças - os seus filhos - embora Piaget e os seus seguidores tenham vindo a testar as suas propostas com grupos bem mais amplos de crianças (Gleitman, 2003). Segundo Yin (1989, cit. por Bressan, 2000), o estudo de caso é "uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real" (p. 23), no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível fazer observações directas e entrevistas sistemáticas. Caracteriza-se pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefactos, entrevistas e observações" (Yin, 1989, p. 19, cit. por Bressan, 2000).

Não havendo uma intenção de generalizar, mas sim de fazer um estudo aprofundado, com o método utilizado, o “estudo de caso”, pretende-se procurar a compreensão e não a explicação, o como e não o porquê. Aqui a unidade da análise é o todo, procurando descrever e compreender como as coisas se passam mas também as motivações e significados atribuídos, sendo então, uma investigação interpretativa, o que significa que, para além de interpretar, é necessário tentar perceber e perguntar ao sujeito a razão de ter dado tal

explicação. Num estudo de caso, observa-se e descreve-se um caso ou um número reduzido de casos com grande detalhe, pois não se vai à procura de uma causa dum acontecimento, vai é tentar ir-se ao encontro de um conjunto de casos, de um padrão de acontecimentos. Este é um estudo em profundidade e de totalidade, ou seja, há que ter uma visão global da pessoa. E também é um estudo intrínseco, pois pretende-se estudar alguém que “tem/passou” por algo de particular, de excepcional, de diferente dos outros e que nos permite aprender algo que com outras pessoas não se aprenderia.

É dada importância àquilo que é único. A informação é recolhida através do diálogo, através de uma entrevista, através de observação... Como método de pesquisa, o estudo de caso parece ser apropriado para investigação de fenómenos quando (Fidel, 1992): (1) há uma grande variedade de factores e relacionamentos; (2) não existem leis básicas para determinar quais os factores e relacionamentos que são importantes; e (3) estes podem ser directamente observados. A grande vantagem do estudo de caso é permitir ao pesquisador concentrar-se num aspecto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado. Esses processos podem permanecer ocultos em pesquisas de larga escala, porém são cruciais para o sucesso ou fracasso de sistemas ou organizações (Bell, 1989). Mas os estudos de caso comportam também algumas limitações. De facto, cada indivíduo é único, com a sua própria personalidade, padrão de aptidões, capacidades e talentos, logo é difícil saber até que ponto as conclusões extraídas de um estudo de caso podem ser aplicadas a qualquer outro indivíduo que não o que foi objecto do estudo original.

Com todas as vantagens e limitações que o caracteriza, o “estudo de caso” foi então, como já referi, o método de pesquisa escolhido, por ser o que melhor ia ao encontro daquilo que pretendia fazer.

## **1.2. Participantes**

O participante deste estudo foi escolhido intencionalmente, por conveniência, uma vez que a selecção foi feita “em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos que constituem a população alvo” (Reis, Melo, Andrade & Calapez, 1996, p.267). A escolha do participante foi, assim, baseada na proximidade, familiaridade e conveniência da instituição, tal como no requisito do elemento idade.

Participou neste estudo uma criança com 6 anos de idade que se encontra em situação de institucionalização num centro de acolhimento temporário (CAT). Por motivos de salvaguarda dos seus interesses e da própria instituição, não serão mencionados nomes, nem qualquer outra forma de possível identificação. Participaram ainda directamente uma técnica e

uma auxiliar que “viverem” com o menor no serviço diurno, onde trabalham, mais outra técnica e mais três auxiliares, sendo que as auxiliares se revezam por dias e turnos, e ainda mais uma auxiliar que presta o serviço nocturno.

A criança participante é oriunda de um agregado familiar composto simplesmente pela mãe, de nível socioeconómico e cultural baixo, que já não tem qualquer tipo de contacto com o menor, não tendo sido possível obter a sua intervenção nesta pesquisa. Trataremos o menor por um nome fictício, aparecendo este entre aspas (“Zé”), de maneira a que não se possa fazer a sua identificação

### **1.2.1. Menor Institucionalizado:**

#### ***1.2.1.1. Dados Resumidos do Processo do menor (Relatórios Confidenciais da Segurança Social e do CAT):***

##### **→ História de Vida:**

O menor nasceu prematuro, sem que a mãe efectuasse vigilância médica durante a gravidez. No âmbito do processo administrativo, é relatado que existiram indícios que durante os primeiros meses de vida do menor, a mãe não teria muitas competências para lhe prestar os cuidados elementares.

Assim, através de uma denúncia à Comissão de Protecção de Menores, a progenitora foi acusada (1) de só estar com o filho ao fim-de-semana, não tendo morada certa, entregando-o a uma ama durante toda a semana; (2) de quando a criança não colaborava de imediato nas tarefas propostas agarrá-la de forma pouco afectuosa, tentando que desenvolvesse a actividade com sucesso; (3) de não o alimentar bem (após observação, foi-lhe diagnosticado uma anemia e algum atraso no desenvolvimento); e (4) de não prestar cuidados de vigilância médica ao menor (vacinas em atraso). Resumindo, por motivos de negligência e abandono foi, através de execução de mandado de condução, retirado à mãe. Nessa altura, o menor encontrava-se aos cuidados desta, mas residindo numa “parte de casa”, encontrando-se esta “*muito desarrumada e suja (roupa amontoada, cinza no fogão, cinzeiros cheios de beatas, fogão muito sujo e loiça acumulada para lavar)*. *A progenitora e o menor dormiam numa cama de solteiro, colocada numa parte da sala que se encontrava dividida por um armário e cortinado*”.

Sem mais ninguém para o acolher uma vez que os avós maternos não estavam disponíveis para o receber e do pai não consta nada nos relatórios (nunca foi uma presença na

vida da criança), foi decidida a institucionalização do menor com 3 anos de idade. Aguarda num CAT uma definição do seu projecto de vida.

Entregue ao CAT, as visitas ao menor foram concedidas pelo tribunal à mãe duas vezes por semana com a duração de 1h, as quais foram inicialmente respeitadas por esta, comparecendo sempre, normalmente acompanhada por uma amiga e mais tarde por um colega de trabalho, levando-lhe um presentinho com alguma frequência. Fez o pedido ao tribunal para lhe ser concedido mais um dia por semana a acrescentar aos outros dois, o que foi aprovado pelo tribunal, mas que a mãe nunca cumpriu, continuando a ir só duas vezes por semana, até meados de Julho de 2007, quando deixou totalmente de comparecer às visitas, e de dar qualquer tipo de justificação pelo seu comportamento, quer ao filho, quer à instituição.

Mediante a leitura da documentação existente no CAT, sobre as visitas da mãe à criança e relatório da Segurança Social – EMAT (Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais), única forma de recolha de dados acerca da mãe devido ao abandono e desaparecimento da vida do filho, verificou-se que esta interagiu com o filho, demonstrando-se carinhosa e interessada pelo seu quotidiano. No início, demonstrou vontade em reorganizar a sua vida de modo a fazer as mudanças necessárias para ter o filho de volta, mas estas nunca se chegaram a concretizar. No ano de 2007, a postura nas visitas já era diferente, adoptando um comportamento passivo e permanecendo quase a totalidade das visitas com o filho ao colo. O menor interagiu com a mãe através de abraços e beijos, mas estas atitudes são muito semelhantes às adoptadas com outros adultos. De acordo com a documentação consultada, o menor parecia não apresentar vínculos sólidos à progenitora, muitas vezes lembrando-a: *“mãe, agora vai dormir que estás cansada”*, numa evidente inversão de papéis, em que o filho revela preocupação com a mãe e o contrário não acontece. A mãe parecia acomodada à situação de acolhimento do filho, não efectuando as diligências necessárias à sua saída. Segundo os relatórios, apesar de referir a sua pretensão em ter o filho consigo, nada alterou na sua vida que confirmasse essa pretensão. Também segundo o relatório da EMAT, em 2007, *“a visita da progenitora ao menor parece fazer parte da rotina do menor, não existindo qualquer dificuldade por parte deste em gerir o momento da separação. Não adoptando quaisquer comportamentos de oposição, como por exemplo o choro”*.

Em Julho de 2007, ocorreu a última visita da mãe, que sem qualquer indicação prévia (a mãe nunca justificou as suas ausências), nunca mais compareceu às visitas e nunca mais deu qualquer tipo de notícia, desaparecendo pura e simplesmente da vida do filho. Após algum tempo sem que a mãe comparecesse às visitas, o menor perguntou se a mãe tinha morrido, ao que lhe foi respondido pela técnica, *“Que não, que se calhar tinha ido trabalhar”*.

*para longe*”. Nunca mais perguntou nada da mãe. Nunca houve uma mudança visível de comportamento na postura do menor.

→ Síntese / Proposta de Projecto de Vida

O menor encontra-se institucionalizado desde dos três anos de idade, tendo agora 6 anos de idade, *“privado dos cuidados e atenção de uma família”* (EMAT). Segundo a EMAT, os pressupostos que fundamentaram a decisão da institucionalização, permanecem inalterados, tais como: a progenitora demonstrar claramente que não quer assumir os deveres inerentes às responsabilidades parentais, tomando como provas, continuar a viver sem condições para receber o filho, nada fazer para alterar esse facto e recusar o apoio que os serviços lhe pretendem dar.

De acordo com a EMAT, a *“medida de acolhimento institucional é necessária, mas toda a criança tem direito a uma família que a ame, rodeie dos maiores cuidados, carinhos e protecção, cujos adultos se apresentem como modelos presentes e consistentes, imprescindíveis à estruturação de um adequado e são desenvolvimento”*.

Resultante da passividade da progenitora, a EMAT concluiu que esta não era merecedora de mais oportunidades para a modificação do seu comportamento, no sentido de prestar um normal tratamento ao filho dentro dos valores inerentes e impostos pela sociedade em que vivemos, tomando a decisão *“à luz do superior interesse e bem-estar do menor”* que o melhor projecto de vida, seria a confiança à instituição CAT em que se encontra, com vista à futura adopção (*de acordo com o art. 35 n.º1 alínea g) da lei 147/99, de 1 de Setembro*).

**1.2.1.2. Rotina do Menor**

<p>Rotina Semanal (Actividades/Horário)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7:30 / 8h da manhã acorda</li> <li>• Segue-se a higiene pessoal e pequeno-almoço</li> <li>• Carrinha do centro leva-o ao jardim-de-infância</li> <li>• 9h entra no jardim-de-infância (pré-escolar)</li> <li>• Regressa ao centro para almoçar e volta para o jardim-de-infância</li> <li>• 15h acabam as “aulas” e regressa ao centro</li> <li>• Quando chega, hora da brincadeira (sala polivalente, terraço ou parque) e lanche. Por vezes, fazem pequenos passeios</li> <li>• Por volta das 18h, começam os banhos e enquanto uns tomam, outros esperam na sala de estar a ver televisão (filmes de desenhos animados)</li> <li>• Por volta das 19h, hora do jantar</li> <li>• Quando terminam, voltam à sala de estar, para jogarem jogos ou verem televisão</li> <li>• 21:30, hora de se irem deitar (fim-de-semana, 22:30)</li> </ul>
---	---

Rotina do Fim-de-semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quase sempre sai da rotina do centro.</li> <li>• É muito “requisitado” pelas “<i>Famílias de Afecto</i>”**</li> <li>• Programas normalmente são: ida ao cinema, passeios variados...</li> <li>• Tem a experiência da vida “calma” numa família</li> </ul>
-------------------------------	--

\*\* “*Famílias de Afecto*”: São voluntários que, para o serem, passam por um processo minucioso de avaliação realizado pela equipa técnica e direcção (e.g., entrevistas, questionários). A aprovação da criança é necessária para se efectuar a saída.

### **1.2.1.3. Avaliação do Jardim-de-infância – Educação Pré-escolar:**

Com o intuito de conhecermos melhor o menor, na sua vida para além da instituição, neste caso, no jardim-de-infância, procuramos aceder a relatórios elaborados pela educadora. Com base na leitura destes, baseados nas áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar, no ano lectivo 2007/2008 (1º/2º período), conseguimos, através de uma síntese descritiva da observação do desenvolvimento da criança, ter conhecimento de como é este menino no seu “meio escolar”.

Sintetizando os dados mais relevantes, esta criança é descrita pela educadora como meiga, atenciosa, bem disposta, atenta às necessidades dos outros, dando e necessitando de receber manifestações de afecto. Tem noção do que está certo e errado, o que pode ou não fazer, apresentando para com o outro, atitudes de compreensão, tolerância e respeito. Nem sempre consegue gerir os conflitos da melhor forma, envolvendo-se, por vezes, em confronto físico com elementos do grupo. Tem uma enorme necessidade de se fazer ouvir, apresentando algumas dificuldades no esperar a sua vez aquando da exposição de ideias, interpolando quer colegas, quer adultos. Relativamente à sua autonomia, é descrito como uma criança que não necessita de ajuda para o desempenho das actividades de vida diária ou higiene pessoal. Sabe decidir sobre o que quer fazer, mas nem sempre consegue levar até ao fim a tarefa escolhida. A sua relação com os outros (colegas e educadoras) é vista como “perfeitamente integrada” no grupo turma, relacionando-se com todos os pares e estabelecendo facilmente com os adultos, uma óptima relação de empatia e de sedução.

Em anexo, encontramos, mais informações referentes a outras áreas e domínios relevantes na educação pré-escolar, elaboradas pela educadora, com base na observação do desenvolvimento da criança (Anexo A).

### 1.2.2. CAT

O CAT em questão pertence a um Centro Social e Paroquial mas antes de fazer a sua descrição, comecemos por entender como se processa a ida para um CAT e o papel das técnicas e auxiliares.

Neste CAT, existem actualmente onze crianças num espaço que foi concebido para receber treze crianças. Estas têm idades compreendidas entre 1 e 12 anos de idade. Até estar definido um projecto de vida, as técnicas e auxiliares que têm contacto quotidiano com o menor, tentam assegurar o seu acolhimento temporário, satisfazendo as necessidades básicas e afectivas, dando-lhe atenção, afecto, carinho e protecção, para que não se sinta abandonado. Proporcionam também o apoio socioeducativo associado à idade e às características do menor, promovendo ainda a intervenção junto da família, em articulação com as entidades e instituições cuja acção seja indispensável à efectiva promoção dos direitos das crianças e jovens.

#### 1.2.2.1. Recursos Humanos e Físicos

O CAT é constituído por um corpo técnico, não técnico e também por voluntários que, de forma persistente, tentam dar continuidade a um trabalho em que acreditam e pelo qual “lutam” todos os dias para fazer a diferença junto de uma “população infantil” com poucos recursos e sinalizações, por vezes, alarmantes.

O CAT é constituído por:

**Técnicos**→ 1 Coordenadora do CAT (Psicóloga)

1 Psicóloga

1 Pedagoga

**Não Técnicos**→ 5 Auxiliares (cuidam do centro e das crianças, como se de uma casa e família se tratasse).

**Voluntários (esporádicos)**→ vários (para as brincadeiras com as crianças).

Relativamente aos recursos físicos, o CAT encontra-se no distrito de Setúbal, dispondo de:

- 1 cozinha
- 1 sala de estar e de ver televisão
- 2 casas de banho completas
- 1 sala polivalente utilizada para brincadeiras, leituras, escuta de música e dança, realização de trabalhos.

- 1 sala de brincadeiras para os mais pequeninos
- 1 terraço
- 1 gabinete
- 4 quartos (2 com três camas; 1 com quatro camas e outro com 3 berços e camas para bebés).

A caracterização do espaço é muito peculiar pois, como o CAT fica inserido num espaço que também tem infantário para crianças não institucionalizadas, a entrada é feita pela subida de umas escadas já no interior do edifício (onde, na parte de baixo, funciona o infantário) e, depois para se entrar, tem que se tocar à campainha para nos abrirem a porta da entrada (como uma casa “normal”). Ao entrarmos, parece que chegámos a uma casa como a que todas as crianças deveriam ter, de família; a nossa vista alcança, logo que entra, um grande corredor que, no fundo, tem a sala polivalente, cheia de jogos e brinquedos, mesinhas para as pinturas, desenhos e estudo, cantinho da leitura; à direita e à esquerda, logo que entramos, temos as duas grandes casas de banho e, mais adiante, à direita temos a cozinha toda equipada, onde é mesmo feita a comida e onde são feitas todas as refeições, com três mesas e cadeirinhas para os bebés (é aqui que há a porta para o terraço). À medida que vamos andando pelo corredor e olhando para ambos os lados, temos a sala de estar, com televisão, sofás, mesa de jantar ao fundo; e os quartos, um para meninas, outros para meninos, o dos bebés e ainda outro que pode ser misto, consoante as crianças institucionalizadas. Há ainda um gabinete das técnicas, cuja porta está aberta... fazendo assim parte integrante daquela casa.

### **1.3. Métodos de Recolha de Dados**

Privilegiando o recurso a múltiplas fontes e a múltiplos métodos de recolha de dados, a recolha de informação sobre as características da criança-alvo foi realizada com base (1) numa entrevista semi-directiva a um técnico e um funcionário, (2) em análise documental do processo do menor (mas numa perspectiva de conhecer melhor a razão da sua institucionalização e desenvolvimento da sua vida), (3) em observações naturalistas, e (4) nos seguintes instrumentos: Escala de Autoconceito para crianças de Susan Harter (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young Children, construída por Harter e Pike, 1980), Teste Projectivo: *Era uma vez...* de Teresa Fagulha (1997), Teste do Desenho da Figura Humana e Teste do Desenho da Família.

### ***1.3.1. Escala de Autopercepção de Competência e Aceitação Social***

A **Escala de Autopercepção de Competência e Aceitação Social para Crianças** é o nome dado à tradução do original – *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, construída por Harter e Pike (1980) e adaptada para português por Peixoto, Matta e Monteiro (1997). Foi elaborada para crianças na faixa etária entre os 4 e os 7 anos e está organizada em duas versões, uma para meninas e outra para meninos. Esta tem como objectivo avaliar o grau de autoconceito e auto-estima em crianças, ou seja, a percepção que cada uma tem de si própria e das relações que estabelece com o meio envolvente. É constituída por 35 itens, os quais se distribuem por 4 subescalas diferentes, sendo que cada uma está relacionada com um domínio do autoconceito: *Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação pelos pares e Aceitação Materna*. A primeira dimensão (Competência Cognitiva) pretende avaliar a autopercepção de competência em tarefas relacionadas com a escola e o raciocínio. Esta dimensão, na versão utilizada, era composta por 8 itens. A segunda dimensão, Competência Física, composta por 9 itens, pretende avaliar a autopercepção de competência em actividades físicas e jogos ao ar livre. A dimensão Aceitação entre Pares pretende avaliar o grau em que a criança se sente aceite pelos colegas, sendo composta por 8 itens. Por último, a dimensão Aceitação Materna pretende avaliar a autopercepção da qualidade do relacionamento com a figura materna. Esta dimensão é constituída por 10 itens.

### ***1.3.2. Teste Projectivo “Era uma vez...”***

No sentido de compreender e explorar as Emoções, escolhemos o **teste projectivo “Era uma vez...”** de Teresa Fagulha (1997), que tem como objectivo “descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer, estados afectivos cuja função adaptativa tem uma relevância particular no desenvolvimento psicológico” (Fagulha, 1997, p. 10). É aplicado individualmente a crianças a partir dos 5 anos até aos 11/12 anos. A prova é constituída por uma versão masculina, a ser apresentada aos meninos e outra feminina, a ser usada para as meninas. É constituída por nove cartões: 1 cartão que serve para exemplificação do trabalho a pedir à criança, 7 cartões-estímulo, numerados de I a VII e ainda um cartão com formato reduzido (com a indicação de FIM) que se destina a finalizar a Prova. Dos 7 cartões estímulo, cinco remetem para situações ansiógenas e dois remetem para experiências agradáveis. Os primeiros cartões que falam de situações ansiógenas são: Cartão I: separação e abandono; Cartão II: doença e morte; Cartão IV: terrores nocturnos e pesadelos; Cartão VI: conflito entre os pais; Cartão VII: dificuldades

escolares. Os segundos, que falam de experiências agradáveis, são: Cartão III: situações de partilha; Cartão V: situações de convívio com os outros. Assim, os episódios propostos apresentam acontecimentos comuns na vida de qualquer criança, associados quer a vivências ansiógenas, quer a experiências de prazer (Fagulha, 1997). Todos os cartões são relativos a uma mesma personagem principal, apesar de as histórias e as cenas serem as mesmas para ambos os sexos. Este método funciona como um facilitador da identificação da criança à personagem, e, conseqüentemente, da projecção. Existem nove cenas: três cenas de *Aflição* (2, 4 e 9), que representam cenas que reflectem a aflição desencadeada pelo aspecto crítico da situação proposta no cartão. São apresentadas diferentes cenas com diferentes graus de intensidade de aflição, que se subdividem em *Aflição* e *Muita Aflição*, tendo em linha de conta as características da cena; três cenas de *Realidade* (1, 6 e 8), que representam acontecimentos que correspondem a diferentes modos de aceitação, ou de estratégia de resolução, da realidade proposta no cartão; três de *Fantasia* (3, 5 e 7), que apresentam acontecimentos que, pelo recurso à fantasia, constituem diferentes formas de fuga ao aspecto crítico proposto no cartão. Temos *fantasias viáveis*, que retratam situações que podem acontecer na vida da criança, e *fantasias mágicas*, que apelam à onnipotência, e que representam diferentes possibilidades de elaboração de um certo sentido, num mundo único, que é próprio de cada criança e que nos dá a forma de vivência da experiência emocional evocada no cartão.

### ***1.3.3. Desenho Figura Humana e Desenho da Família***

O **Desenho** é um meio que, através da projecção, permite à criança organizar as suas informações e processar as suas experiências vividas e pensadas, significativas tanto para o seu desenvolvimento social como afectivo e cognitivo. Segundo Klepsch e Logie (1984), caracteriza-se como sendo um instrumento que mede os fenómenos psicológicos e que, para além de permitir a representação gráfica dos pensamentos e sentimentos infantis, constitui-se também como uma forma de comunicação humana, tanto no campo da intervenção, como no da pesquisa em diferentes contextos. Permite, então, avaliar a criança relativamente a três níveis: sensório-motor, relativo ao controlo e pressão do traço; intelectual, em relação à integração, perspectivas e gestão de detalhes; e afectivo (objectivo a ser avaliado), relativo ao uso de detalhes, cores, organização do espaço. O *Desenho da Figura Humana* serve para um melhor conhecimento de como a criança se percebe, como se vê e sente, enquanto o *Desenho da Família* serve para um melhor conhecimento de como esta processa a realidade de não estar com os pais. No caso deste último, pretendeu-se compreender como esta criança percebe a sua família, quem ela tem como referência. O *Desenho da Família* é, portanto,

um teste que permite obter uma projecção da personalidade global da criança, consciente e inconsciente, na medida em que é a expressão da imaginação criativa da criança (Corman, 1978). Já o *Desenho da Figura Humana* é um teste que, como medida de intervenção psicológica, segundo Klepsch e Logie (1984), permite medir vários aspectos como a personalidade, o *self* em relação aos outros, os valores grupais e as suas atitudes. Quando utilizado como medida de “avaliação” da personalidade, o desenho permite investigar aspectos relacionados com depressão, ansiedade, detecção precoce de problemas escolares, agressividade, auto-estima, dificuldades de aprendizagem, dificuldades emocionais, entre outros. A interpretação foi feita com base nas normas de interpretação do desenho (Klepsch e Logie (1984) e, posteriormente, foi pedida uma segunda opinião a uma psicóloga e formadora na área da interpretação do desenho, de maneira a que os resultados e a informação obtida fossem fidedignos. A natureza desta segunda opinião foi muito enriquecedora para este trabalho, permitindo acrescentar informação e revelar alguns novos dados, visto a formadora ter uma vasta experiência nesta área. Mas no seu todo, foi ao encontro da primeira interpretação realizada, havendo um acordo mútuo relativamente à interpretação de ambos os desenhos (como foi discutido nas aulas, a real importância de discussão e acordo, para uma credível interpretação)

#### ***1.3.4. Entrevista / Análise de Conteúdo***

De acordo com os objectivos de estudo, utilizou-se também a **Entrevista**. Há várias maneiras de fazer uma entrevista, podendo esta, ser classificada segundo o seu grau de directividade, ou melhor, de não-directividade, e por conseguinte, de “profundidade” do material recolhido (Bardin, 2008). A entrevista realizada foi a *Entrevista Semi-directiva*, entrevista esta que se caracteriza pela existência de um plano, sendo focalizada, semi-estruturada, mais curta (não demora 1h ou 2h e que não ocupa cerca de 40 páginas, como as entrevistas não directivas, (Bardin, 2008). Foi escolhida a *Entrevista Semi-directiva* por esta permitir que se conceda ao entrevistado uma melhor estruturação do seu pensamento em redor do objecto perspectivado e por o facto de se ter definido o objecto de estudo permitir aprofundar certos pontos importantes, que possivelmente teriam sido descurados pelo entrevistado ao ser levado pelos seus pensamentos (Ruquoy, 1997). O entrevistador deve seguir a linha de pensamento do entrevistado, mas ao mesmo tempo, zelar pela pertinência das afirmações que constituem o seu objectivo de estudo. Assim, é fundamental que “após cada uma das suas intervenções, o entrevistador acompanhe a progressão do pensamento do

interlocutor, vincando o seu apoio e a sua compreensão, convidando deste modo o sujeito a exprimir o seu pensamento profundo” (Ruquoy, 1997, p. 11).

No presente estudo, sentimos a necessidade de construir um guião de entrevista (Anexo B) de modo a apoiar as respostas dos sujeitos, mas também com o intuito de orientar o próprio pensamento dos sujeitos. O guião da entrevista é igualmente útil pois enuncia os temas, as perguntas a serem abordadas e tem como objectivo intervir de um modo adequado e de forma a conduzir o entrevistado a ser capaz de aprofundar o seu pensamento (Ruquoy, 1997). No registo das entrevistas, por vezes é necessário utilizar um gravador pois este facilita a reconstrução da entrevista. Contudo, o uso de gravador levanta algumas questões não só de ordem ética, mas também de ordem relacional pois pode ter um efeito inibidor no entrevistado (Ghigligone & Matalon, 1992). Por isso, sempre que o investigador necessite da utilização de um gravador, é obrigatório que o faça com a permissão do sujeito, visto que as entrevistas gravadas contêm informação e dados pessoais que devem permanecer sob o anonimato. Todos estes procedimentos foram respeitados, ou seja, as entrevistas foram realizadas com o consentimento dos intervenientes.

Neste estudo, após a realização das entrevistas, foi utilizada a **Análise de Conteúdo**. Para Bardin (1977, p. 31) a “análise de conteúdo é um único instrumento mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto”. Já para Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de conteúdo utilizada nas ciências sociais, principalmente ao nível da investigação empírica.

Segundo Vala (1986), quando se procede à análise de conteúdo de qualquer material, o investigador, para determinar os procedimentos de análise, tem de formular algumas questões, de maneira a que consiga seguir pela direcção que vai orientar a sua pesquisa e que, naturalmente, está associada ao objectivo desta. Para isso, é necessário decompor sistematicamente determinados dados, que neste caso são entrevistas, em categorias (elementos mais pequenos), pois só assim se irá conseguir avaliar as condições de produção desse discurso e procurar o sentido que se vai atribuir a esse material, face aos objectivos da pesquisa (Vala, 1986). São vários os procedimentos pelos quais se tem de passar na análise; o primeiro desses procedimentos é a demarcação dos objectivos e do quadro de referência teórico da investigação, sendo para isso, imprescindível fazer a selecção dos conceitos que serão utilizados na análise de conteúdo. Seguidamente, temos de construir o *corpus* da análise, que é composto por todo o material sobre o qual incidirá a análise; no nosso caso, o *corpus* é

composto pelas respostas às entrevistas realizadas. Depois deste momento, segue-se a definição das categorias de modo a que seja possível simplificar a complexidade do material, de forma a esmiuçá-lo, para que se consiga obter uma melhor compreensão do que se pretende analisar. É aqui que encontramos o elemento chave, o elemento que nos indicará a significação central da ideia que se quer apreender e que nos permitirá organizar o texto em função dos objectivos do estudo; no fundo, é como se fosse um título genérico onde são agrupados todos os temas que estão com ele relacionados (Bardin, 1977). Não nos podemos esquecer que tem de se ter em atenção a ambiguidade das categorias da análise e das unidades de registo, pois estas têm de ser rigorosas, para que todas as unidades de registo entrem numa das subcategorias (critério de exclusividade) e que todas as subcategorias entrem numa só categoria (critério de exclusividade) (Vala, 1986). As categorias podem ser definidas à *priori*, *posteriori* ou de forma mista. Neste estudo, as categorias foram definidas à *priori*, ou seja, foram feitas com base no *corpus* teórico. Por último, o procedimento final refere-se à definição das unidades de registo, que são as unidades de base cujo conteúdo será codificado, ou seja, é o segmento de determinado conteúdo que caracteriza uma determinada categoria. Concluída a grelha de conteúdos a utilizar, fez-se uma análise avaliativa dos conteúdos retirados da entrevista, e posteriormente, para respondermos a duas perguntas sobre o funcionamento adaptativo e dificuldades sentidas pelo menor, procedeu-se à quantificação de resultados, sendo que os dados obtidos serão expressos em número de ocorrências.

### **1.3.5. Observação Naturalista**

A Observação Naturalista caracteriza-se pela necessidade de observar as condições reais de uma situação. Com este método, os investigadores procuram superar as limitações do método da observação experimental, e apesar das etapas destes métodos serem semelhantes, a verdade é que os dados recolhidos são muito diferentes, pois em vez de dados quantitativos ou mensuráveis, o que obtemos são dados de natureza descritiva (qualitativos), apesar de poderem ser tratados qualitativamente ou quantitativamente.

Fraisse (1970/1974, cit. por Ciccone, 2000) diz-nos que, através da observação sistemática fora do ambiente laboratorial, o estudo do indivíduo faz-se no seu meio natural, com o objectivo de fazer observações ou investigar profundamente as percepções e atitudes recíprocas de pessoas que desempenham funções interdependentes, proporcionando uma imagem detalhada e natural das interrelações sociais do grupo, sem que haja qualquer intervenção directa do pesquisador (visto que observar, também é de alguma forma intervir).

Uma das características deste método é o facto de exigir o mínimo de interferências, outras duas características básicas são a ausência de controle e a descrição exacta e minuciosa de comportamentos.

O observador está no campo em que se desenrola a acção e em que o comportamento específico costuma ocorrer, observando o processo tal como decorre na vida do indivíduo, tendo para isso de colocar normalmente, a si próprio, duas questões de alternativa; ou observa, dissimulado, de modo a não ser notada a sua presença, permanecendo exterior à situação (mas para tal era necessária a colocação de meios técnicos no local da observação, facto que não sendo de realização imediata poderia igualmente alterar a situação) ou, participa na situação sem o estatuto de observador (sendo este o único modo em que não necessitamos de controlar as condições da experiência) No entanto, também poderá ocorrer a possibilidade da existência de situações intermédias. Esta técnica de observação apesar de ter um grau de objectividade menor, permite por outro lado, o estudo nas condições reais de uma situação, sendo ainda extremamente prática. Pensando assim, este tipo de observação pode ser considerada mais realista e, provavelmente, possui uma maior taxa de validade ecológica. Contudo, o observador deve fazer o possível para se tornar parte do ambiente em que a observação está a ser realizada e isto não é muito fácil (Ciccone, 2000).

Por vezes, tal como sucedeu no presente trabalho, o pesquisador, apesar de unicamente observar e não interferir (directamente) no comportamento em curso, é, por motivos de abordagem por parte das crianças, um pouco observador participante (Ciccone, 2000). No entanto, tendo-se verificado este facto, a presença do observador não era vista como tal, devido a já se ter tornado familiar para aquele núcleo, mantendo-se assim a espontaneidade dos comportamentos, nunca esquecendo a preocupação com o rigor científico, que exige que a presença do observador e as técnicas empregues para registo não prejudiquem a observação. Estas “leis” devem estar sempre na base do trabalho de um investigador.

Todos os pormenores do comportamento foram anotados, mesmo aqueles em relação aos quais, no momento da observação, se desconhecia o interesse ou o sentido. A necessidade de sistematizar os dados da observação levou também a que se definissem previamente determinados itens (interacções que realizava (positivas/negativas); sorrisos; agressividade; isolamento nas actividades; entrega aos outros...etc.), baseados nos objectivos de estudo. Noutra etapa da observação em diferentes dias, também se utilizou uma grelha para avaliar as atitudes e emoções do participante num grupo, analisando-as e classificando-as por categorias (Ciccone, 2000). Pretendeu-se perceber, através dessa grelha, os comportamentos de afectos positivos ou negativos na interacção da criança com outras crianças e adultos, ou mesmo,

quando esta interacção não se estabeleceu. Em tais dispositivos, os elementos a observar são precisos, determinados e o observador com exterioridade, à distância, atrás da sua “grelha”, tem um olhar avaliador de perito (Ciccone, 2000).

### ***1.3.6. Investigador***

No que concerne ao **Investigador**, descrevo o que fiz e senti. Foi muito fácil trabalhar com esta criança, que nunca mostrou recusa ou desagrado em relação às minhas abordagens. Porém, notei sempre uma ansiedade, solicitando-me muitas vezes a apreciação positiva enquanto elaborava as suas tarefas, tal como notei que estava sempre cauteloso nas suas concretizações de tarefas e respostas mais privadas. A minha atitude foi sempre de desdramatização da situação, explicando que aquele processo não era de forma alguma uma avaliação, era simplesmente uma brincadeira, um jogo divertido.

## **1.4. Procedimento**

Para a elaboração deste estudo, começou-se por contactar este CAT, com vista à aquisição de informação sobre se seria possível tal estudo. Após a primeira exposição à Directora do Centro sobre o objectivo do estudo, os participantes pretendidos e os instrumentos a utilizar, obteve-se autorização para a realização do estudo. Posteriormente, procedemos à entrega da carta de consentimento informado à responsável pelo menor na instituição e, por fim, foi explicado à criança, inicialmente através da psicóloga do centro, que eu iria fazer alguns jogos divertidos com ela. Após resolvidos os primeiros parâmetros para a iniciação do estudo, passou-se então à fase seguinte da aplicação dos instrumentos, de uma forma individual, explicando as instruções e respondendo a possíveis dúvidas. Uma vez tudo concluído, seguiram-se a cotação e o tratamento dos dados obtidos.

No que diz respeito à **Recolha de dados**, combinou-se a ida ao centro duas vezes por semana sempre nos mesmos dias, para não desestabilizar muito a rotina da criança. As primeiras sessões foram passadas a ler o processo do menor, para um melhor conhecimento desta criança e para perceber a razão de institucionalização, o motivo da permanência nesta e a relação que tinha com a mãe. Mediante leitura do processo do menor, pude constatar que a maior parte das vezes, o comentário realizado pela técnica que acompanhava o menor à visita, (que se realizava duas vezes por semana) era muito breve, descrevendo e interpretando muito sucintamente o que se passava na visita, acontecendo mesmo, muitos dias não estarem relatados, não existindo qualquer tipo de comentário. A “análise documental” relativa ao processo institucional do menor é, neste aspecto, mais uma vertente de informação para

compreensão da vida do menor, tendo-se realizado após leitura das informações disponibilizadas, um resumo da vida, da situação actual do menor e da progenitora e da síntese/proposta para o seu projecto de vida. O dossier do menor não continha todas as informações consideradas importantes, nomeadamente uma avaliação a nível psicológico (por nunca ter sido realizada). Os dados do dossier remetem mais para a documentação confidencial do tribunal referente a prazos, visitas domiciliárias à progenitora, debate/decisão de proposta de vida, que para o pretendido neste estudo, é “apenas” relevante na medida em que permite o conhecimento do processo e uma melhor compreensão das etapas institucionais de uma criança residente num CAT.

Na sessão que se seguiu a essas, fizeram-se as **Entrevistas** a uma técnica e uma auxiliar, na medida que nos interessava saber primeiramente várias características e reacções do menor a todo este processo de acolhimento (que não estavam documentadas), mas também porque queríamos conhecer melhor esta criança, aos olhos de quem cuida diariamente dela. As entrevistas foram realizadas individualmente, utilizando um guião (Anexo B) e, como meio auxiliar, um gravador, fazendo-se o pedido de autorização e garantindo-se antes do começo da entrevista o total anonimato. Uma vez concluídas, realizou-se a transcrição na íntegra das entrevistas. Nesta transcrição das entrevistas, além de alterarmos os nomes de todos os participantes, tivemos o cuidado de alterar também os nomes de todos aqueles que por estes foram mencionados, por estarem relacionados quer directa ou indirectamente com as suas vidas, podendo constituir fonte de identificação. Desta maneira, todos os nomes são fictícios, aparecendo o nome nas entrevistas entre aspas; também o nome do centro, ou qualquer lugar que pudesse identificar o sítio onde vive o menor foram retirados, aparecendo nas entrevistas simplesmente como “*centro*” (Bardin, 1977). As transcrições das entrevistas representam o *corpus* da análise de conteúdo. Uma primeira leitura das duas entrevistas efectuadas – “leitura flutuante” - permitiu-nos ficar, de algum modo, com uma ideia geral de como eram abordados os temas e subtemas que foram abordados; depois “dividiu-se” a entrevista em categorias criadas a partir da transcrição que obtivemos, sendo que, para algumas categorias, houve a necessidade de se criar subcategorias, por forma a analisar-se melhor certos conteúdos veiculados nas entrevistas. Todas as entrevistas transcritas na íntegra encontram-se nos Anexos C/D.

Relativamente à administração dos instrumentos, estes foram apresentados ao menor após o horário pré-escolar, individualmente, na “sala de estar”, onde fechando a porta com a permissão deste, dávamos início aos “nossos jogos”, sempre com muito ânimo por ter sido “o escolhido” e só ele ir brincar comigo. O primeiro teste a ser aplicado foi a **Escala Pictórica de**

**Autoconceito** para crianças de Susan Harter (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young Children, construída por Harter e Pike, 1980). Seguindo-se todas das instruções de aplicação do autor. A folha de cotação dos resultados encontra-se no Anexo E.

Outro dos testes a ser aplicado foi o **teste projectivo “Era uma vez...”** de Teresa Fagulha (1997) que, nesta Prova, “optou por organizar uma situação em que são apresentadas às crianças histórias incompletas, em diversos episódios, relativos à vida de uma mesma personagem infantil, sendo-lhes pedido que dêem continuação a esse episódio” (Fagulha, 1997, p. 11). A administração, mais uma vez, foi individual, com uma duração de 20/25 minutos. Deste modo, apresenta-se à criança uma determinada situação problemática e 9 cenas que em si encerram uma hipótese, e que a criança vai escolher. Nessa escolha e na forma como ela é sequenciada, temos a resposta da criança e a consequente continuação da história que nos vão permitir perceber o movimento interno que facilita a elaboração das emoções suscitadas por essas mesmas cenas. A folha de análise de respostas e a Análise individual de cada cartão encontram-se nos Anexos F/G.

Em relação aos **Desenhos da Figura Humana e da Família**, foram aplicados em dias diferentes. Em ambos, após serem espalhados vários lápis de cor pela mesa, foi pedido ao menor que fizesse um desenho. No caso do desenho da figura humana (Anexos H/I), foi pedido: *“Nesta folha vais desenhar uma pessoa. Faz o desenho mais bonito que pudeses. Tens todo o tempo que precisares”*. No caso do desenho da família (Anexos J/K) foi dito: *“Vou-te pedir que me desenes uma família que imaginares o melhor que souberes, tens todo o tempo que quiseres”*. No final, em ambos, foi perguntado à criança se faltava algo ou se já estava completo e após concordância, foram aplicados os questionários referentes a cada desenho. Mais tarde, já na ausência da criança, realizou-se a interpretação dos mesmos.

A **Observação** foi a última etapa deste estudo e realizou-se durante 6 dias diferentes, às “mesmas horas”, nas mesmas duas actividades, durante um período de 20 minutos cada actividade. Dividiu-se a observação em duas etapas diferentes, cada uma durante um período de 3 dias de observação e 120 minutos (40 minutos por cada dia, 20 minutos por cada situação). Na primeira etapa (Anexo L), registou-se tudo o que o menor fazia, todos os pormenores do comportamento foram anotados (nunca esquecendo o nosso objectivo, previamente estabelecido). Foram observadas as interacções de afecto positivo e as de afecto negativo; se procurava brincar acompanhado ou se se isolava; se tinha comportamentos de agressividade para com os colegas ou adultos; se pedia carinhos, atenção, ajuda; se esboçava muitos sorrisos ou se estava muitas vezes com um ar cabisbaixo e mais sério. Na segunda

etapa (Anexo N), (que também durou 3 dias) foram observadas as mesmas actividades, mas desta vez tendo como auxílio uma grelha de observação, (adaptada da *Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas* - Anexo M) para avaliar as atitudes e emoções do participante num grupo, classificando-as por categorias. Pretendeu-se avaliar as interacções da criança e os afectos positivos e negativos que esta estabeleceu durante as interacções, ou quando não as conseguiu estabelecer. Mais precisamente, pretendeu-se documentar as iniciações da criança alvo, das outras crianças e dos adultos, o número de “tomadas de vez” na interacção, quando a criança alvo iniciava a interacção, quando as outras crianças iniciavam a interacção e quando um adulto iniciava a interacção, e as interacções positivas, negativas e neutras quando a criança alvo iniciava a interacção, quando as outras crianças iniciavam a interacção e quando um adulto iniciava a interacção. As tarefas observadas foram a brincadeira no terraço (como já estava bom tempo, as brincadeiras transitaram da sala polivalente para o terraço, visto a observação ter sido realizada no período do início de férias, durante o qual o menor já não ia ao jardim-de-infância) e a refeição (lanche). O objectivo dessas observações foi descrever, para posterior análise, a relação com os adultos e com os pares, focando as emoções do menor, as suas reacções emocionais consoante as diversas situações com que se ia deparando. O ambiente da observação foi calmo e descontraído, mas nem sempre foi possível manter um distanciamento e colocar-me “à parte do ambiente”, visto ter sido várias vezes abordada pelas crianças do centro numa procura, por vezes insistente, de atenção e afecto. Na transcrição do observado (tal como na entrevista) todos os nomes são fictícios, aparecendo entre aspas, de maneira a que não se possa identificar o menor. Toda a observação feita está na totalidade em Anexo (L/N).

## V. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com base nos diferentes métodos de recolha de dados utilizados no nosso estudo, tal como a análise dos mesmos.

Começaremos por analisar os resultados obtidos na Entrevista, seguidos dos resultados obtidos na Escala Pictórica de Autopercepção de Competências e Aceitação Social, no Teste projectivo: “Era uma vez...”, nos Desenhos (Figura Humana/Família) e, por último, na observação realizada.

### 1.1. Entrevista (Anexo B/C/D)

Para o processo de codificação, foram utilizadas as categorias e subcategorias que se encontram no quadro 1:

**Quadro 1.** Quadros das categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
<p><b>1. Entrada para o Centro</b></p>	<p>➤ <b>Estado Emocional</b>            Refere-se a como estava emocionalmente quando entrou para o centro.            (ex.: “ Era um menino pequenino com atitude de homem ... Não me lembro de ter chorado...” - S1E1.            “Não ... que tivesse muito triste, nem muito aflito, nem extremamente infeliz... Nem revoltado, nem irritado”- S2E2)</p> <p>➤ <b>Consciência do Acontecimento</b>            Refere-se ao conhecimento da sua história.            (ex.:” ...A causa concreta não me parece” - S2E2)</p>

<p><b>2. Relação Estabelecida e Afectiva</b></p>	<p>➤ <b>Família</b>            Refere-se à relação que tinha com a mãe quando entrou para o centro e ficou sem ela.            (ex.:” ... Embora haja ligação, não é aquela ligação...” – S1E1).</p> <p>➤ <b>Adultos do Centro</b>            Refere-se à relação que estabeleceu com os adultos.            (ex.:” Foi muito boa ...habitou-se bem ...”sabe distinguir a minha mãe é minha mãe, vocês são vocês” - S1E1. “...Fala facilmente com os adultos... Relação muito superficial - S2E2).</p> <p>➤ <b>Pares</b></p>
--	--

	<p>Refere-se à relação que estabeleceu com os pares (ex.: "...em grupo está em bulha...isola-se..." - S1E1. "aproximar sempre dos mais velhos... mais pequenos tenta dominar..." - S2E2).</p> <p>➤ <b>Dificuldades</b> Se apresenta dificuldades em estabelecer relações. (ex.: "... Apresenta, bastante até... prefere adultos às crianças..." S2E2. "...Não, mete-se com qualquer pessoa..." - S1E1).</p>
--	---

<p><b>3. Comportamentos Relacionais (adultos/criança)</b></p>	<p>➤ <b>Pares (Negativos)</b> Estabelece comportamentos negativos com os pares. (ex.: "...Começa a dizer respeitinho aos mais velhos..." - S1E1. "...tem tendência agressiva..." - S2E2).</p> <p>➤ <b>Adultos (Negativos)</b> Estabelece comportamentos negativos com os adultos. (ex.: "...espernear e ser mal educado..." S1E1).</p> <p>➤ <b>Princípio/Posteriormente:</b> Comportamentos estabelecidos no início e após. (ex.: "... revolta, insegurança... Começa a estabilizar... - S1E1. "...Não senti muito a transição...Muito adaptado... Tanto tempo deixa-o triste..." - S2E2).</p>
---	--

<p><b>4. Sentimentos/ Confiança (Adultos)</b></p>	<p>➤ <b>Partilha de sentimentos</b> Quando é dito que o menor não tem facilidade em falar sobre sentimentos. (ex.: "... Já faz isso, já fala... Temos de ir ter com ele... é muito reservado, tem que se pedir..." - S1E1. "...Acho que não... Não tem grande facilidade nos sentimentos... Não pede um abraço...carinho... quando está triste não vai ter com ninguém..." - S2E2).</p> <p>➤ <b>Confiança depositada</b> Quando é dito que não há grande confiança nos adultos. (ex.: "...Não tem amizade nem confiança em nós... Não há cumplicidade, não pede ajuda" - S1E1. "... "Duvido que ele consiga confiar... Acho que não confia nos adultos..." - S2E2).</p>
---	---

<p><b>5. Características da criança</b></p>	<p>➤ <b>Qualidades</b> Quando são atribuídas qualidades ao menor. (ex.: "... Recatada...Cativa qualquer pessoa". - S1E1. "...Capacidade de seduzir, extremamente sedutor...não tem problemas em se integrar..." - S2E2).</p> <p>➤ <b>Dificuldades</b> Quando são atribuídas dificuldades ao menor.</p>
---	--

	<p>(ex.:”...Não tem prazer em comer... andar sempre em cima dele...” - S1E1. “... Alimentação... Aceitar melhor os seus limites, perceber quem deve enfrentar...” – S2E2).</p> <p>➤ <b>Atitudes (Tipo de Criança)</b></p> <p>Quando são atribuídas atitudes que caracterizam o menor.</p> <p>(ex.:”...Quando tem problemas, torna-se agressivo... Onde quer que vamos cativa todos...” – S1E1. “... Criança de se isolar... sente-se inferiorizado por comparação...gosta de agradar...quando se irrita explode; sentimentos de injustiça...” – S2E2).</p>
<p><b>6. Aprendizagem</b></p>	<p>➤ <b>Desejo/Entusiasmo</b></p> <p>Quando é dito o que ele sente entusiasmo em aprender.</p> <p>(ex.:” Não vejo isso...o que poder fazer amanhã faz...” - S1E1. “...”Sim acho que sim, que tem curiosidade...aos interesses que tem...” – S2E2).</p> <p>➤ <b>Dificuldades</b></p> <p>Quando é dito se tem dificuldades.</p> <p>(ex.:”...Não é uma criança com dificuldades... - S2E2. ”...Não me parece dificuldade, mas preguiça” – S1E1).</p>
<p><b>7. Sono/ Alimentação</b></p>	<p>➤ <b>Com Dificuldades</b></p> <p>Se tem dificuldades em comer.</p> <p>(ex.:”...Muito mau para comer...” – S1E1. “...Ele tem muita dificuldade me comer...raramente pede para comer...” S2E2).</p> <p>➤ <b>Sem Dificuldades</b></p> <p>Se não tem dificuldades em dormir.</p> <p>(ex.:”...Dorme bem...” – S1E1. “...Terroros nocturnos?! que eu tenha consentimento não...” – S2E2).</p>
<p><b>8. Projecto de Vida</b></p>	<p>➤ <b>Questionamentos do próprio</b></p> <p>Referente aos questionamentos do menor sobre o seu futuro.</p> <p>(ex.:”...Não, ele não equaciona muito o futuro dele...”- S2E2)</p> <p>➤ <b>Decisão prevista</b></p> <p>Referente à decisão do projecto de vida.</p> <p>(ex.:”... Adopção, é o nosso projecto e nossa opinião...” – S2E2).</p>

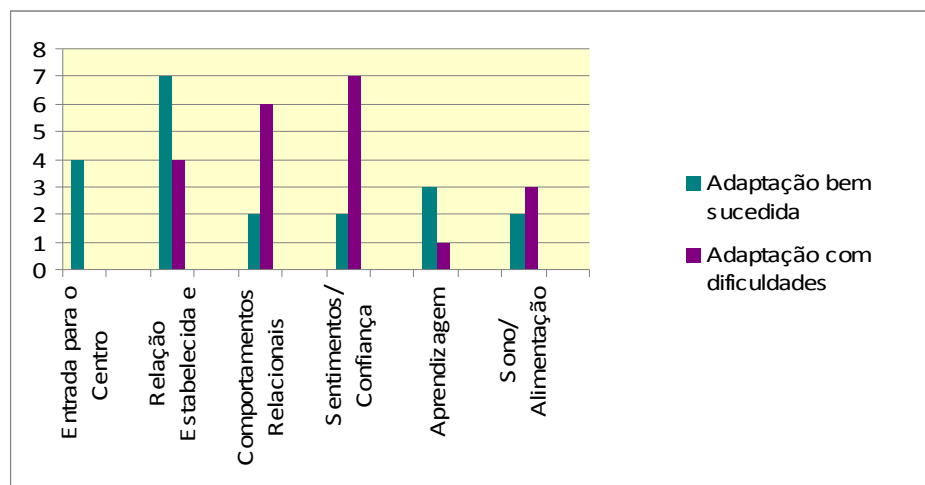
Concluída a grelha da análise de conteúdo e a codificação das unidades de análise (quadro 1), segue-se uma análise avaliativa das entrevistas realizadas.

Ao realizarmos esta entrevista a uma auxiliar, que tem uma função de “cuidadora” (uma das “mães de serviço” do centro: trata da criança, da casa, da roupa, das limpezas, da

comida...), e a uma técnica, podemos ter um melhor e maior conhecimento acerca da criança que é o “Zé” em relação às categorias: Entrada para o centro; Relação estabelecida e afectiva; Comportamentos relacionais; Sentimentos/confiança com os adultos; Características da criança; Aprendizagem; Sono/Alimentação e Projecto de Vida que lhe está destinado. Nestas categorias, procurámos perceber, principalmente, através da criação das subcategorias, a parte emocional desta criança defrontada com diversas situações.

Após a análise destas duas entrevistas, ficamos a conhecer melhor o “Zé” do ponto de vista de quem convive com ele diariamente, relativamente aos seus estados emocionais nas relações, nos comportamentos, nos sentimentos, nas suas características e também em aspectos essenciais do seu dia a dia (aprendizagem, sono/alimentação e projecto de vida).

Para compreendermos uma questão essencial como o funcionamento adaptativo desta criança, nomeadamente no que diz respeito à adaptação à vida no centro, procedemos à contabilização das unidades de registo (palavras ou frases) de cada categoria, que eram indicativas de uma bem sucedida ou difícil adaptação. Estas encontram-se contempladas no gráfico 1.



**Gráfico 1. Funcionamento Adaptativo/Dificuldades**

Relativamente aos resultados obtidos, podemos observar que obtivemos um total de 20 “unidades de registo” que nos indicam que o “Zé” teve uma adaptação bem sucedida às vivências pelas quais já passou na sua ainda curta vida, contra 21 “unidades de registo” que apontam para dificuldades de adaptação, sendo a discrepância entre ambas quase nula.

Podemos através do gráfico, concluir que, as áreas fortes do “Zé”, onde obteve uma melhor adaptação, foram as “*Relações Estabelecidas e Afectivas*” (7 unidades de registo), seguidas, da “*Entrada para o Centro*”, com 4 unidades de registo, sendo que, as áreas mais

baixas da adaptação bem sucedida, foram, “*Comportamentos Relacionais*”, os “*Sentimentos /Confiança*” e o “*Sono/Alimentação*”, ambos com simplesmente 2 unidades de registo. Relativamente, à adaptação com dificuldades, estas registaram-se com maior frequência, nas áreas de, “*Sentimentos e Confiança*”, com 7 unidades de registo, logo seguida pelos “*Comportamentos Relacionais*”, com 6 unidades de registo. A adaptação em que o “Zé” sentiu mais dificuldade, foi sem dúvida, a área de “*Aprendizagem*”, onde se registou apenas uma única unidade de registo.

### 1.2. Escala Pictórica de Autopercepção de Competências e Aceitação Social (Anexo E)

Numa análise global do que se observou na leitura das escolhas feitas pela criança, verificou-se que esta escolhe maioritariamente, em ambas as dimensões, as afirmações que representam um maior grau de identificação (avaliado com uma pontuação de 4 valores), sendo apenas escolhidas em duas situações (na competência física e na aceitação pelos pares) as opções relativas ao grau de identificação mais baixo (avaliado com uma pontuação de 1 valor).

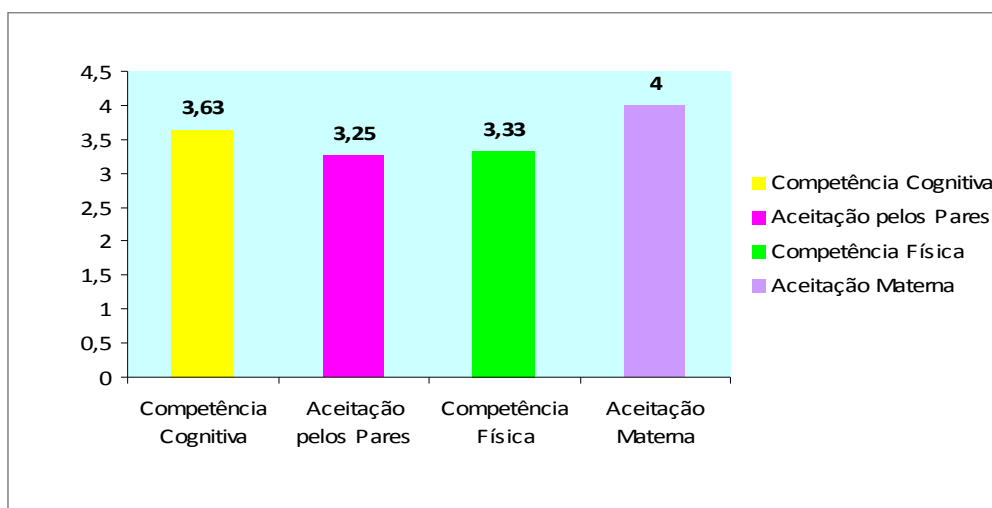


Gráfico 2. Pontuação média obtida nas subescalas da Escala Pictórica de Autopercepção de Competências e Aceitação Social.

O gráfico 2 sistematiza os dados que obtivemos em relação ao autoconceito e à auto-estima, especificamente no que diz respeito à Competência Cognitiva, Aceitação pelos Pares, Aceitação física e Aceitação Materna da criança. De acordo com os resultados obtidos, a aceitação materna constitui o domínio de autoconceito em que a criança-alvo obtém valores

mais elevados, sendo que a aceitação pelos pares constitui o domínio do autoconceito em que a criança-alvo obtém resultados mais baixos. Em função da magnitude das médias apuradas para todas as subescalas, podemos inferir que o “Zé” mostrou ter uma elevada autopercepção de competência e aceitação social, tendo um bom autoconceito.

### 1.3. Teste projectivo: “Era uma vez...” (Anexos: F/G)

Relativamente ao teste projectivo “Era uma vez...”, procedeu-se ao registo do número das cenas escolhidas pela criança e à posição colocada na sequência que organizou, bem como ao registo das respectivas categorias (Quadro 2).

Cartões																					
Cenas	I			II			III			IV			V			VI			VII		
Nº	5	7	1	1	4	9	3	1	5	3	5	2	9	2	7	5	8	7	5	4	2
Categoria	F	F	R	R	A	A	F	R	F	F	F	A	A	A	F	F	R	F	F	A	A

**Quadro 2. Registo das respostas**

Procedeu-se, também, à contabilização das cenas escolhidas em cada cartão (Quadro 3).

Cartões	Cenas Escolhidas		
	Aflição	Fantasia	Realidade
I	0	2	1
II	2	0	1
III	0	2	1
IV	1	2	0
V	2	1	0
VI	0	2	1
VII	2	1	0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>4</b>

**Quadro 3. Relação entre cartões e Cenas Escolhidas**

Da análise das sequências escolhidas e organizadas pela criança como resposta aos cartões que apresentam situações ansiógenas, normalmente resultou uma negação da emoção

que sentia, traduzida de um modo geral, através da fuga pela fantasia. Esta forma de defesa nem sempre é eficaz, na medida em que, por várias vezes, em diversas situações, os finais da história trazem a esta criança aflições. Ainda pela observação das sequências organizadas, ressalta o facto de que o final escolhido quase nunca é uma cena de realidade (acontecendo só uma vez, no cartão I), terminando sempre em Aflição (II, IV, VII) ou em Fantasia (III, V, VI), evidenciando a dificuldade da criança em lidar com as emoções evocadas. Salienta-se também que, mesmo nos cartões de acontecimentos agradáveis (III, V), estes são percebidos pelo “Zé” como ameaçadores, evocando fugas e aflições (provavelmente por, nesses dias festivos, não ter com ele quem ele queria - mãe e pai... uma família), não sendo sentidos como dias verdadeiramente especiais, onde, como refere Fagulha, se tem a atenção de todos direccionada só para nós.

A situação escolar, o “sítio escola” (que, neste caso, sendo uma criança institucionalizada, poderá ter sido remetido para o “sítio instituição”) parece particularmente angustiante, até porque também é o cartão que escolhe como o que menos gosta, justificando que é por ser “*feio*” e porque o “*menino chora*”, e por ser o cartão onde o tempo de latência foi mais elevado (13’). Ainda em relação à finalização da prova, quando se pediu à criança que desse um nome à personagem, apesar de no princípio dar um outro nome (João), acaba por se referir a esta, como também podendo se chamar “Zé”, disfarçando novamente, dizendo “*há muitos “Zés, não é?!!*”, o que apesar desta tentativa de fuga, poderá indicar que apresenta algumas características de perturbação emocional, visto que, como refere Fagulha, na amostra estudada, há uma relação entre a escolha do nome próprio (ou o nome do pai ou da mãe) para a personagem, e características de perturbação emocional (Fagulha, 1997).

No pedido de construção de uma história inventada, podemos verificar, que embora indirectamente, remete para a sua “história pessoal”, ao projectar o seu desejo profundo de “*ser encontrado*” pela mãe, de “*ficarem juntos*” (mãe, filho, pai), o que, segundo Fagulha (1997), também é uma indicação de alguma perturbação emocional.

Salienta-se ainda que, em todos os cartões que apresentam temáticas ansiógenas (e mesmo nos que não apresentam), o sentimento de “isolamento” e de não poder contar com os outros, de não ter confiança nas figuras internas protectoras, de não sentir proximidade com adultos que cuidam ou consolam o sofrimento, é evidente através de uma interpretação qualitativa da análise individual de cada cartão. Na projecção do “Zé”, o abandono e rejeição parecem muito presentes. Tal como é evidente a necessidade, o desejo de reconhecimento, de ser a figura principal no convívio com os outros, de ter atenção, há uma enorme necessidade que reparem nele, verificando-se alguma frustração, na medida em que não parece sentir-se

seguro das suas capacidades e valor, revelando alguma insegurança e carência de afecto. O facto de não encontrar apoio junto dos pais (de uma família que não tem por viver numa instituição) traz-lhe sentimentos de solidão e falta de recursos pessoais face ao sofrimento.

Há uma dificuldade enorme em elaborar a ansiedade que sente, utilizando o recurso à fuga das suas emoções, através da Fantasia, para não se confrontar com essas mesmas emoções. Este mundo de Fantasia em que se refugia é onde esconde as fragilidades que tem em confrontar-se com uma “situação crítica”, uma situação que o aflija.

## **1.4. Desenhos**

### **1.4.1. Desenho da Figura Humana (Anexo: H/I)**

Analisando o desenho da Figura Humana, destacamos os aspectos mais relevantes dos resultados da interpretação. Em relação à *Localização no papel*, denotamos que há uma fuga à realidade que o “Zé” percepção como ameaçadora, evidenciando a necessidade de se proteger numa espécie de casulo. A *Pressão ao desenhar* evidencia grande tensão, agressividade sádica, insegurança, falta de confiança no suporte afectivo, particularmente evidente nos membros superiores que são o principal instrumento de relação (são os braços que abraçam e as mãos que acariciam), possivelmente, decorrente de uma infância sem afecto e talvez de maus-tratos continuados. O *Movimento* com que desenha evidencia um fraco controlo do ego. A *Utilização das cores*, fazendo uso do predomínio do roxo, indicia oscilações de humor entre a euforia e a depressão, e o azul a grande necessidade de autovigiar, como esforço para controlar os impulsos agressivos. A construção algo negligente da figura humana, revela descontrolo emocional, falta de limites e grande desorganização psíquica. O modo de *Posicionar a figura* reafirma a instabilidade psíquica do “Zé”.

A impressão geral do desenho dá conta de graves problemas no suporte afectivo, com prejuízos assinaláveis na construção da auto-imagem e na percepção de controlo do eu e ainda salienta uma socialização frágil, recorrendo à negação dos conflitos internos, afirmando que não sente e não pensa, só se sentirá bem “em casa”. A origem dos conflitos parece situar-se na fase edipiana.

### **1.4.2. Desenho da Família (Anexo: J/K)**

Neste desenho da Família, podemos constatar que a personagem mais valorizada pelo “Zé”, a mais desejada, é a mãe, já que a desenha em primeiro lugar e é, apesar de tudo, a mais investida. O facto de, numa primeira fase, ter-se desenhado junto à mãe mas de forma pouco

investida, revela o grande desejo de ser amado por esta, mas cujo afecto sente que lhe escapa, acabando por ceder o seu lugar ao tio que representa como mais importante para a mãe (sentimento de desvinculação). Há uma grande ambivalência, oscilando entre o desejo e a rejeição. O facto de se assumir como desenhado em último lugar, também indicia um ego frágil, com uma auto-imagem desvalorizada. Tal como aconteceu no desenho da Figura Humana, mais uma vez os membros superiores (braços e principalmente mãos, praticamente ausentes) são debilmente representados, evidenciando os problemas relacionais e, conseqüentemente, emocionais e um suporte frágil. É de salientar que a ausência dos traços faciais na figura do tio e na sua representa a relação perturbada que mantém com ambas as figuras, o desejo de aniquilação. No seu caso, talvez uma aniquilação para renascer com uma realidade mais gratificante... Poderá ser um indicador que a fase edipiana não foi convenientemente elaborada e o processo de identificação não foi concluído, evidenciando-se alguma ambivalência sexual. O facto de ter anulado o tronco neste desenho evidencia os interditos ligados às pulsões sexuais pela mãe e o receio da castração imposto pela frágil socialização.

A figura do leão e a alusão às lutas representa a agressividade latente, pela negligência afectiva. Já a constância da presença da casa em ambos os desenhos, denota uma grande necessidade de protecção e da oportunidade de conquistar o amor da mãe, que sente que lhe escapa. Usando a negação como defesa de protecção contra a angústia anaclítica, ou seja, contra a angustia de sentir que a mãe, não é um objecto protector, que o apoia e que o protege, então, fantasia que esta (que o protege e ama) virá em breve buscá-lo para o levar com ela para a casa que representa como o seu “ninho de amor”. O avião poderá significar mais uma vez o recurso à negação, à fuga de uma realidade representada como insuportável.

Denotam-se também dificuldades na construção da sua identidade, que impedem a afirmação da sua autonomia como uma identidade diferenciada das demais. De um modo geral, o tema da família parece ser gerador de grande angústia, pelo que recorre a estratégias para a reduzir, introduzindo os animais. Demonstra também um grande desejo de regressão (necessidade de protecção).

É a recorrência à negação que lhe permite viver de forma desintoxicada, ou seja, que lhe permite viver de forma “limpa” sem rancor e mágoa, (visível) uma relação afectiva com a mãe. No entanto, impede-o de elaborar os afectos negativos, remetendo-o para a vivência de uma fantasia onde se refugia, mas que põe em causa o seu equilíbrio psicoafectivo.

### 1.5. Observação Naturalista (Anexo L)

O objectivo desta observação foi, como referi no procedimento, perceber a relação com os adultos e com os pares, focando as emoções do menor, as suas reacções emocionais consoante as diversas situações com que se ia deparando. Foram observadas as interacções de afecto positivo (se pedia carinhos, atenção, ajuda: se esboçava muitos sorrisos, felicidade, prazer) e as de afecto negativo (ar cabisbaixo e mais sério, agressividade para com terceiros, protesto: choro, raiva, ansiedade, medo); se procurava brincar acompanhado (afecto positivo) ou se se isolava (afecto negativo).

Os quadros que se seguem, representam a síntese elaborada, através da Observação Naturalista, no momento de brincadeira no terraço e durante a refeição. (Observação na Integra: Anexo: K).

#### Quadros Síntese da Observação Naturalista:

Segue-se o quadro referente à brincadeira no terraço e à frequência com que ocorreram os comportamentos de Afecto Positivo e Negativo.

<b>Terraço</b>	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Afecto Positivo	19	42,2
Afecto Negativo	26	57,8
Total	45	100

**Quadro 4. Frequência da ocorrência de relações de afecto Positivo e Negativo no Terraço durante os 3 dias de observação**

Por fim, segue-se o quadro referente ao momento da refeição e à frequência com que ocorreram os comportamentos de Afecto Positivo e Negativo.

<b>Refeição</b>	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Afecto Positivo	18	52,9
Afecto Negativo	16	47,1
Total	34	100

**Quadro 5. Frequência da ocorrência de relações de afecto Positivo e Negativo no decorrer da Refeição durante os 3 dias de observação**

### **Análise da Observação Naturalista**

Através dos quadros 4 e 5, podemos concluir que o número total de relações (comportamentos) de Afecto Positivo, que ocorreram no momento da brincadeira e da refeição, (37) é inferior ao número de relações de Afecto Negativo que ocorreram nesses mesmos momentos (42). No entanto, os resultados variam ligeiramente em função do contexto de observação. Durante a brincadeira no terraço (quadro 4), a frequência de Afecto negativo (26) nas relações (comportamentos) que o “Zé” estabeleceu com os outros (colegas e adultos) é superior à frequência de Afecto positivo (19), enquanto que, no decorrer da refeição (quadro 5), a frequência de relações de Afecto Positivo (18) foram superiores às de Afecto Negativo (16), embora, a diferença que as separa, não seja muito discrepante.

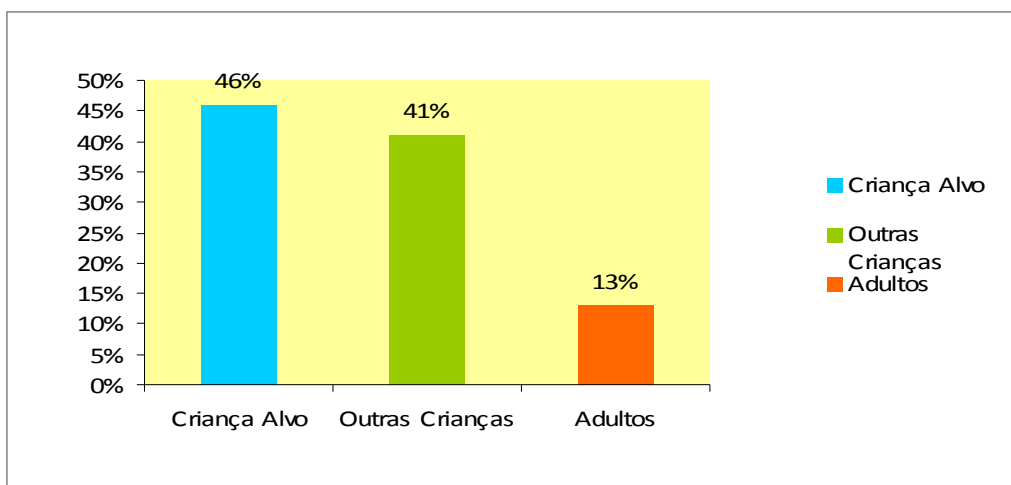
Ao longo da observação (Anexo L), conseguimos perceber que os comportamentos de afecto positivo do “Zé” são caracterizados por pedir muitas vezes atenção, esboçar muitos sorrisos quando tem sobre si a atenção do outro e quando sente que é especial para essa pessoa. Quando isto acontece, tem para com o outro um sentido de protecção, defendendo-o. Principalmente, tem a necessidade de ser valorizado e pertencer ao grupo dos mais velhos (adultos e crianças mais velhas). É uma criança que aceita facilmente quando o “procuram” para brincar, mas quando é ele a iniciar a brincadeira (que o faz regularmente) escolhe os mais velhos e não os da idade dele. Estabelece facilmente uma relação. Ri com gosto e sente-se muito feliz, quando é ele que “domina”, quando é ele que lidera a situação e percebe que os outros estão a gostar de estar com ele. Continua a ser evidente a necessidade que tem em ser amado pelos outros; esta ânsia de aprovação exterior é essencial para o “Zé”. Quando é chamado a atenção pelos adultos, responde prontamente, obedecendo “cegamente”. Estes, reagem muito positivamente à criança que é o “Zé”, que os “seduz” com imensa facilidade. A imagem que transmite através da observação é a de uma criança que se entrega facilmente nas relações que estabelece, mas com o intuito de agradar; no contacto com os colegas brinca alegremente, mas prefere interagir com os mais velhos.

Nas situações de Afecto Negativo, podemos observar que o “Zé” é uma criança que não gosta de partilhar o adulto que sente “como seu” com as outras crianças, preferindo brincar sozinho com esse mesmo adulto a ter de o partilhar. Foram várias as vezes em que pudemos assistir que o “Zé” prefere brincar sozinho, isolando-se, até que os outros tomem a iniciativa e o procurem para a brincadeira. Esta postura normalmente sucede-se após ser “recusada” a sua participação entre as crianças mais velhas do centro, ou quando sente que não lhe conferem a atenção que deseja, ficando triste e desgostoso. Quando “atacam” quem

gosta (quem lhe está a ceder atenção no momento) zanga-se, tornando-se agressivo. No instante da brincadeira, quando tenta interagir e participar nos jogos das crianças mais velhas, aconteceu repetidamente ser ignorado, acabando por se isolar. Mas quando é insistentemente provocado (quando o irritam) “explode”, gritando enfurecidamente, chorando compulsivamente, sucedendo-se atitudes agressivas e actos de ameaça para com o colega que o provocou. Após terminar o conflito, refugia-se, brincando sozinho e não aceitando que ninguém brinque com ele. Na tentativa de ter para si a atenção dos adultos, acaba, por vezes, por ter atitudes de afecto negativo para com os colegas (implica, provoca, fâ-los chorar). Podemos inferir que o faz por sentir a necessidade de disputar a atenção daquele adulto que deseja só para si. Quando é chamado à atenção de uma forma negativa, fica pensativo, tristonho e por vezes, mesmo magoado.

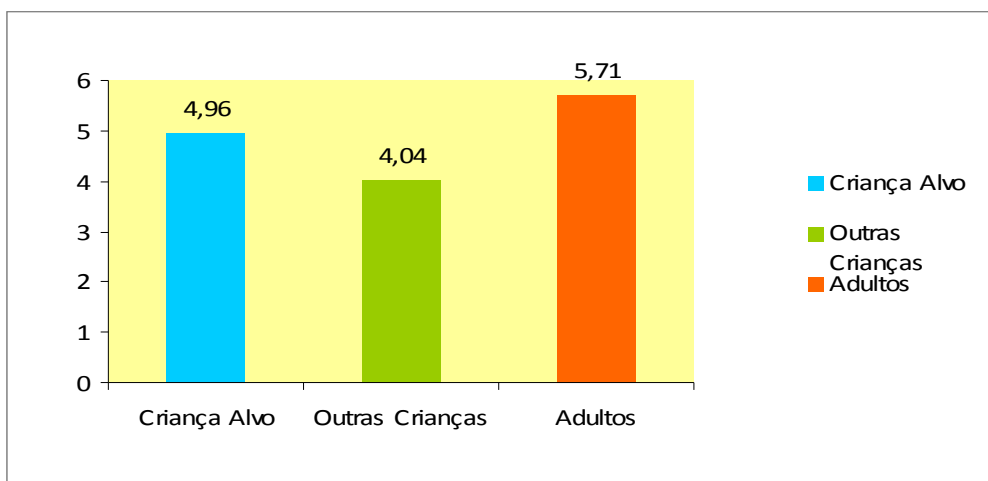
### 1.5.2. Análise da Observação Naturalista com recurso à Grelha

Foram contabilizadas 56 interacções da criança-alvo, com outras crianças e com os adultos num intervalo de tempo de 120 minutos, distribuídos por três dias (40 minutos por cada dia) de observação.



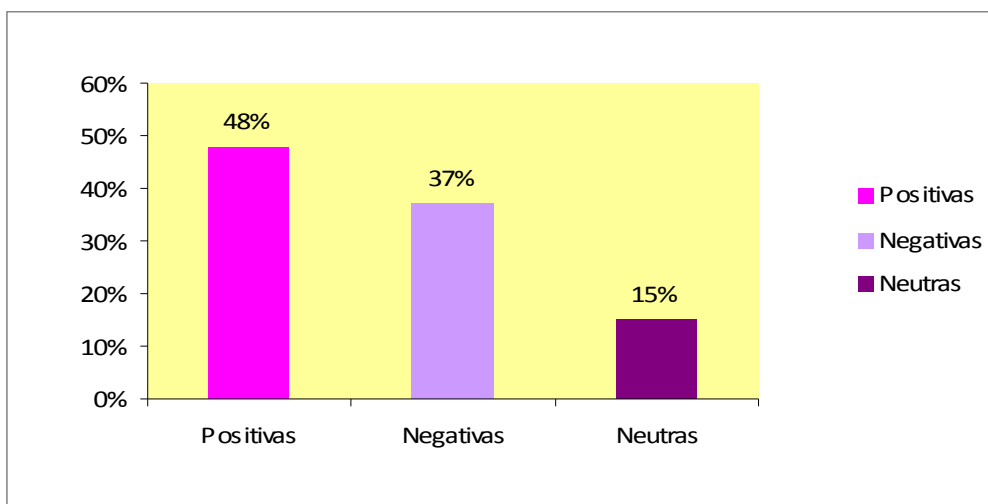
**Gráfico 3. Percentagem de iniciações de interacção**

Podemos verificar, através da análise do gráfico 3, que a percentagem de iniciações realizadas pela criança alvo é a mais elevada (46%), o que nos indica que é o “Zé” que tem mais iniciativa nas relações que estabelece com os outros, seguido pelas outras crianças (41%) e por fim, pelos adultos (13%).



**Gráfico 4. Número médio de tomadas de vez, em função de quem inicia a interação**

Ao longo dos 120 minutos de observação considerados, realizaram-se 262 tomadas de vez no contexto de 56 interações realizadas, o que perfaz um valor médio de 4,7 “tomadas de vez” por interação). Através do gráfico 4, que nos indica o *Número Médio de “Tomadas de Vez na Interação”* podemos constatar, tendo em conta que o que queremos saber é o número médio de tomadas de vez em função de quem iniciou a interação (ou seja, no caso das 26 interações iniciadas pela criança-alvo, registaram-se 129 “tomadas de vez”, perfazendo uma média de 4,96 “tomadas de vez” por interação), que o número médio de tomadas de vez é superior quando são os adultos a iniciar a interação (5,71), sendo que o número médio de “tomadas de vez” quando as outras crianças iniciam a interação com a criança-alvo é de 4.04.



**Gráfico 5. Percentagem da natureza das Interações Afectivas**

De acordo com os dados apresentados no gráfico 5, relativos à *Natureza das Interações Afectivas* (tom positivo, negativo ou neutro), a maioria das interações afectivas que ocorreram durante o momento da observação, foram de natureza positiva (48%), mas sendo logo seguidas pelas de natureza negativa (37%).

Concluimos, assim que é o “Zé” (a nossa criança-alvo), quem por mais vezes inicia a interação e que quando ele inicia a interação se verifica um número ligeiramente superior de tomadas de vez, em relação às outras crianças, pois quando é o adulto a iniciar as interações, o número médio de tomadas de vez é superior. Através desta observação ainda tomamos conhecimento que a maior parte dessas interações são de natureza positiva.

Não podemos deixar de salientar que, enquanto nos dias de observação com recurso à grelha, as interações de afecto positivo foram em maior número, nos dias de observação sem recurso à grelha, foram as interações de afecto negativo que mais ocorreram (o que não nos impede de chegarmos a “conclusões”, mas sim, completá-las, visto, pretender-se, perceber esta criança em toda a sua dimensão, levando sempre em conta a diferença em termos de carga emocional dos diferentes dias e também o facto das duas observações que se realizaram, não terem sido focadas exactamente as mesmas informações ).

## VI. DISCUSSÃO

Após analisarmos e interpretarmos minuciosamente todos os dados recolhidos, procederemos à sua discussão, no sentido de determinar de que forma os dados obtidos permitem cumprir o objectivo formulado e de que forma vão ao encontro da literatura relevante.

Quando comecei a visitar o CAT, a caracterização que me fizeram da criança foi a de um menino autónomo, que teve uma boa integração e que nunca teve um discurso de abandono. Actualmente, sempre que há voluntárias novas, fala muito da mãe, como se esta fosse uma presença constante na sua vida e fala muito na casa dele, como se esta casa de facto existisse e retornasse a ela com a sua mãe no final do dia. Pude comprovar esta realidade, visto que, logo no primeiro dia que o conheci, falou-me na casa dele e num gatinho pequenino que tinha... (soube mais tarde que esse gato não existia; esta criança simplesmente adora gatinhos e na generalidade adora animais). Também no primeiro dia em que tive contacto com esta criança, ainda não tinha sido apresentada e, mal me viu, veio para o meu colo e deu-me dois beijinhos. Tendo em conta a informação recolhida ao longo de todo o processo, a minha descrição desta criança é que, para além de muito bonita, muito meiga, afectuosa, com discurso e comentários de menino grande, é também muito sedutora... à qual é impossível ficar-se indiferente. Nas brincadeiras, dá-se bem com os outros meninos, apesar de muitas vezes preferir brincar sozinho. Mas em relação aos adultos facilmente mantém um diálogo extremamente cativante. (É das crianças mais solicitadas pelas famílias de afecto, com as quais estas crianças passam os fins de semana ou passeiam).

Posteriormente, após a recolha de dados e depois de conhecer melhor o “Zé”, relativamente à elaboração das emoções (como as elabora, sente e vive), foi possível constatar que este menino tem dificuldade em lidar com as emoções; que existem nesta criança indicadores de perturbação emocional, havendo enormes dificuldades em elaborar a ansiedade que sente, utilizando como mecanismo de defesa o recurso à fuga através da “fantasia” para não ter de se confrontar com estas. Como confirma Alberto (2004), frequentemente, os menores colocados em instituições apresentam atrasos no seu desenvolvimento emocional. Há também uma enorme necessidade que reparem nele, que lhe dêem atenção, revelando alguma insegurança e carência de afecto e usando muitas vezes discurso de vitimização. Strecht (2002) confirma teoricamente o resultado obtido, dizendo-nos que é elevado o número de crianças institucionalizadas que transmitem o sentimento de não serem desejadas e queridas, que se sentem como “coisas más”, acabando, o seu mundo interior por crescer no isolamento e

na tristeza. Revela ainda um elevado sentimento de “isolamento”, de não poder contar com os outros e de não ter confiança nas figuras internas protectoras (falta de confiança no suporte afectivo), não sentindo proximidade com os adultos que cuidam e consolam. Tal como confirma Strecht (2002), quando nos diz que, para uma criança que se encontra institucionalizada, o caminho que esta levará para (re)adquirir uma base de confiança para acreditar ser possível existir afecto na relação com os outros será longo. Assim, podemos afirmar que os dados obtidos confirmam, o que alguns autores, como Strecht (2002) defendem, quando referem que muitas das crianças que vivem em instituições desde a sua infância, demonstram dificuldades em estabelecer relações sociais normais e em estabelecer vínculos afectivos, devido à carência de estimulação de laços afectivos e de atenção emocional.

Pudemos observar, também, grandes dificuldade em resistir à frustração e, por vezes, agressividade, o que vai ao encontro do que a investigação teórica demonstra, que as crianças que passam por estas experiências estão sujeitas a um maior risco de desenvolver comportamentos desadaptativos e problemáticos (Formosinho et al., 2002).

Sobre a relação emocional que tem com a família, neste caso com a mãe (que o negligenciou e abandonou), apesar de ter esse abandono e rejeição ainda muito presentes, lida emotivamente, através da negação e da fuga (pela Fantasia), sendo a mãe a “figura” mais desejada na sua vida, confirmando o que na literatura é referido por Creen (1985), que alerta para o facto de, apesar destas crianças poderem ser violentamente maltratadas pelos progenitores, geralmente mantêm referências positivas relativamente a estes. No entanto, esta forma desintoxicada, ou seja, esta forma “limpa”, sem rancor e mágoa, que lhe permite viver uma relação afectiva com a mãe que, na realidade, o abandonou e que não possui qualquer tipo de contacto com ele, impede-o de elaborar afectos negativos, pondo em causa o seu equilíbrio psicoafectivo. O facto de não ter contacto com os pais desde muito jovem, compromete as suas relações afectivas (Spitz, 1979; Bowlby, 1982).

Relativamente aos dados que obtivemos sobre o autoconceito, e levando em importante consideração, o que Harter (1985) indica, sobre as crianças nesta faixa etária (4 a 7 anos) já serem capazes de fazer autojulgamentos nestes domínios, apesar de, por vezes, existir alguma indiferenciação entre eles, podemos concluir que o “Zé”, ao contrário do que se esperaria por ser uma criança que passou por maltratos e se encontra institucionalizada, segundo a literatura revista, não tem um nível baixo de autoconceito. Por exemplo, Alberto (2004) refere que o maltrato infantil, infelizmente, limita o autoconceito e, por conseguinte, a auto-estima das crianças. Mas em relação a um dos constituintes do autoconceito, como a

auto-imagem, verificámos (maioritariamente através dos desenhos) que os graves problemas que demonstra ter no suporte afectivo, parecem ter prejuízos na construção da sua auto-imagem, sendo esta desvalorizada, indicando-nos um *ego* frágil. Já esta constatação vai ao encontro do que a literatura refere em relação a estas crianças que sofrem “abusos”, ao alertar que esses problemáticos acontecimentos, transportam as crianças para uma dimensão de desvalorização enquanto pessoas, na medida em que irão afectar a sua auto-imagem (Berlin & Vondra, 1999; Claussen & Crittenden, 1991; Wark, Kruczek & Boley, 2003, cit. por Alberto, 2004).

Podemos concluir, assim, que o “Zé” vai de algum modo ao encontro do que vários autores relatam sobre crianças institucionalizadas, visto esta criança ter dificuldades em resistir à frustração, possuir notórias dificuldades de relacionamento interpessoal, ter também algum nível elevado de ansiedade e de agressividade, tal como, notórias oscilações de humor, instabilidade emocional e uma frágil auto-estima (Formosinho et al., 2002; Vilaverde, 2000). Tudo isto se verificou no nosso estudo, menos uma frágil auto-estima. No entanto, mesmo não tendo sido visível através da escala, infere-se através dos desenhos, da observação, das entrevistas.

Contudo, apesar de todas as adversidades pelas quais o “Zé” passou e das muitas dificuldades que foram verificadas com este estudo, esta criança, de alguma maneira, em diversas áreas tem um funcionamento positivo, o que nos leva a discutir o conceito de resiliência, enquanto a capacidade do indivíduo para desenvolver mecanismos positivos de adaptação, face à adversidade, ou seja, de conseguir, prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades pelas quais passa no decurso da sua vida (factores de risco) (Grotberg, 1995, cit. por Yunes, 2003).

Werner (1993, cit. por Yunes, 2003) chama-nos à atenção para o facto da componente chave destes mecanismos de adaptação ser o sentimento de confiança sentido por esses indivíduos, que acreditam ser possível a superação dos obstáculos, mas também nos alerta para a importância das relações parentais, da vizinhança, da escola, da comunidade, do ambiente no qual o indivíduo se move. No caso da nossa criança, é evidente ao longo deste trabalho, que teve de arranjar mecanismos de adaptação (de defesa) que a protegessem da vivência pela qual estava a passar, que neste caso, foi a “fuga” pela negação, o nunca deixar de acreditar que a mãe ia voltar, que o iria buscar para o levar para a casa de ambos, uma casa ideal, também fantasiada, tal como é fantasiada a relação que cria com uma mãe que o abandonou e com a qual não possui actualmente relação. Mas o facto é que face à adversidade, foram criados pelo “Zé” mecanismos para superar os efeitos nocivos dessa. No

entanto, nunca podemos afirmar que é uma criança completamente imune às adversidades, isto é, que superou as dificuldades (resiliente) uma vez que não permaneceu intocável (Yunes, 2003). Portanto, nem sempre foi conseguida a capacidade de dar respostas adaptadas; todavia, a resiliência individual não é um factor inato, nem estático (Gonçalves, 2003).

A partir dos 2 anos, a recém-adquirida maturidade cognitiva e afectiva da representação mental dos afectos dos outros, de si próprio e dos acontecimentos, permite à criança reconhecer as situações de “perigo real e externo” e começar a antecipá-las, fazendo com que desenvolva um funcionamento mais autónomo em relação às figuras parentais (Gonçalves, 2003). O facto de esta criança ter sido negligenciada pela mãe e ter ido para uma instituição com apenas 3 anos, ajuda-nos a perceber o facto de ser um menino tão autónomo, pois mediante uma infância de “maltratos”, sobrepôs-se a necessidade básica (que todo o ser humano tem) de continuar a ter o amor da sua mãe, de continuar a estabelecer uma relação vinculativa com a figura protectora, a necessidade de superar, de ser resiliente face às dificuldades que sentia, era sentida como o “pilar de sobrevivência”, pois como diz Gonçalves “o medo da perda do amor das figuras de vinculação, sobrepõe-se à dor física ou à dor psíquica” (Gonçalves, 2003, p. 26).

Segundo Werner (1982/1986, cit. por Yunes, 2003), o que caracteriza as crianças resilientes é o facto de serem crianças com um forte sentido de identidade e auto-estima, que demonstram independência e autocontrolo. A nossa criança, através dos resultados obtidos no teste de autopercepções de competência e aceitação, demonstrou-nos possuir elevada auto-estima (apesar de não se conseguir inferir o mesmo através de outros métodos de recolha de dados). Note-se que é o ambiente (o meio) criado pelos cuidadores da infância (Yunes, 2003), neste caso, “as mães da instituição”, um dos principais factores, para o desenvolvimento desta característica. Pois é visível neste centro, a responsabilidade, o amor e dedicação, com que “as mães da instituição” se entregam a estas crianças, sendo no caso do “Zé, uma interacção positiva.

Naturalmente, e por falarmos em Ambiente, não poderíamos terminar esta discussão sem falarmos do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, visto ser este que demonstra que é a integração das variáveis do contexto (grupos e relações), que explica o desenvolvimento dos indivíduos, salientando a importância de todos os grupos que interagem na vida da criança (Bronfenbrenner, 1979). Este modelo explicativo do maltrato defende que os comportamentos não são independentes dos contextos em que ocorrem, pelo contrário, que estes, influenciam de forma diferente o desenvolvimento da criança. Assim, consoante o caso,

a interacção das variáveis Micro, Meso, Exo e Macrossistema, constitui o aspecto essencial do maltrato.

Desde a sua institucionalização, que o factor Microssistema do “Zé”, é a sua “família do CAT” e o seu jardim-de-infância, que são os sistemas ecológicos mais próximos e imediatos desta criança, sendo que, antes da entrada para a instituição, o seu Microssistema era constituído pela sua mãe e poucas pessoas mais, o que vai ao encontro do que nos diz Belsky (1980), quando refere que este é o sistema mais central implicado no maltrato infantil. O Mesossistema do “Zé”, ou seja, o conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas, são, as relações: CAT - Jardim-de-infancia. Já o Exossistema é constituído pelo Tribunal de Infância e da Juventude, pela Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais e pela instituição, ambientes que exercem indirectamente importantes influências na vida desta criança. Anteriormente, na vida que tinha, também foram dois factores deste sistema que levaram a que fosse negligenciado, factores que, segundo Belsky (1980), dispõem o contexto familiar para o maltrato: as condições económicas e a comunidade pobre e sem meios que o rodeavam. Por último, temos o Macrossistema, que embora seja o sistema mais distante é o sistema onde todos os outros estão inseridos e mediante os valores culturais, as crenças, os acontecimentos da comunidade, pode afectá-los e, assim, afectar o desenvolvimento do “Zé”.

Para colmatar, é essencial falarmos sobre os “Processos Proximais”, e no quanto estes foram decisivos na vida deste menino. A interacção com os funcionários do centro e com as outras crianças determinaram a sua trajectória de vida. O facto de ter com ele pessoas com quem rotineiramente interage, com quem partilha actividades, pessoas a quem ele reconhece um papel na sua vida, pessoas que se preocupam, que brincam, que determinam regras, que oferecem um colo...ajudou a incentivar e não a inibir, competências na esfera cognitiva e também afectiva (apesar de o facto de não ter contacto com a mãe, desde muito jovem, comprometer, de algum modo, as suas relações afectivas, mas essa instabilidade emocional, provavelmente, seria muito pior, se tivesse continuado a ser negligenciado e não tivesse sido colocado no CAT).

## VII. Conclusão

Como podemos verificar, segundo as investigações de diversos autores e também do nosso estudo, a problemática das crianças institucionalizadas é um tema muito importante que acarreta uma estreita ligação com o desenvolvimento emocional e também com o autoconceito/auto-estima. Sendo assim, podemos afirmar que, de uma forma geral, este estudo decorreu de forma positiva e conseguimos atingir o objectivo pretendido – estudar através de um estudo de caso, a problemática de uma criança institucionalizada, no sentido de investigar o nível de autoconceito e auto-estima desta criança, assim como a maneira como sente, vive e elabora as emoções. Pretendeu-se ainda contribuir para o conhecimento dos processos de institucionalização através da descrição da vivência desta criança em particular.

Nesta conclusão, não podemos deixar de louvar o trabalho das boas instituições que se preocupam com estas crianças, com o seu bem-estar, que tentam minimizar o sofrimento emocional que estas sentem por “não terem” família, sendo importante referir que não são as instituições a causa dos problemas das crianças, mas sim o sofrimento dessas crianças antes de chegarem à instituição (maltratos e abandono). A realidade, é que, muitas vezes, a institucionalização é um “mal necessário”, uma fatalidade que é urgente e fundamental para a vida e futuro da criança, pois (infelizmente) nem sempre uma família, existe para dar carinho, amor, protecção, educação.

Muitas das crianças que acabam por ser institucionalizadas têm pais, mas são emocionalmente órfãs, sendo a função da instituição (re)construir dois espaços: um exterior, um espaço próprio que permita o reconhecimento de uma individualidade e a necessidade de existência de regras e limites; e outro interior, onde se forneça à criança um novo modelo relacional com adultos e outras crianças, que lhe permita ganhar internamente uma confiança no mundo exterior que conseqüentemente facilite a reorganização do seu próprio universo infantil (Strecht, 2002). Como refere Strecht (2002), esta nova relação com adultos “saudáveis” será a chave para que estas crianças aprendam a viver com os outros, e principalmente, aprendam a viver com elas mesmas, sendo necessário ir reforçando a ideia de que, para que isso aconteça, é imperativamente necessário haver um verdadeiro trabalho de equipa, sendo esta, uma necessidade bem real e fundamental, ajudando imenso, se estas equipas forem multidisciplinares de boa qualidade humana, visto que, actuar nestas crianças atempadamente é evitar que um dia mais tarde elas caiam “em desgraça”, caiam, na rua, hospitais, tribunais ou em prisões (Strecht, 2002).

Podemos, numa reflexão geral sobre os papéis das instituições, concluir, assim, que a instituição tem o papel decisivo de colmatar e minimizar os prejuízos físicos, psicológicos e emocionais das crianças, que por variadíssimos motivos foram separadas das suas famílias (Strecht, 2002).

Mas também é muito importante a sociedade portuguesa e todas as suas instâncias aos mais diversos níveis, serem sensibilizadas para esta cada vez maior realidade e dos problemas sociais que desperta. É importante actuar de forma preventiva e remediativa junto de todos que partilham a vida quotidiana com estas crianças, das suas famílias e das escolas e, ao mesmo tempo, não podemos esquecer da importância de dotarmos as “nossas” instituições de acolhimento/internamento dos meios e condições necessárias que promovam a qualidade da educação e do desenvolvimento psicossocial dos menores que lhes são confiados. É importante termos consciência que a sociedade mudou, que a nossa realidade social, não é a mesma que tínhamos há uns anos atrás, que as famílias mudaram, que as crianças mudaram; no entanto, muitas vezes a percepção que se tem é que as instituições não mudaram o suficiente. O longo e excessivo tempo que as crianças ainda esperam por um projecto de vida, (por voltarem para a sua família, ou serem adoptadas) deveria (e é mesmo uma necessidade) ser repensado e fazer-se todos os esforços para alterar a situação que ainda hoje é muito recorrente, podendo a institucionalização revelar-se um factor de risco pela ausência de oportunidades ou desinvestimento nas alternativas, acabando por reproduzir e consolidar o risco social e psicológico que justificou a institucionalização (Formosinho et al., 2002).

Tendo a real noção que a nossa contribuição para com as crianças institucionalizadas (negligenciadas/abandonadas) é limitada, é importante que todos nós tenhamos consciência e percebamos, que enquanto seres humanos, temos o “dever” de fazer frente a esta realidade e problemática, fazendo alguma coisa para “alegrar e suavizar” a vida destas crianças, como o voluntariado. Se reflectirmos nesta questão, percebemos que com um simples gesto que está ao alcance de todos, podemos fazer um pouco a diferença na vida destas crianças e muita diferença na nossa própria vida.

Como nos diz Strecht, mesmo sabendo o que estas crianças passaram e o que deve ter sido difícil para elas, não podemos evitar, nem alterar-lhes o passado, mas podemos, no entanto, ajudá-las na procura de uma nova relação com alguém que lhes transmita força e que verdadeiramente as acompanhe na sua dor (Strecht, 2002).

Esperamos que o nosso último objectivo seja cumprido e que venhamos a contribuir para que, no futuro, instituições e entidades que trabalhem com estas crianças possam ter em conta estes aspectos e, se necessário e possível, tentem melhorá-los ou modificá-los.

Deixamos também aqui, algumas sugestões de intervenção, dirigidas a este menino, como o ser importante usufruir de um acompanhamento psicológico, (uma psicoterapia de apoio individual) onde pudesse, através da brincadeira e do jogo, “exorcizar os seus fantasmas”, pois a brincar, a criança é impelida a confrontar a fúria das suas fantasias com os limites da realidade. Aprende a equilibrar as forças ocultas do desejo e a necessidade de se deixar frustrar, afim de se fazer entender, podemos dizer que o jogo tem o dom de libertar a agressividade e o brinquedo é o suporte que permite a simulação. Algo que também se terá de dar atenção é ao conceito de si próprio, pois de acordo com muitos autores, a criança começa a ver-se a si própria através das figuras importantes no seu mundo e é assim que adquire a ideia de que é uma pessoa tal como eles (Mead, 1934, cit. por Gleitman et al., 2003). Com efeito, o “Zé”, ver-se-á a si próprio através do espelho das opiniões e expectativas dos que o rodeiam, e se estas não forem as melhores, a imagem de si próprio também não o será. Futuramente, quando lhe for atribuída uma família, o recurso ao papel de um mediador com essa família será importante, e irá permitir ao “Zé”, a possibilidade de compreender que cada passo que vai dando, não o dá sozinho, que tem alguém com quem partilhar as suas angústias, contudo sempre recorrendo com alguma prudência. A função de dar significado às suas dificuldades e sentimentos, permitirá, em conjunto com os “novos pais”, elaborar novos passos a dar, de forma a estabelecer pontes entre todos, laços vinculativos, que o faça sentir, que aquele é o seu espaço, que aquela é a sua nova e definitiva casa e aqueles, são os seus “novos” mas definitivos pais, que o vão amar e proteger.

Findo o nosso trabalho, constatamos que seria pertinente prolongar este tipo de estudo por um período de tempo mais longo, no sentido de obter outros resultados que pudessem apresentar alterações significativas, susceptíveis de serem generalizadas para o universo das crianças com as características do nosso estudo.

## VIII. Referências

- Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. M. (2002). *Como pássaros em gaiolas*. Reflexões em torno da Institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes, vol. 2*. (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. (2004). *Maltrato e Trauma na infância*. Coimbra: Almedina.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 3, 7-30.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barjau, C. (1996). Acogimiento familiar: Un medio de protección infantil. In J. Paúl & M. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Bell, J. (1989). *Doing your research Project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*, 35 (4), 320-335.
- Berryman, J., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor, A. (2001). *A Psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boing, V., Crepaldi, M. (2004). Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebés e a maternagem como factor de protecção. *Revista Estudos de Psicologia Campinas*, 21 (3), 211-226. Consultado em Outubro, 20, de 2008, através da fonte: <http://www.labsfac.ufsc.br/documentos/efeitosAbandonoDesenvolvimento.pdf>
- Byrne, B.M. (1986). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B.M., & Shavelson, R.J. (1986). On the structure of the Croock, L. (1984). The linkage of work achievement to self esteem, career maturity, and college achievement. *Journal of Vocational Behaviour*, 25 (1), 70-79.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol I. Attachment* (2ª ed). New York: Basic.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Paidós: México
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In Lerner, R.M. (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 5.ed. (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Burns, R.B. (1988). *The Self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman.
- Canha, J. (2002). A criança vítima de violência. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.). *Violência e vítimas de crimes*, vol. 2, (pp. 15-28). Quarteto.
- Carneiro, M. R. (1997). *Crianças em risco*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ciccone, A. (2000). *Observação Clínica*. Lisboa: Psicológica de Bolso.
- CNPCJR, (2000). *Crianças e jovens que vivem em lar: Caracterização sociográfica e percursos de vida*. Consultado em Outubro, 15, de 2008, através da fonte: <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?01.06.04>
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. Freeman, San Francisco.
- Corman, L. (1978). *Le Test du Dessin de Famille* (3ªed). P.U.F.
- Cornell, D.; Pelton, G.; Bassin, L.; Landrum, M.; Ramsay, S.; Cooley, M.; Lynch, K. & Hamrick, E. (1990). *Self Concept and Peer Status Among Gifted Program Youth*. *Journal of Educational Psychology*, 3 (82), pp. 456-463.
- Delgado, P. (2003). Identidade e mudança: Princípios, funções e dilemas do acolhimento familiar. *Infância e Juventude*, 3, 9-45.
- Estudos de caso – Seminário virtual – Pós tecnologias em Educação (2001/2006). *Estudo de caso, o que é?* Consultado em Outubro, 15, de 2008, através da fonte: <http://www.escolabr.com>
- Fagulha, T. (1994). A Prova “Era uma Vez...” Uma Nova Prova Projectiva para Crianças. *Análise Psicológica*, 4 (XII), 511-528.
- Fagulha, M. T. (1997). *Era uma vez... Prova Projectiva para Crianças – Manual*. Lisboa: CEGOG.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In Glazier, J., & Powell, R. (Eds.), *Qualitative research in information management* (pp. 37-50). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Formosinho, J., Araújo, V., & Sousa, Z. (2001/2002). A institucionalização enquanto

- transição ecológica: A Fenomenologia da Experiência no Momento de Pós-transição. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 267-276.
- Freud, A., Burlingham, D. (1973). Infants without families. The case for and against residential nurseries. *In the writings of Anna Freud vol. III- 1939-1945* (pp. 541-666). New York: Internacional Universities Press.
- Fuster, E. G., Garcia, F., & Musitu Ochoa, G. (1988). Maltrato infantil: Un modelo de intervención desde la perspectiva sistémica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 73-82.
- Garbarino, J. & Abramowitz, H. (1992) Sociocultural risk and opportunity. In J.Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment, 2nd Edition*. (pp. 35-70). New York: Aldine de Gruyter.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviere of Sociology*, 8, 1-33.
- Ghigliogone, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goldstein, J., Freud, A., & Solnit, A.J. (1987). *No interesse da criança?* São Paulo: Martins Fontes.
- Gonçalves, M. (2003). Aumentar a resiliência das crianças vítimas de violência. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), 23-30.
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, A. H. (1985). Children traumatized by physical abuse. In S. Eth & R. S. Pynoos. *Post-Traumatic Stress Disorder in Children* (pp. 133-154). Washington: American Psychiatric Press, Inc.
- Harris, P. (1996). *A criança e a emoção. O desenvolvimento da compreensão psicológica*. Lisboa: Martins Fontes.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1989). *Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective*. In *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In J. E. Jacobs (Ed.) *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Hattie, J.(1992). *Self Concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Iwaniec, D., & Nerbert, M. (1999). Multidimensional approach to helping emotionally abused and neglect children and abusive parents. *Children and Society*, 13, 365-379.
- Kelly, G., & R. Gilligan, R. (2000). *Issues in foster care: Policy, practice and research*. London: Jessica Kingsley.
- Klepsch, M. & Logie, L. (1984). *Crianças desenham e se comunicam: uma introdução aos usos projectivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marsh, H., Craven, R. & Debus, R. (1991). Self Concepts of Young Children 5 to 8 years of age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 3 (83), 377-392.
- Matos, A. C., (2003). *Mais Amor – Menos Doença*. Lisboa: Climepsi.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maya, D. M. G. (1996). *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños de la calle y niños de familias integradas*. Tesis inédita de Maestría. U.A.E.M: México.
- Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999). *Reforma do Direito de Menores*. Lisboa: Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Mischel, W. (1977). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32 (4), 242-254.
- Núcleo Distrital de Braga da REAPN (2004). *Conclusões do Workshop “A Criança Institucionalizada”*. Consultado em Janeiro, 30, de 2008, através da fonte: <http://www.reapn.org/download/php?file=374>.
- Olweus, D. (1993). *Victimization by peers*. In K. Rubin e Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale: Erlbaum.
- Palenzuela, D.L. (1982). *Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social*. Dissertação de Doutoramento. Espanha: Universidade de Salamanca.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora

- McGraw-Hill de Portugal.
- Purkey, W. (1988). *An Overview of Self-Concept Theory for Counsellors*. Consultado em Junho, 28, de 2008, através da fonte: <http://chiron.valdosta.edu/files/selfconc.html>
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (1996). *Estatística Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Relatório Final do Concelho Técnico-Científico (2004). *A casa pia de Lisboa e as estratégias de acolhimento das crianças em risco – Um projecto de esperança*. Consultado em Setembro, 11, de 2008, através da fonte: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid=%7BFA80A08B-1BD8-4BC4-91FE-E79DDA5893BE%7D>
- Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L., Albarello, F., Digneff, J., Hiernaux, C., Maroy, D., Ruquoy, & P. Saint-Georges, (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sá, E., & Cunha, M.J. (1996). *Abandono e adopção*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sani, A. I. (2003). *As crenças, o discurso e a acção: As construções de crianças expostas à violência interparental*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, M., (2006). *Sentir e significar. Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional das crianças*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de estudos da criança.
- Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In M. C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da gravidez e maternidade* (pp. 75-104). Coimbra: Quarteto Editora.
- Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self Concept: the inter-play of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), pp. 3-17.
- Shrauger, J. S., e Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interaccionist view of self-concept: through the looking glass darkly, *Psychological Bulletin*, 86 (3), 549-573.
- Simões, M. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Plátano.

- Strecht, P. (2002). *Crescer Vazio*. (4ªed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 103-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Vilaverde, M. L. (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus tratos a viver em instituições*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Wells, L. E., e Marwell, G. (1976). *Self-Esteem: its conceptualisation and measurement*. Vol.20: Sage Library of Social Research: Sage Publications.
- Yunes, M., (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo, Maringá, vol. 8, 75-84*. Consultado em Janeiro, 17, de 2009, através da fonte: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>

# ANEXOS

**ANEXO: A****Avaliação do Jardim-de-infância – Educação Pré-escolar:**

- ❖ Área de formação pessoal e social: O menor é uma criança meiga, bem disposta, atenta às necessidades dos outros, dando e necessitando de receber manifestações de afecto. Nem sempre gere os conflitos da melhor forma, envolvendo-se, por vezes, em confronto físico com elementos do grupo.
- ❖ Autonomia: O menor é uma criança que não necessita de ajuda para o desempenho das actividades de vida diária ou higiene pessoal. Na sala de actividades, usa jogos e materiais, escolhe as actividades e arruma os objectos pessoais. Sabe decidir sobre o que quer fazer, mas nem sempre levando até ao fim a tarefa escolhida.
- ❖ Relação Socioeducativa: O menor encontra-se perfeitamente integrado no grupo turma, relacionando-se com todos os seus pares. Com os adultos, estabeleceu facilmente uma óptima relação de empatia e de sedução. É uma criança meiga e atenciosa. Tem noção do que está certo e errado, o que pode ou não fazer, apresentando para com o outro atitudes de compreensão, tolerância e respeito.
- ❖ Adaptação (rotina e espaço): Está adaptado ao espaço e à forma de organização e dinâmica de sala do Jardim-de-infância, com isto, não quer dizer que a sua planificação diária ou até semanal contemple de forma equilibrada todas as oportunidades de experimentar o que acontece nos vários ateliers. O seu espaço de eleição é a área de modelagem e garagem/construções. Sendo, por vezes, necessário fazer, segundo a educadora, o seu “encadeamento” para outras áreas de trabalho. Esta, também nos diz que, a criança apresenta algumas dificuldades no esperar a vez aquando da exposição de ideias e conceitos, interpolando adultos e colegas.
- ❖ Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: Gosta de ouvir histórias, mas o que ele privilegia mesmo é a sua narrativa e a necessidade de se fazer ouvir, o que dificulta por vezes o trabalho do grupo e as suas próprias aquisições, em termos de actividades receptivas, pelas interrupções constantes. Compreende narrativas lidas, consegue reproduzir textos da tradição cultural: poesia, contos, trava línguas. Tem um vocabulário de nomes, acções e qualidades adaptado ao seu nível e relacionado com os vários projectos que se têm desenvolvido e trabalhado no jardim-de-infância.

- ❖ Domínio das Expressões: Nas actividades de desenho, recorte e colagem fez progressos ao nível da motricidade fina. Mas precisa de um pouco de incentivo para a sua realização. Nem sempre se preocupa com a estética, a distribuição pelo espaço dos vários elementos e a intensidade do traço.
- ❖ Domínio da Matemática: Segundo a educadora, o menor, identifica o termo até 16, mas ainda não identifica o algarismo à quantidade. Com ajuda escreve, mas revela uma memória numérica fraca. Resolve e compreende problemas simples que impliquem somar, distingue os quantificadores. Sabe e percebe o conceito de colocar-se em 1º, 2º ou 3º lugar.
- ❖ Área do Conhecimento do Mundo: Nem sempre demonstra interesse pelos temas abordados, mas participa nas actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de actividades. Manifesta ter adquirido conhecimentos sobre o mundo que o rodeia. Conhece os elementos e características próprias de cada estação do ano, os dias da semana, alguns meses, do local da sua residência.

**ANEXO: B****Guião Entrevista**

Qual era o estado emocional do \_\_\_\_\_ quando entrou para o centro? (e.g., Chorou, sentiu-se triste...?)

Que conhecimento acha que o \_\_\_\_\_ tem da sua historia, da razão por estar aqui? Acha que teve consciência do que lhe estava a acontecer no momento em que entrou para o centro?

Fez perguntas sobre a mãe no momento em que entrou para o centro e durante a sua estadia aqui? Lembra-se mais ou menos do tema dessas perguntas?

Que tipo de relação estabeleceu com os adultos que trabalham no centro? (e.g., aproximou-se com facilidade ou pelo contrário mostrou alguma resistência?)

Na sua opinião o qual o tipo de laços afectivos que o \_\_\_\_\_ estabelece com os adultos do centro? E com as outras crianças?

Mostrou em algum momento ou continua a mostrar alguns comportamentos que preocupam as pessoas do centro, com os adultos e/ou com as crianças? (Por exemplo, ser agressivo?)

Como reagiu inicialmente e que evolução teve? (e.g., apresentava-se ou ainda se apresenta, agitado, triste, só, inseguro, abandonado, apático?)

Na sua opinião o \_\_\_\_\_ apresenta dificuldades relacionais?

Qual a natureza das relação que o \_\_\_\_\_ estabelece com os adultos e com as crianças? Há diferenças entre os dois tipos de relações?

Sente que ele apresenta desejo em aprender? E sabe se tem dificuldades de aprendizagem?

Apresenta ou apresentou alterações do sono? E em relação à alimentação?

Acha que o \_\_\_\_\_ tem facilidade em falar sobre os seus sentimentos com os adultos?

Na sua opinião que tipo de criança é o \_\_\_\_\_? (e.g., é uma criança que tem o costume de se isolar? De se sentir diminuída? Ou pelo contrário é um menino muito positivo e muito dado?)

Quais as suas maiores qualidades?

Quais as suas principais dificuldades?

Sente que ele tem facilidade em confiar nos adultos apesar de tudo o que já passou?

O \_\_\_\_\_ costuma questionar os adultos sobre o seu futuro? O que costuma perguntar?

Que projecto de vida está a ser pensado para ele?

## ANEXO C

**Entrevista 1 Sujeito 1:****Qual era o estado emocional do “Zé” quando entrou para o centro?**

Lembro-me da altura em que ele entrou, porque era assim, era um menino pequenino mas com atitude de homem, eu quero posso e mando, quem manda sou eu, eu é que sei (risos). Ambientou-se bem aos meninos (hammm – a pensar), gosta de brincar com eles, embora se pudesse ter uma corda com um bonequinho e ter um cantinho a brincar com aquele bonequinho sozinho, e pendurar o boneco, aí era a brincadeira preferida dele.

*(Lembra-se se ele chorou, ou se estava triste...?)*

Não me lembro de ele ter chorado (hammm – a pensar), dá-me a ideia que ele é uma criança muito sociável com os adultos, tanto que a conversa dele é conversa de adultos, (hamm – pensar) daí não deve ter-lhe feito assim grande impressão estar com os meninos, (hamm – a pensar) não me lembra... tanto que a mãe vinha vê-lo com frequência.

**Que conhecimento acha que o “Zé” tem da sua história, da razão por estar aqui? Acha que teve consciência do que lhe estava a acontecer no momento em que entrou para o centro?**

Hammm é assim, a ideia do “Zé” é que a mãe está a construir uma casa muito grande, para ter muitos animais lá no quintal, porque são os animais que ele gosta e é por isso é que a mãe não o vem ver, pronto... (silêncio) este é o pensar do “Zé”, porque ele manifesta-se connosco que a mãe não vem por este motivo.

E também, ele neste momento tá com atitudes dos mais velhos, ouve os mais velhos falar, tem muitas atitudes do ----, a maneira de falar...de agir é tal a qual o ----- (o mais velho), ouve esta conversa entre eles. É a razão que ele justifica aos amigos é que a mãe não vem porque tá a construir uma casa para depois o levar.

**Fez perguntas sobre a mãe no momento em que entrou para o centro e durante a sua estadia aqui? Lembra-se mais ou menos do tema dessas perguntas?**

Não, não se questionava, a mãe vinha dia sim, dia não, um dia de manha outro à tarde, trazia umas coisinhas para ele, e ele então tava bem... Porque?!, porque também a mãe trabalhava durante a noite, dai ele também não ver a mãe durante a noite, e mesmo durante o dia, a mãe pouco ou nada tava com ele, e dai ele já estava habituado, e embora haja ligação,

não é aquela ligação de, tava a tempo inteiro com a minha mãe e agora não... Já estava habituado a estar com outras pessoas.

**Então, a relação que estabeleceu com os adultos que trabalham no centro?... (e.g., aproximou-se com facilidade ou, pelo contrário, mostrou alguma resistência?)**

Foi muito boa, até porque desde muito pequeno, nós até achamos graça a certas atitudes, porque nota-se que ele tem saídas que ficamos assim a olhar para eles, (riso) e dizemos, isto não é dele, é de adulto... habituou-se bem às pessoas adultas do centro – Por exemplo, ele vai na rua comigo e se ninguém lhe diz nada ele mete-se com as pessoas- *Olá, eu estou aqui*, Bom dia (risos) e depois com aquela cara, porque é como eu digo, ele tem uma cara de um menino dos anos 60, aquele ar de rufia, de gingão.

**Na sua opinião, qual o tipo de laços afectivos que o “Zé” estabelece com os adultos do centro?**

Ele tem muita consciência que a mãe é mãe, embora goste muito de estar connosco, gosta que a gente o apadrinhe, (hummm) mas dá-me a impressão que o “Zé” é um menino pequenino mas com pensamentos de pessoas mais velhas, e que sabe distinguir que a minha mãe é a minha mãe e vocês são vocês, no meu entender ele faz essa distinção.

**E a relação com as outras crianças?**

O “Zé”, ainda hoje ele tem essas atitudes, se está em grupo ele está em bulha e por vezes gosta muito de se resguardar (humm), ele isola-se, é um menino que se fosse sozinho, não tinha qualquer tipo de problema, porque ele isola-se, isola-se no aspecto que ele consegue brincar sozinho, cria uma brincadeira imaginária, com um brinquedo e uma corda, é capaz de estar ali um dia inteiro e ninguém ouve o “Zé”.

***E sente que ele prefere esse tipo de brincadeiras?***

Ao principio sim! Ele resguardava-se muito, agora já está mais em grupo, ele já estabeleceu uma amizade com o ----. Sofreu muito quando ele se foi embora porque não entendia porque é que ele foi embora e a mãe dele ainda não o foi buscar. Mas na imaginação dele, era porque estava a construir a casa, para ele ter muitos animais no quintal. Às vezes até dizíamos, isso vai ser um jardim zoológico e ele dizia, não! Porque só quero os lagartos e as iguanas e os dinossauros. São essas coisas que ele adora. Tanto que no natal as pessoas oferecem-lhe essas coisas, então, era tudo a oferecer o mesmo (riso).

**Mostrou em algum momento ou continua a mostrar alguns comportamentos que preocupam as pessoas do centro?**

(Silêncio) Por exemplo, quando saiu o colega, ele ficou mais revoltado, Eu até ai nunca tinha visto o “Zé” a voltar-se a um adulto...em termos de espreitar e ser mal educado e hoje eu vejo isso no “Zé”, (silêncio) mas tem um pouco a influência do ----, é assim, quem está aqui dentro é que consegue ver, o ---- e depois o “Zé”, e as conversas, a maneira é a mesma, é como se fosse um espelho, porque até eles comem um em frente do outro. E então, por exemplo, o “Zé” almoça ao lado do ---- e se o --- lhe toca, ele começa a dizer respeitinho aos mais velhos (riso)...E eu fico assim, que conversa é esta?!! Eu também tou ao lado dele e tou-lhe sempre a dizer, Oh Zé come... e ele responde-me *“Se é para me tratares assim, mais valia não tar aqui”* Porque ele come porque o obrigamos a comer, nem mesmo é guloso por um chupa ou gelado, para ele não comia, ele não tem satisfação.

**Como reagiu inicialmente e que evolução teve?**

Ele tem aqueles momentos, quando é a 1ª semana, porque eles vêm para aqui porque pensam que vêm para aqui porque vêm passar férias, vêm naquela expectativa, vêm ver como é, pensam que é tudo muito bonito, e depois caem-lhe as regras em cima...começam a ver que têm que tomar banho, lavar os dentes, saber estar à mesa, obedecer, têm que ir para a cama quando mandam e depois isso começa a pesar um pouco para eles, porque “antes podia fazer o que me apetecia...então e gora?”... e ai começa a vir um pouco a revolta, insegurança, mas depois passado um tempo começa a estabilizar... em termos de alimentação é a mesma coisa, nós temos a percepção quando uma criança entra aqui, também vem porque não tomou a alimentação, quando o organismo estiver estabilizado não comem mais mas com o André isso nunca acontece, tem sempre que tar com ele para ele comer.

**Na sua opinião, o “Zé” apresenta dificuldades relacionais?**

Não. Ele mete-se com qualquer pessoa, é como lhe digo, eu vou com ele ao médico e ele tem com cada saída, uma vez até comentei com as colegas, apertou um sapato, sai-se com cada uma, apercebeu-se das conversas do café (risos). No princípio até dizíamos, mas um rapazito desta idade com estas conversas... Mas também ele estava habituado a estar num café, a ouvir conversas de café.

**Qual a natureza das relações que o “Zé” estabelece com os adultos e com as crianças?  
Há diferenças entre os dois tipos de relações?**

Dá-se melhor com os adultos, porque acham-lhe graça, e como lhe acham graça não é repreendido, as crianças é diferente, já com o ciúme, já o agridem, já o repreendem e então, é mais fácil ligar-se ao adulto do que à criança.

**Sente que ele apresenta desejo em aprender? E sabe se tem dificuldades de aprendizagem?**

Não vejo isso no “Zé”, segundo o que tenho percebido, é mais aquelas piadas que conta para lhe acharem graça e o resto é deixa andar...o que poder fazer amanhã faz, embora seja muito curioso, mas o aplicar não, ele é muito brincadeira, um pequeno brinquedo para ele é ouro. Mas não me parece dificuldade, mais preguiça.

**Apresenta ou apresentou alterações do sono? E em relação à alimentação?**

Dorme bem, chega à cama e adormece logo, eu falo por mim que não faço a noites, mas às vezes ao fim-de-semana que faço, vejo, às 9:00 ou 9:30 dorme, mas também aguenta até mais tarde, mas tem que ter sempre um boneco na cama para dormir, adora. Houve uma altura que até na escola tinha de ir com o brinquedo. Ele não é fazer-se de coitadinho, não é bem essa a palavra, mas as pessoas, as voluntárias, e na escola, quando ele diz: “Gostava tanto” ou “É tão bonito” e acabam por lhe dar e chegar aqui com o boneco. E eu digo assim, olha desculpa mas vocês não são coitadinhos e não é por estarem aqui... Às vezes quem dera os filhos dos outros terem as mesmas coisas que vocês têm aqui, que não quero que andes a pedir! *Mas eu não pedi!* Amanha vais entregar, tu tens as tuas coisas cá em casa e depois fica a chorar. Mas tem de ser assim, porque se não no outro dia era outro e outro... E é assim, realmente é muito passada a imagem que são uns coitadinhos e eu não vejo isso incuto neles que não é assim, que tão aqui mas têm de tudo, Às vezes até em excesso e não sabem dar o valor que têm. Ele sabe dar o valor aos brinquedos dele, então quando lhe partem um brinquedo fica triste mesmo. Mas é muito mau para comer.

**Acha que o “Zé” tem facilidade em falar sobre os seus sentimentos com os adultos?**

Hoje já faz isso, já fala, porque lá está o que está incutido pelo ----, e desde de que o --- cá está que o Zé se sente à vontade de dizer “*eu já não devia tar aqui, a minha mãe nunca mais vem..., já tou farto disto*”. Tem estas saídas mas vemos que é porque foi incutido. Mas quando têm alguma coisa, quando tá triste... temos de ir ter com ele, ele por ele, não dá beijinhos nem abraços, é muito reservado, tem que se pedir, vejo-o nesse aspecto.

### **Na sua opinião, que tipo de criança é o “Zé”?**

Quando tem um problema, torna-se agressivo e se for preciso “vai dar” nos outros, e depois conosco é as respostas mal criadas. No entanto, é como lhe digo, onde quer que váíamos com ele cativa todos. Ele diz eu tou aqui, reparem bem que eu tou aqui, é difícil qualquer pessoa não reparar.

### **Quais as suas maiores qualidades?**

É assim, o que me marcou no “Zé” era ser uma criança que estava naquele canto, recatada, é uma criança que agente diz assim, se fosse preciso tava ali o dia inteiro e ninguém o ouvia, porque ele estava (silêncio) seria o mundo dele, o imaginário dele?! Como se dissesse, *“não me digam nada que eu estou aqui na minha brincadeira e estou bem”*. É uma criança que me cativou, pela idade com que entrou, pelas atitudes dele... é uma criança que cativa qualquer pessoa.

### **Quais as suas principais dificuldades?**

(Silêncio) É a alimentação, come porque tem que comer, não tem prazer em comer. Adora tomar banho... mas é uma criança que temos de nadar sempre em cima dele para ver as unhas dos pés e das mãos... Até dizíamos à Zé, porque é que já não disseste que tinhas assim as unhas, já devias ter pedido... E ele ao princípio até dizia que eram umas garras (riso) porque tudo identificava ao leão, eu quero ser com o leão e rugia como o leão... Andou muito nessa fase... e nós fartávamos de nos rir com ele por causa destas coisa dele (risos).

### **Sente que ele tem facilidade em confiar nos adultos apesar de tudo o que já passou?**

(silêncio longo) não sei o que se passa na cabeça dele, mas segundo o que me dá a entender, porque já tou aqui à 10 anos, é que esta criança não tem amizade nem confia em nós, porque isto é uma passagem e porque hoje tá uma colega, amanhã tá outra... nunca estão com uma pessoa só, as pessoas estão sempre a mudar, mas gosta mais de quem lhe faz as vontades. Mas daí a ver aquela cumplicidade de eu ver que gosta mesmo, que quando precisa vem pedir socorro, não vejo que seja assim. Não há cumplicidade, como disse, não pede ajuda.

### **O “Zé” costuma questionar os adultos sobre o seu futuro? O que costuma perguntar?**

Faz mais isso com a Dra, não é que agente não saiba responder, mas preferimos deixar isso mais para as técnicas, porque sempre tiveram os seus estudos, são diferentes. Também têm de saber até que ponto é que podem explicar à criança. E nós às vezes querendo fazer bem podemos dizer alguma coisa que as possa ferir.

**Que projecto de vida está a ser pensado para ele?**

Não sei, isso não passa por nós, apesar de às vezes perguntarmos às técnicas, vá por curiosidade, mas são assuntos que eu prefiro nem entrar por aí. Realmente se está definido o futuro para outra situação, então que seja para melhor, não para outra instituição, porque aí sim, aí cortava-me o coração saber isso, porque aqui sabemos como os tratamos e para onde quer que eles vão agente não sabe como são tratados. Não é que aqui sejamos melhores que ninguém, mas sabemos o que fazemos. Nós somos mães atempo inteiro aqui. Já nos passou muitas crianças pelas mãos e daí dizermos que estes são os nossos filhos. Eu até quando me pergunta pelos meus filhos, digo que tenho 13 mais 2 (risos) digo, a minha casa, os meus meninos... (risos).

**ANEXO D**

**Entrevista 2:**

**Qual era o estado emocional do “Zé” quando entrou para o centro?**

Não tenho ideia, eu acho que já estava cá, não estava era no dia, mas era assim não era uma criança que tivesse muito triste nem muito aflita, nem extremamente infeliz, acho que aceitou muito bem, quero dizer, foi a continuidade da vida dele, tava normal, era como se tivesse num colégio, nem revoltado, nem irritado.

**Que conhecimento acha que o “Zé” tem da sua história, da razão por estar aqui? Acha que teve consciência?...**

Se ele sabe porque foi retirado? Eu sei que ele tem conhecimento que a mãe era maltratada por um homem, que não era o pai dele, por aquilo que ele percebe. Acho que ele não associa que esteja aqui por negligência ou mau trato da mãe, ou algo do género por parte da mãe, o máximo que pode associar é... (silêncio curto) que o companheiro da mãe batia-lhe, ele queria-a defender na altura e pode eventualmente pensar que não estava bem ali por alguma razão, mas a causa concreta não me parece, nada mesmo.

**Fez perguntas sobre a mãe no momento em que entrou para o centro e durante a sua estadia aqui? Lembra-se mais ou menos do tema dessas perguntas?**

Quando ela deixou de o ver, perguntou imensas vezes, todos os dias não digo, mas dia sim, dia não, porque é que a mãe não estava cá, se tinha falecido, porque é que a mãe não tinha ido, se estava a trabalhar, e agora, ainda pergunta, mas muito de vez em quando, pelo menos a nós. O Máximo que eu lhe conseguia dizer, porque ele põe muito a hipótese da mãe ter morrido, o máximo é dizer que não havia hipótese da mãe ter morrido, que se isso tivesse acontecido nós saberíamos com certeza. A mãe ou não diz nada porque não pode, ou porque está muito longe... (riso de impotência, enquanto diz:) também não podemos dar outro tipo de resposta.

**Que tipo de relação estabeleceu com os adultos que trabalham no centro?**

Uma relação até mais próxima com os adultos, do que propriamente os pares. Porque é uma criança que fala muito facilmente com os adultos, é uma criança que tem conversa de adulto e está habituado a estar no meio de adultos. Agora dá-se mais porque já está na pré-primária e é diferente, mas ele tem muita conversa de adulto.

**Na sua opinião, qual o tipo de laços afectivos que o "Zé" estabelece com os adultos do centro?**

É uma relação muito superficial, acho que é uma necessidade de agradar os outros, que os outros lhe possam fazer alguma coisa de acordo com isso, é uma relação muito superficial, por mais que ele possa abraçar, acho que não é mesmo sincero.

**E com as outras crianças?**

Com as crianças ele tenta muito (pensamento) das duas uma, ou tenta se identificar e reproduzir os comportamentos dos mais velhos, para ele ser o mais velho, mas tenta-se aproximar sempre dos mais velhos...é que com os mais pequenos ele tenta dominar, com os outros acaba por entrar muito em brigas, porque acha que tem a mesma força, acha que pode mandar como eles.

**Mostrou em algum momento ou continua a mostrar alguns comportamentos que preocupam as pessoas do centro?**

É assim, ele tem uma tendência agressiva, mas acho que não é nada que não seja explicado pela decorrente vida dele, faz as coisas normais, é espontâneo.

**Como reagiu inicialmente e que evolução teve?**

Como eu estava a dizer no início, eu acho que ele não sentiu muito a transição, no início ele tinha as visitas da mãe, mas eu muito honestamente, não acho que isso tenha facilitado a integração dele. Acho que ele se adaptou muito bem, que está muito adaptado, o que eu mais sinto diferença neste momento é que ele está com muita vontade de sair, já está farto de aqui estar, compara-se muito com os meninos que saíram, porque é que ele não sai, porque é que a mãe não vem... ele não consegue compreender porque está aqui à tanto tempo e isso deixa-o triste. Nem nós compreendemos (riso). E depois também não lhe conseguimos dar as respostas, porque também não conseguimos estabelecer um limite de tempo para a saída.

**Na sua opinião, o “Zé” apresenta dificuldades relacionais?**

Apresenta! Bastante até, para já porque, se tiver de escolher entre um adulto e uma criança, ele prefere o adulto ou o mais velho às crianças. E também, ainda no outro dia reparámos, ele faz muito papel de palhacinho, para chamar atenção.

**Qual a natureza das relações que o “Zé” estabelece com os adultos e com as crianças? Há diferenças entre os dois tipos de relações?**

É uma relação muito superficial, muito baseada nas gratificações que possam vir do exterior, o comportamento dele não é estável é muito dependente do *feedback* exterior, se ele perceber que determinada pessoa quer determinada coisa ele vai fazer assim, não é muito genuíno. Que são um bocadinho todos, todas as crianças que temos aqui têm muita necessidade em agradar, mas no “Zé” nota-se bastante. Com as crianças já não posso dizer que seja vontade de agradar, com os mais velhos talvez porque ele quer pertencer a esse grupo, com os mais novos eu acho que tem que mandar, (riso) não conhece os limites do que pode impor aos outros.

**Sente que ele apresenta desejo em aprender? E sabe se tem dificuldades de aprendizagem?**

Sim, acho que isso sim, tem curiosidade, faz perguntas, mais relativamente aos interesses que tem, por exemplo, se tivermos a explicar alguma coisa sobre animais ele gosta de saber, caso não seja um assunto que lhe interesse não tem muito interesse, mas também para a idade dele é normal. Mas não é uma criança com dificuldades.

**Apresenta, ou apresentou alterações de sono?**

Terros nocturnos?... Que eu tenha conhecimento não, nem chichi na cama.

### **E em relação à alimentação?**

Em relação à alimentação ele tem muita dificuldade em comer, não sei se ele teve, até em termos de habituação... a relação que tinha com a mãe, a relação que estabeleceu com a mãe durante o comer... mas ele tem realmente muitas dificuldades em alimentar-se e raramente pede para comer.

### **Acha que o “Zé” tem facilidade em falar sobre os seus sentimentos com os adultos?**

Acho que não, acho que não muito. Só se tiver numa relação mais à vontade, mais privada (o que aqui não acontece tanto aqui porque estamos cá para os meninos todos) mas se tiver em mais privacidade é capaz de se vitimar, ele um bocadinho a tendência de se vitimar, nem sei bem com é que ele diz, mas de alguma forma mostrar a chatice e que tristeza é estar num centro, não ter a mãe, Mas acho que não tem grande facilidade nos sentimentos, é mais de se vitimar. Nem é uma criança de pedir um abraço ou um carinho, ou quando está triste de ir ter com alguém, nada disso, muito pelo contrário. Não é que não goste, mas não...

### **Na sua opinião, que tipo de criança é o “Zé”?**

É assim, ele não é uma criança de se isolar, mas acho que ele acaba por competir e se compete é porque se sente inferior, sente-se inferiorizado por comparação, mas noutras situações acaba por ser... por ir para outro extremo, eu acho que ele é de extremos. Se achar que pode mandar ou sobressair, faz – gosta de agradar -, mas não tem a noção do contexto, não se adapta. È muito fácil gostar dele porque ele diz exactamente aquilo que as pessoas querem (riso). Ele é papagaio e meloso, mas é tudo muito superficial. Mas a dificuldade dele é depois quando se irrita explode e de sentimento de injustiça, que ninguém gosta de mim, ninguém me faz isto ou aquilo.

### **Quais as suas maiores qualidades?**

Esta capacidade do “Zé” de no fundo se adaptar, que não é bem de se adaptar é mais a capacidade que tem de seduzir, ele é extremamente sedutor. E apesar de tudo ele não tem problemas em se integrar em nenhum sítio.

### **Quais as suas principais dificuldades?**

As principais dificuldades (silêncio) relativamente ao comer à alimentação e se calhar aceitar melhor os seus limites, perceber onde se deve ou não, quem deve enfrentar ou não.

**Sente que ele tem facilidade em confiar nos adultos apesar de tudo o que já passou?**

Duvido que ele consiga confiar. Não posso ter a certeza, mas acho que não confia nos adultos, duvido. Mas também é porque ele não pede, se não pedia, era porque confiava mais.

**O “Zé” costuma questionar os adultos sobre o seu futuro? O que costuma perguntar?**

Não! Ele não equaciona muito o futuro dele, não pergunta... até podia perguntar mais quando é que vai sair daqui, mas está fixo (digamos assim) mais no passado dele do que no futuro.

**Que projecto de vida está a ser pensado para ele?**

Adopção, é o nosso projecto e na nossa opinião é o que melhor se aplica. Está em abandono institucional, mesmo em termos de lei, não há nada que preveja outra coisa se não a adopção.

## ANEXO E

<b>Ordem dos Itens</b>	<b>Competência Cognitiva</b>	<b>Aceitação pelos Pares</b>	<b>Aceitação física</b>	<b>Aceitação Materna</b>
1	3			
2		3		
3			4	
4				4
5	4			
6		1		
7			3	
8				4
9	4			
10		3		
11			4	
12				4
13	4			
14		3		
15			4	
16				4
17	4			
18		4		
19			1	
20				4
21	4			
22		4		
23			3	
24				4
25		4		
26			4	
27				4
28	3			
29		4		
30			3	
31				4
32			4	
33				4
34				4
35	3			
<b>Totais</b>	29	26	30	40

## Folha Individual de Cotação

## Escala Pictórica de percepção de Competências e Aceitação Social

ANEXO: F

**Folha de Análise de Respostas: Prova “Era uma Vez...”**

PROVA “ERA UMA VEZ...”		FOLHA DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS																				
		CARTÕES																				
CENAS		I	II	III	IV	V	VI	VII														
NUMERO		5	1	1	9	3	1	6	3	6	2	9	2	7	5	8	7	6	9	2		
CATEGORIA		F	F	R	R	A	A	F	R	F	F	F	A	A	A	F	F	R	F	P	A	A

ALITUDE		I	II	III	IV	V	VI	VII
1.	Identificar com a personagem							
2.	Alguém							
3.	Primeira cena: Início							
4.	Sequência de cenas no tempo em ordem							
5.	Primeira cena: início de cena (cena num livro)							
6.	História completa do conto							
SEQUÊNCIA DAS CENAS		I	II	III	IV	V	VI	VII
7.	Primeira Cena: Alguém					X		
8.	Primeira Cena: Muito alguém							
9.	Primeira Cena: Primeiro cenário							
10.	Primeira Cena: Primeiro cenário	X		X	X		X	X
11.	Primeira Cena: Realidade		X					
12.	Segunda Cena: Alguém							X
13.	Segunda Cena: Muito alguém		X			X		
14.	Segunda Cena: Primeiro cenário							
15.	Segunda Cena: Primeiro cenário	X			X			
16.	Terceira Cena: Realidade			X			X	
17.	Terceira Cena: Alguém				X			
18.	Terceira Cena: Muito alguém		X					X
19.	Terceira Cena: Primeiro cenário			X				
20.	Terceira Cena: Primeiro cenário					X	X	
21.	Terceira Cena: Realidade	X						
22.	Sequência de cenas de Alguém	X		X			X	
23.	Sequência de cenas de Alguém			X				
24.	Sequência de cenas de Primeiro cenário							
25.	Sequência de cenas de Realidade							
26.	Sequência de cenas "muito bom" / cena "muito ruim"							X
27.	Sequência de cenas "muito ruim" / cena "muito bom"					X		
SEQUÊNCIA DA HISTÓRIA		I	II	III	IV	V	VI	VII
28.	Primeira variação: Alguém					X		
29.	Primeira variação: Primeiro cenário	X		X	X		X	X
30.	Primeira variação: Realidade		X					
31.	Segunda variação: Alguém		X			X		X
32.	Segunda variação: Primeiro cenário	X			X			
33.	Segunda variação: Realidade			X			X	
34.	Terceira variação: Alguém		X		X			X
35.	Terceira variação: Primeiro cenário			X		X	X	
36.	Terceira variação: Realidade	X						
37.	Terceira variação: Primeiro cenário	X		X			X	
38.	Narra verbalizada Alguém		X					
39.	Narra verbalizada Primeiro cenário							
40.	Narra verbalizada Realidade							
41.	Narra verbalizada Primeiro cenário							

ASPECTOS FORMAIS E DE CONTEÚDO		I	II	III	IV	V	VI	VII
42	Não usar a terceira							
43	Usar verbos em formas sem especificar um tempo					X		
44	Usar verbos em formas	X	X	X	X		X	X
45	Usar verbos em formas sem flexão							
46	A forma de "norma" ou "sem norma" (artigo)							
47	A forma de "norma" ou "sem norma" (artigo)					X	X	
48	Usar o artigo "o" ou "a" em vez de "um" ou "uma"							
49	Usar o artigo "artigo" de um ou mais outros		X			X		X
50	Faz referência a verbos que não existem		X					
51	Faz referência a verbos que não existem		X					
52	Faz referência a aspectos de um verbo							
53	Faz referência a aspectos de um verbo							
54	Faz referência a termos de outros assuntos							
55	Transforma o desfecho, planejando o							
56	Transforma o desfecho, planejando o							
57	Personagem fora do tempo	X			X			
58	Personagem fora do tempo e não corrigido				X			
59	Faz referência a "outros assuntos"			X		X		X
60	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
61	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
62	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
63	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
64	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
65	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
66	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
67	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
68	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
69	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
70	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
71	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
72	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
73	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
74	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
75	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
76	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
77	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
78	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
79	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
80	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
81	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
82	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
83	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
84	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
85	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
86	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X
87	Personagem fora do tempo e não corrigido			X		X		X

## ANEXO G

**Análise Individual de cada Cartão: “Era Uma Vez...”**

*Em relação à Atitude da criança, não surge nenhuma indicação especial em qualquer dos cartões, pelo que este ponto não será referido.*

**CARTÃO I (Passeio com a Mãe):**

- a) Comparando as cenas escolhidas com as que se observam no quadro 5 verifica-se que, enquanto a maioria das crianças do estudo escolhe para 1ª cena e 2ª cena, cenas de Aflição, esta criança escolhe as cenas de Fantasia (que é o que a minoria das crianças escolhe). Mas ao terminar com a Realidade, já vai de encontro o que a maioria costuma escolher. Podemos afirmar, então, que esta criança tenta não se confrontar com a emoção ansiosa, procurando soluções Fantasiosas para a solução apresentada, o que neste caso não se revela consistente, pois no final coloca a personagem na realidade, volta para o Mundo Real.
- b) A história que a criança verbaliza é perfeitamente concordante com o que as cenas representam, dela se inferindo o mesmo movimento emocional descrito no ponto anterior.
- c) Quanto aos aspectos do conteúdo salienta-se, o movimento de uma idealização de ajuda fantasiosa (duas fantasias: Fada e Anjo), podendo-se inferir que o “Zé” lida com dificuldade a “*Ansiedade de Separação*”, lictada para o tema do cartão I, procurando assim, negá-lo nos primeiros dois momentos (F). Mas no último momento procura uma situação realista para lidar com a situação: pedindo ajuda a uma figura masculina, um polícia, procurando “ajuda real”. No entanto, o facto de estar institucionalizado e “querer a mãe na sua vida” (vivendo a condição de estar “desaparecido”) faz com aconteça a saída da fantasia de a encontrar para a realidade de a obter mesmo junto a si, e com ele diz: “*Os policias sabem tudo, não é?!!*”

**CARTÃO II (Doença):**

- a) Em relação às categorias de cenas e sua colocação (quadro 6), a sequência que o “Zé” organiza não segue o padrão maioritário na 1ª escolha, onde faz uma opção intermédia. Nem na 3ª escolha, onde também é a posição intermédia que as

crianças da amostra escolheram. Em relação à 2ª escolha, é a que a maioria das crianças escolhe, remetendo para a aflição intensa (ideia da morte - apesar de a disfarçar) que desencadeia uma outra intensa aflição, aqui mais angustiante do que a situação proposta no cartão estímulo: ir para o hospital. Nota-se ainda que a criança não escolhe qualquer das cenas que representam a proximidade com os outros que cuidam ou consolam o sofrimento (ex: cenas 3 e 6). Pode entender-se como sendo a realidade dura de estar institucionalizado o que o faz perder o sentido a esses “benefícios secundários”- o ser cuidado e protegido.

- b) Na história verbalizada salienta-se a omissão do significado crítico da cena 4. No entanto, tal como consta dos critérios para a análise de resposta, considera-se expresso o sentimento claramente representado na imagem, embora não possível de ser verbalizado.
- c) O aspecto de conteúdo mais saliente corresponde à omissão da referência à ideia de morte na cena 4, manifestando a visível dificuldade face à angústia da morte. De tudo quanto foi referido (Realidade e duas Aflições) resulta a avaliação de uma provável, intensa dificuldade actual, face às suas experiências já vividas, o que parece constituir uma ameaça muito presente no seu mundo interno. Também não podemos deixar de referir que o conteúdo correspondente à aflição final de ir para o hospital, pode ser uma tentativa de pedido de ajuda (não quer morrer, quer ser salvo).

### **CARTÃO III (Passeio à Praia):**

- a) Quanto à categoria de cenas e sua colocação, verifica-se que a cena Fantasia escolhida como 1ª cena é a escolha intermédia, neste grupo de crianças da amostra (quadro 7). Já as cenas de Realidade e Fantasia que se seguem na escolha do “Zé” (por esta ordem) são as mais frequentemente escolhidas pelas crianças desta faixa etária, o que corresponde ao perfil do “Zé”. Não escolhe qualquer cena de Aflição, parecendo que o convívio e situação de partilha com os pares não surge como um tema especialmente inquietante (visto que está institucionalizado, partilhar com pares é a sua realidade). A sequência iniciada com uma cena em que a personagem exhibe dotes especiais (pesca um peixe), provavelmente é uma fantasia que lhe permite expressar o desejo de ser a figura principal no convívio com as outras crianças (cena 5, com que termina). Mas de realçar que antes de voltar para a

fantasia (cena5), passa pela realidade (cena 2). O facto de se sentir na realidade “sozinho” a brincar, sem ninguém.

- b) Encontra-se o mesmo movimento emocional na história verbalizada. Mas de realçar que houve uma troca de cenas na verbalização da história, passando quando verbalizado, a cena 1 a ficar em 1º lugar (“*construiu um castelo de areia*”) e a cena 3 a ficar em 2º lugar (“*foi ao mar buscar um salmão*”), ou seja, quando verbalizado a sequência é RFF em vez da descrita na escolha de cenas, FRF.
- c) Quanto à categoria de cenas e sua colocação, se é certo que se presente o papel da fantasia no desejo de conviver agradavelmente com as outras crianças e de ser especialmente aceite, esta fantasia não desencadeia sentimentos de ansiedade (o que neste caso, não escolher neste cartão, cenas de Aflição revelam uma forma relativamente comum e adequada de lidar com uma situação). Pode-se através das escolhas de cenas deste cartão, pôr em hipótese que a representação interna da sua aceitação pelas outras crianças não é completamente pacífica, pois há a necessidade de se “assegurar com o peixe pescado”, para quererem brincar com ele. Revelando assim, alguma insegurança e carência de afecto (necessidade de ser o centro das atenções). No entanto não desencadeia ansiedade (como já referi) o que traduz o seu desejo e a sua disponibilidade para receber atenções gratificantes e afectos compensatórios.

#### **CARTÃO IV (Pesadelo):**

- a) Em relação às categorias de cena escolhidas, o ter escolhido como 1ª cena a Fantasia, indica que vai contra o que a maioria das crianças da amostra escolheram, fazendo parte do grupo minoritário das crianças (quadro 8). Ao ter escolhido para 2ª e 3ª cenas: Fantasia – Aflição, indica-nos que segundo o quadro, foi a escolha intermédia das crianças da amostra. O “Zé” começa por se refugiar numa Fantasia mágica e continua a 2ª cena nessa mesma Fantasia, mas logo surge a Aflição, que mesmo recorrendo aos pais, não revela confiança na eficácia da sua ajuda.
- b) Este movimento surge quer nas cenas escolhidas, quer na história verbalizada. Mas no fim da história da última cena, há um acrescento verbalizado de que: “*chegou o fantasma, o filho*”. Remetendo-se a si mesmo, para o papel do fantasma.
- c) Em relação aos aspectos de conteúdo, salienta-se uma vez mais a sua “história de vida”, despertando os cartões estímulo, o pesadelo de ter de tomar sozinho conta de si e de “ser um fantasma” na vida dos pais. Uma vez mais acontece, o “Zé”

recorrer à ajuda (pedir auxílio) e não sentir que esta lhe é dada. Surge a projecção do sentimento de não conseguir encontrar o apoio junto dos pais e da solidão e falta de recursos pessoais que tem face ao sofrimento. Parece-se sentir (segundo o acrescento verbalizado) com “um fantasma na vida dos pais”, o que se poderá explicar pelo facto de estar institucionalizado e os pais não o irem ver (é como se não existisse para eles). Também mais uma vez não reconhece eficácia no que faz (mata fantasma... não tem certeza... pede ajuda aos pais).

#### **CARTÃO V** (Dia de Anos):

- a) Quanto à categoria das cenas e sua sequência (quadro 9), verifica-se que ao contrário da maioria das crianças da amostra, o “Zé” escolhe para 1ª cena, uma Aflição (que é o menos escolhido pelas crianças da amostra, escolhido apenas por 18,8). Em relação à 2ª e 3ª cenas escolhidas, a Aflição (2ª) não é a mais nem menos escolhida, no entanto a Fantasia (3ª) é a escolhida pela maioria destas crianças. O “Zé” começa por se colocar na Aflição, “ignorando” a realidade proposta (nem fala do dia de anos) e é este sentimento negativo, sentimento de isolamento na situação de convívio com os outros, que o leva a “fugir dali, fugir da sua realidade” (cena do avião), voltando para a fantasia, para evitar o confronto com esse sentimento.
- b) Em relação à verbalização, o seu conteúdo não está bem conforme o que está expresso nas cenas, começando por a história não dar seguimento ao cartão (nunca falando do tema do cartão: dia de anos) e descrevendo cenas, sem explicitar o enredo. Por exemplo, ao escolher a cena 9, omite que está numa festa, que está triste e desinteressado, que estão no mesmo sítio outras crianças... verbalizando apenas: *“nasceu um cavalo e um círculo e se passasse o círculo ganhava”*. Esta omissão aos anos, revela que o “Zé” (contrariamente ao que se esperava – quadro 9) não vê o “dia de anos” como uma situação agradável. O dia em que, como diz Fagulha, cada criança pode ter a expectativa de receber atenções especiais e que representa um marco face ao eu futuro: “ser mais crescido”. Este é sentido pelo “Zé” como uma situação ansiogénea.
- c) Os aspectos de conteúdo mais salientes, são os que já foram descritos: Projecção de sentimento de solidão e abandono que conduz à fuga e choro, acabando por se tentar isolar num refúgio de Fantasia. Mas através da verbalização, percebemos que mal sucedido: *“pensou que estava dentro do avião, mas não estava”*. Nem este movimento de onipotência (cena “muito má” – cena “muito boa”) resulta na

totalidade. Podendo inferir-se que segundo Fagulha, este sentimento de aflição que a criança procura evitar pelo recurso à onnipotência, revela uma dificuldade particular em lidar com a emoção despertada pelo cartão.

#### **CARTÃO VI** (Briga dos Pais):

- a) Quanto à categoria de cenas e sua colocação, podemos verificar de acordo com o quadro 10, que a escolha da 1ª cena (Fantasia) foi escolhida por um número intermédio de crianças, mas já a escolha da 2ª cena (realidade) foi a escolha menos feita pelas crianças da amostra. Por último, na 3ª cena a escolha feita (Fantasia) também foi a que a maioria das crianças escolheu. Tal como já aconteceu em outros cartões que apresentam situações ansiogéneas, o “Zé” começa por “negar” o sentimento ansioso, procurando “fugir” para a fantasia, fugir da situação crítica. Passa pela realidade, mas não consegue conte-la e volta para a Fantasia, numa cena em que o personagem “voa num carro”.
- b) Em relação à verbalização, o seu conteúdo é conforme o representado nas cenas escolhidas. Mas a história não dá seguimento ao tema do cartão: “Briga dos Pais”. Salienta-se ainda, o facto do “Zé” nunca verbalizar Aflição, o que sendo um cartão que remete para uma situação ansiogénea, pode sugerir a necessidade que tem de evitar o reconhecimento da emoção ansiosa. Também na verbalização, podemos salientar o facto da personagem ser apoiada por um adulto masculino (“fez-lhe as vontades todas”) e por um adulto feminino (“a mãe ficou contente com o menino”), mas em ambas as cenas que utiliza este diálogo, são cenas de Fantasia... há o desejo... não a realidade.
- c) Em relação aos aspectos de conteúdo, salienta-se o facto de uma vez mais, se verificar a dificuldade que tem em lidar com a situação proposta pelo cartão, revelando mecanismos de fuga para o mundo da Fantasia e a fragilidade que tem em confrontar-se com uma situação crítica que o aflige. (Mas segundo Fagulha, não nos podemos esquecer, que o facto de ser uma situação que as aflige que envolve os pais, ser natural a criança procurar uma solução de refugio, que a Fantasia oferece).

#### **CARTÃO VII** (Escola):

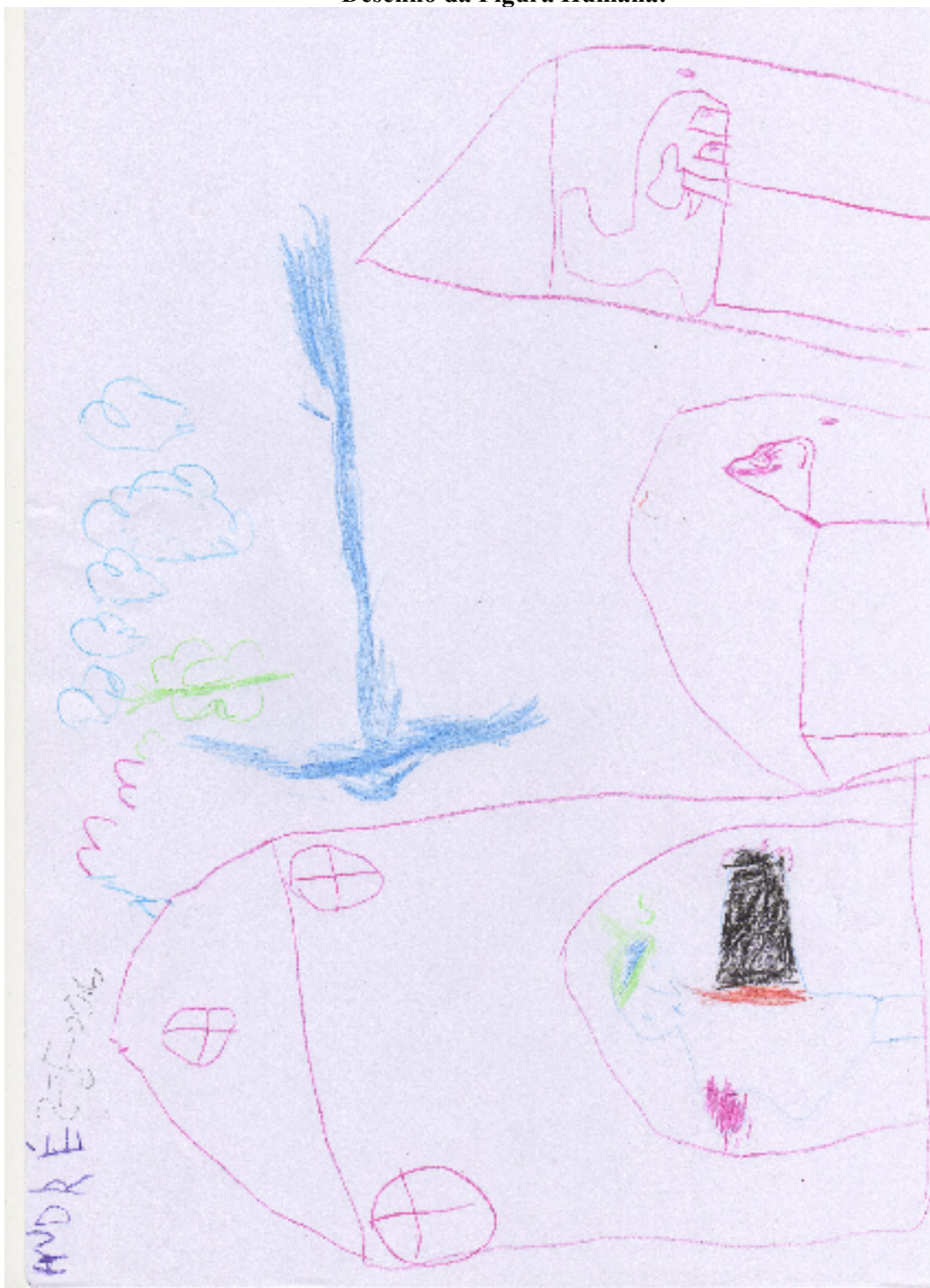
*O tempo de latência é superior ao dos restantes cartões. Este facto resulta, de que antes de escolher a 1ª cena comenta o cartão. Este aumento de tempo (em relação aos*

*restantes) poderá querer dizer que houve uma breve hesitação e também, porque foi o cartão que no fim, referiu ter sido o que menos gostou, o que reforça o aspecto de haver dificuldade face à temática apresentada neste cartão.*

- a) Quanto à categoria de cenas e sua colocação, o aspecto mais saliente na comparação com o quadro 11, é a escolha imediata de uma cena de Fantasia, que é o que menos crianças da amostra escolheram. Analisando o movimento na elaboração da emoção despertada por este cartão, verifica-se uma fuga pela fantasia, que desencadeia Aflição, a qual se mantém na 3ª cena. A Fragilidade, desta defesa é clara, uma vez que surge logo uma cena de Aflição com conotações de sofrimento, o que leva ainda à escolha de outra cena onde é explícito um sofrimento maior. É visível da 1ª para a 2ª cena, uma sequência de cena “muito boa – cena “muito má” (recurso à onnipotência), que nos indica mais uma vez que há um sentimento particular em lidar com a emoção despertada por este cartão. Há uma idealização que a criança não consegue sustentar.
- b) A verbalização corresponde às cenas escolhidas, mas há uma omissão em relação ao aspecto crítico de uma cena (cena 5: *“começou a dizer coisas”*). Segundo a verbalização, podemos ver mais uma vez a ânsia de ter a atenção dos outros (*“todos começaram a ter pena dele”*), de ser apoiado.
- c) Em relação aos aspectos do conteúdo, verifica-se que há novamente dificuldade em lidar com uma situação proposta, utilizando novamente o mecanismo de defesa para a Fantasia. Mas também, podemos observar que face às exigências da aprendizagem, não há nenhum sinal de que o “Zé” tenha confiança nas suas capacidades para enfrentar as dificuldades. Pelo contrário, surge o desespero (cena 2 – chora compulsivamente) e quer atenção... apoio dos outros. (Nem que seja através da pena. Não me parecendo, haver uma conotação negativa, ao que entende como “pena”).

ANEXO H

Desenho da Figura Humana:



## ANEXO I

**Desenho da Figura Humana:*****Questionário:***

**Qual é o sexo dessa pessoa →**”É um menino”

**Quem é? →**”É um índio. Tem um chapéu de Índio!”

**Aproximadamente que idade é que lhe darias? →**5 Anos.

**Qual é a sua aparência →**”Bonito”

**Como é que achas que se sente? →**”Nada”

**O que é que ele está a pensar? →**”Não tem pensamentos, porque ainda não lhe dei”.

(Perguntei quando é que lhe ia dar, ao que ele me respondeu que quando acabasse o jogo).

**Quais é que achas que são as suas necessidades (Este menino precisa de alguma coisa, do quê)? →** “Está-se a sentir bem, porque está na casa”.

**Quais são as qualidades dele (no que é que o menino é bom)? →**” É em tudo”.

**E os defeitos (no que é que ele é menos bom)? →**”Às vezes... Quais? Quando está a dormir ou quando não está”.

**Gostavas de dizer mais alguma coisa sobre este menino? →** “ É melhor não, porque já estou a ficar cansado”.

*Nota → Na altura em que foi pedido este desenho, o menor, tinha ficado sem o grande amiguinho dele, que como tinham a mesma idade, para além de partilhar com ele a vivência diária no centro, ainda era da mesma turma na pré-escola (só este ano lectivo é que entrou para o 1º no) e era com ele que partilhava todas as brincadeiras. O amiguinho desapareceu da vida dele, pois saio do centro e da pré-escola. Andou muito tristinho e a perguntar porque é que o amiguinho tinha ido para uma casa e ele não.*

***Sessão (apresentação do desenho):***

Mais uma vez, apesar de saber que o pedido que lhe era feito, era para desenhar uma pessoa, logo que terminou, desenhou uma casa em torno do menino e fê-la de maneira a que este ficasse dentro desta; podemos observar que ele se encontra à porta que está aberta, mas dentro da casa.

Quando desenhou o menino, disse que era um índio, porque tinha um chapéu de índio e brincou enquanto escolhia as cores que utilizou, dizendo: -“ *Tem de ser uma blusa às cores... já me enganei um bocadinho, mas não faz mal, não é?! Após colorir um dos braços a*

preto, outro a rosa e um bocadinho da blusa a vermelho, disse que só lhe faltava fazer os dedos e depois de os fazer, disse: - “*As mãos tão presas*”. Perguntei: - “Porquê?”. - “*Porque é mau e não tem mãe.*” Quando terminou de desenhar o menino, disse que era preciso fazer a casa e que esta tinha de ser grande, que tinha de ter janelas e uma janela no sótão. Perguntei-lhe se estava alguém no sótão, ao que me respondeu: - “*Sim, está o amigo, não o faço porque ele está lá dentro, não se vê*”. - “E o amigo, mora com o índio?” - “*Sim, mas agora não. Ele está dentro da porta, a dizer adeus ao amigo que foi embora. Agora tenho de fazer um cão... assim é um cão?*” - “É!” - “*Está bem, não está?*” - “*Está muito bonito*”. - “*Não. É uma cadela*”. - “*Uma cadela, porque é que não é um cão?*” - “*Porque é cor de menina! também tenho de fazer a casa*” - “*A cadela, está sozinha na casa dela?*” - “*Sim, mas é do menino*”.

Depois fez ao lado outra casa, com uma nave. Quando lhe perguntei para que é que era a nave, ele respondeu-me que era para eles irem para onde quisessem. Depois de fazer as nuvens, lembrou-se que faltava fazer a chaminé na casa, que fez a deitar fumo. E começou a desenhar algo a azul que lhe tive de perguntar o que era, ao que surgiu este diálogo: - “*É um dragão, é o meu animal preferido*”. - “Porque é que gostas muito do dragão, podes-me dizer?” - “*Porque tem fogo*” - “E ele precisa de ter fogo?” - “*Precisa, para ajudar*” - “E ele ajuda quem?” - “*Ajuda a mãe*”. - “A mãe? E sabes no que é que ele ajuda a mãe?” - “*Sim! Ele está debaixo da cama da mãe e ajuda-a a ter comida, a fazer sopa.*” - “Então, ele é muito amigo?” - “*Sim! E eu tenho um em casa*” - “Tens um para ti? Mas eles existem?” - “*Existem! Mas é segredo, ele está escondido e às vezes só sai à noite quando tem fome. Ai!!! Olha, agora enganei-me. A fingir que não tem cauda, não é?! Mas tem de ser maior*”. - “Porquê? ele não pode ser bebé?” - “*Porque não pode ser! Não gosto*”. Terminou o desenho fazendo uma borboleta.

(Quando finalizou o desenho, olhou para o meu caderno e disse-me que ia escrever o nome dele (levantou-se da cadeira dele e veio sentar-se ao meu colo. Estávamos numa sala só os dois e a mesa era redonda, sem formalidades de lados, nós já estávamos sentados perto um do outro): - “*Vou escrever o meu nome, para quando não tiveres comigo não te esqueceres do meu nome*”. - “Mas eu não me esqueço” - “*Não?...*” - “*Não. Eu não preciso de ter o teu nome escrito para me lembrar de ti. Eu lembro-me.*” - “*Então posso escrever o teu nome?*” - “Podes, queres que escreva para copiares? (tem 6 anos, só sabe escrever sozinho o nome dele) - “*Sim*”. E sentado ao colo, escreveu no caderno, o meu nome).

**ANEXO J**

**Desenho da Família:**



## ANEXO K

**Desenho da Família*****Questionário:***

**Quem é que tu desenhaste? Descreve-me todas começando pela primeira** → “cadela, não um cão, um leão que é um menino e o cavalo bebé, não, é mais parecido com uma menina, não é?! É uma égua” (*da esquerda para a direita*). **2ª Família que desenhou** → “É a mãe, o tio e eu”. (*da esquerda para a direita*).

**Onde estão eles? O que é que fazem lá?** → “Numa aldeia e vão fazer um curso de luta, a cadela é da equipa do cavalo e o leão sozinho, porque é forte”.

**Estão todos?** → “Sim”

**Qual o mais simpático de todos nesta família?** → “Cavalo e cão”.

**Qual o menos simpático de todos nesta família?** → “Leão”

**Qual o mais bonito de todos nesta família?** → “Cavalo”

**Qual o menos bonito de todos nesta família?** → “Mãe e Tio. O menino é bonito”

**Qual o mais inteligente de todos nesta família?** → “Cavalo, cão e menino”

**Qual o menos inteligente de todos nesta família?** → “Tio e Mãe”

**Qual o mais feliz de todos nesta família?** → “Menino”

**Qual o menos feliz de todos nesta família?** → “Mãe e Tio”.

**E tu, dentro desta família, quem é que preferes?** → “O menino e o cavalo”.

**Se pudesses ser um deles, quem gostarias de ser?** → “O menino”.

**Se fossem todos passear de carro e não houvesse lugares para todos, quem é que não ia e porquê?** → “Esta e este, (que foi sempre a maneira que usou para se referir à mãe e ao tio, após me ter dito quem eram) porquê?... Porque não! Ficaram a tomar conta do cão”.

***Sessão (apresentação do desenho)***

Ao pedir para fazer uma família que ele quisesse, a sua escolha foi o que desenhou na parte inferior da folha – os animais e a casa - no fim, por ele mesmo, sentiu a necessidade de dizer que agora ia desenhar outra família, a qual podemos ver no canto superior esquerdo – pessoas, que intitulou como sendo “*mãe, tio, eu*”.

Quando comecei a sessão, dizendo-lhe o que iríamos fazer e lhe pedi para me fazer o desenho, começou por distrair-se e fazer perguntas sobre a minha caneta, pegou nela... e quis fazer o desenho com ela, apesar de ter muitos lápis de cor espalhados em cima da mesa. Consentiu. Expliquei-lhe mais uma vez, o que era para fazer e ele começou por dizer que: - “*Primeiro tenho de fazer uma casa!*”. Disse-lhe que podia ser, que o desenho era dele, mas que depois tinha de desenhar uma família que ele imaginasse, que quisesse. E ele voltou a reforçar

que primeiro tinha de fazer a casa, porque tinha de pensar na família... Depois de ter desenhado a casa, disse que tinha de fazer um cão... e depois de dizer que tinha de fazer um cavalo, disse que como era muito grande, que seria então afinal um leão: - *“Até tem uma coroa e tem juba”*. Após ter terminado, fez o cavalo, que referiu ser um cavalo bebé: - *“Não, é uma menina, é mais parecido com uma menina, não é?! É uma égua!”*. Quando terminou, perguntou, *“está bem, não está?! O cão está a tomar conta dele, porque a mãe foi caçar e pediu a alguém para tomar conta do filho”*. Perguntei o que é que a mãe tinha ido caçar, ao que me respondeu: - *“Nada, ela não sabe...”* e desviou outra vez a conversa para a caneta, perguntando-me se a tinha comprado ou se me a tinham dado? Após ter respondido, continuou: - *“Agora é que é a outra família... ela vai ser aqui em cima, está bem? E posso fazer a minha mãe, não posso?! Ela tem o cabelo grande!”*. Disse-lhe que sim, que podia fazer onde ele quisesse e quem quisesse, que o desenho era dele. - *“Olha parece uma letra, não parece?!”*. Disse-lhe que parecia um P, se era essa a letra? Ao qual me respondeu que sim, que era P. E rapidamente começou a descrever-me o que ia fazendo: - *“Isto, são os pés...”*. Perguntei: - *“Ela está de lado?”* Ao que me respondeu: - *“Sim, está de joelhos”*. - *“Porquê, sabes-me dizer?”*. - *“Porque está a rezar”*. Antes que lhe pudesse, perguntar alguma coisa, diz-me: - *“Pode ser Jesus, não pode?!”* (aguardei) *“Não pode?”* Respondi: - *“Se quiseres, pode! Então, ele faz parte da família?”* - *“Não! é a minha mãe!”*. Continuou a desenhar outro boneco parecido com o primeiro (este ainda menos investido). Quando perguntei quem era, primeiro disse-me que era ele, mas depois corrigiu logo e disse que era o tio e que agora é que ia fazer outro de outra maneira. Perguntei-lhe quem era, e ele disse que era ele. Ficou a olhar um bocadinho para o desenho e depois começou a fazer em todos uma pintinha (bolinha pequenina), ao perguntar-lhe o que era disse-me que era a barriga e que agora ia fazer uma coisa que não me podia dizer... e fez.... Perguntei-lhe: - *“Porque não me podes dizer?”*- *“Porque não se pode dizer, porque é asneira”*. - *“Mas se quiseres podes-me dizer, fica só entre nós”*. (Ficou a olhar para mim). *“Queres-me dizer baixinho, mais pertinho de mim?”* - *“Sim... .. É uma pila, e um pipi”*. - *“Mas isso não é uma asneira, todos os meninos têm uma pilinha e todas as meninas têm um pipi, não é?!”*. - *“Sim... Mas há alguns homens que são femininas...”*. Antes que pudesse dizer alguma coisa, disse que precisava de fazer um avião grande. Ao lhe perguntar para onde é que o avião ia, respondeu-me que: *“foi para algum lado”*

## ANEXO L

### Observação Naturalista (na Integra):

#### ❖ 1º Dia da Observação (17 de Julho 2008)

→ 20 Minutos: Refeição – lanche (16h15min):

Quando todos os meninos foram chamados para ir para a mesa, o “Zé”, obedeceu e foi. Sentando-se logo no seu lugar marcado (cada menino tem o seu lugar, distribuídos por 3 mesas que há na cozinha/refeitório, mais as cadeirinhas individuais para os mais novos). Durante a refeição provoca várias vezes o colega do lado que é mais novo, dois anos (tem 4 anos), tendo como resposta também a provocação. Entram os dois num pequeno despique de galhardetes, mas que no início ambos acham piada. Olha insistentemente, para as voluntárias, (obviamente esperando que lhe achem graça). Oferece um bocadinho do seu pão, perguntando se elas querem e enquanto come, vai olhando atentamente para os mais crescidos. É notória a facilidade e o sucesso que tem em estabelecer a relação.

Voltando à disputa com o colega do lado, falando agora sobre quem bebe mais rapidamente o pacote de sumo, o “Zé”, tenta ser ele e para distrair e ganhar ao colega, começa a empurrar-lhe o pão e vai-lhe dando “murrinhos” no braço (mas tudo feito muito discretamente, para não ser chamado a atenção pelas auxiliares). O colega já não achando piada à situação começa a fazer uma birra mais alto chamando a atenção da auxiliar. O “Zé” é chamado à atenção, ele fica sério quando houve o nome dele e por uns minutos pára, mas logo volta às brincadeiras.

Já são 16:25, a quase todos os meninos acabaram de lanchar, mas o “Zé” continua a comer o seu pão e a beber o sumo lentamente (não por birra, mas porque a relação dele com a comida, como já me tinha sido dito, e como pude comprovar não é uma relação de prazer, mas sim de ter de ser).

São 16:30 e já todos acabaram de comer menos ele e outra menina. Como é dia de festa de aniversário de um dos meninos, ainda estão todos sentados nas mesas, aguardando para cantar os parabéns e distribuir o bolo. É chamado mais uma vez à atenção para comer, porque já estava novamente distraído a fazer perguntas às voluntárias, sempre com um sorriso na cara. Quando lhe perguntam se quer bolo diz que sim, mas continua a comer o pão. Quando lhe é dito que primeiro tem de comer o pão, para ter o bolo faz umas caretas engraçadas

olhando para as voluntárias que se riem e ele também. Ao olhar novamente para a auxiliar que voltava para lhe dar o bolo, olhou timidamente (como quem sabe que não deveria ter feito) e diz que quer só um bocadinho.

Continua a lutar com o colega a atenção das voluntárias, quando o colega começa a chorar ele adopta uma postura muito inocente, pede desculpas, mas diz logo: *“Eu não estava a fazer asneiras”* (olhando para a auxiliar). Só deu uma dentada no bolo e disse que não queria mais.

→ 20 Minutos: Brincadeira exterior - Terraço (16h45min):

Pede para ir às cavalitas de uma das voluntárias, o que é imediatamente aceite por esta e durante o caminho até ao parque diz-lhe com uma voz muito doce: *“Gostava que fosses minha irmã”*.

Quando chegámos ao parque, essa mesma voluntária continuou a brincar com o “Zé”, a andar de escorrega com ele (“Zé” esboça grandes sorrisos que são devolvidos facilmente pela voluntária, sente-se que a cativou por completo). Terminada a brincadeira, porque a voluntária foi ter com outro menino que a chamava, entreteu-se sozinho com um objecto decorativo de ferro que se encontra no parque, sentou-se sozinho perto do objecto olhando muito para ele e acabou por tirar dois parafusos, os quais depois de os olhar bem, voltou a mete-los no sitio, pois ao olhar para trás, viu que a voluntária estava a dar um elástico a outro menino; foi a correr ter com ela e com um sorriso e um ar carente pediu-lhe também um elástico, que lhe foi dado.

Entretanto estabeleceu contacto com outra voluntária e foi andar de baloiço com ela a empurra-lo, pedindo enquanto dava gargalhadas: *“Outra vez...Outra vez...”*. Quando um outro menino pediu para andar naquele baloiço, “Zé” não gostou e com um ar zangado, disse que não queria sair, mas quando a voluntária entrevistou e lhe disse que o outro menino também queria andar e que depois ele voltava, disse-lhe automaticamente com um sorriso: *“só mais um bocadinho, agora empurras-me e depois saio, tá bem?”*, a voluntária assentiu e ele depois lá cumpriu, mas saiu dali e foi novamente brincar sozinho com a cabeça baixa (tem grande dificuldade em partilhar as coisas que toma como suas, mesmo não as sendo e quando as “perde”, prefere ficar sozinho até que alguém vá ter com ele ou que algo lhe desperte a atenção). Até que essa voluntária depois foi ter com ele e estabeleceu diálogo perguntando como é que ele conseguia fazer aquilo, o “Zé”, muito contente com o comentário, explicou-lhe. Outro menino que estava chateado com a voluntária teceu o comentário: *“Sra. Mosca sai*

*da frente*” e o “Zé” imediatamente e em seu “auxílio” sem dizer nada e com um ar muito calmo, começou a abanar a corda desse menino (mesmo sendo o outro mais velho) o que terminou quase em “agressão” entre os dois. Mas a voluntária separou-os e foi com o “Zé” pela mão, para outro baloiço.

❖ **2º Dia da Observação (23 de Julho 2008)**

→ 20 Minutos: Refeição – lanche (16h05min):

Quer-se dar com os mais velhos, a ânsia de estar no grupo deles e não dos da idade dele é constante. Durante a refeição, em que estava sentado à frente do mais velho, abriu o pão que continha doce e com um dedo tirou um bocadinho, pôs na mão do colega do lado (mais novo) e fez-lhe caretas, rindo-se, olhou para o colega mais velho, esperando que ele também se risse; notoriamente esperava aprovação, mas não teve a resposta positiva que esperava e o colega levantou-lhe a voz, dizendo-lhe para estar quieto e ele sem esperar aquela reacção, estremeceu e os olhos tremeram. Mas rapidamente, olhando para uma auxiliar disse: *“Eu não fiz nada”*, a auxiliar não lhe disse nada.

Novamente se meteu com o colega do lado, dando-lhe pequenos empurrões na mão, enquanto este comia, esse menino primeiramente achou piada e ria-se, mas quando começou a cantar e o “Zé” mandou-o calar (tal como o mais velho tinha anteriormente feito com ele) e que *“és maluco, desliga o cérebro”* e voltou a sorrir para o mais velho, sem obter qualquer resposta à interacção que realizou. A auxiliar que se tinha ausentado da cozinha, quando chegou mandou-o comer, porque o “Zé” ainda não tinha comido quase nada e mal recebeu a ordem cumpriu-a, mas assim que ela se ausentava ele parava de comer e voltava a iniciar um processo de interacção, brincando alegremente com o colega do lado.

→ 20 Minutos: Brincadeira Exterior - Terraço (16h22min):

Como foi dos últimos a acabar de comer, correu para a mesa de matraquilhos, onde os mais velhos já estavam a jogar e desta vez não o deixaram jogar com eles, o “Zé” ficou muito triste e protestou agressivamente, que também queria jogar, mas eles não lhe ligaram.

Foi então buscar uma bola e foi jogar sozinho, até que o colega do lado da refeição, foi ter com ele e começaram os dois a brincar a darem chutos na bola. Entretanto outro menino

chamemo-lo de “Paulo” (também mais velho que ele) tirou-lhe a bola, ele gritou com raiva para que essa fosse devolvida mas só o foi depois do “Paulo” “dar uns toques”.

Continuaram então a jogar os dois interagindo positivamente. Quando reparou novamente que estava ali, veio ter comigo e disse-me: *“marquei muitos golos! Olha olha, viste eu a marcar outro?”* Senti que ficou extremamente contente, por ter atenção, por ter alguém a reparar nele. Mas tive de o “convencer” a continuar a brincar.

Decidiu voltar outra vez a tentar jogar matraquilhos com os mais velhos, mas o mais velho empurrou-o e ele caiu, mas levantou-se como que automaticamente e não disse nada, apesar de estar triste, voltando outra vez para a bola. O “Paulo” tirou-lha novamente e recusava devolve-la, o “Zé” começou a chorar e a gritar com raiva que queria a bola e pegou num carro para lho mandar, mas antes parou e ameaçou-o com ele. Valeu a intervenção de uma estagiária que como tinha ouvido o choro, dirigiu-se ao terraço. Tirou a bola ao “Paulo” e deu-a ao “Zé”. Este quando já tinha a bola na sua posse, ameaçou novamente o “Paulo”, dizendo que quando uma das técnicas chegasse ele ia contar e o outro também o ameaçou, mas com “porrada”.

Passado um bocadinho, já estavam os dois na mesa de matraquilhos e o “Zé” a falar bem com ele, mas o “Paulo” começou a apertar-lhe os ombros, a estagiária que estava a vê-los teve que intervir outra vez. (Tecendo depois o comentário comigo, que o “Zé” queria andar sempre com os mais velhos e depois “apanhava” deles, já tinha o pescoço ferido, porque ainda naquela semana tinha acontecido acontecimento parecido). Mais uma vez o “Paulo” empurrou-o e ele começou a chorar e a dizer alto e enfurecido, para ele o largar, que não queria mais falar com ele...

Foi jogar sozinho com a bola (aos toques) e não quis que ninguém jogasse com ele, nem o companheiro do lado da mesa, que lhe pediu e ele não deixou, dizendo firmemente que não! O “Paulo” tirou-lhe mais uma vez a bola o que o fez enraivecido gritar bem alto: *“FOOOGO!!!”*, o “Paulo” riu-se, disse que estava a brincar com ele e deu-lhe a bola.

### ❖ 3º Dia da Observação (24 de Julho 2008)

→ 20 Minutos: Refeição – lanche (16h00min):

Quando chamaram para o lanche, resolveu ir primeiro lavar as mãos, mas demorou algo tempo, o que levou a auxiliar a chama-lo por duas vezes, ele respondia que já ia... Ao chegar à mesa, sentou-se, mas antes de começar a comer, pôs-se à conversa com os colegas da mesa e a rir-se (interagir positivamente).

Sempre que dizia alguma coisa, olhava para o menino mais velho que se senta na mesma mesa, como que á espera de aprovação, que o outro gostasse do que ele dizia, mas não obteve resposta na interacção que tentou estabelecer. Começa a falar então alegremente com o colega do lado sobre a bola e depois com outros meninos. Por volta das 16:10, o mais velho acabou de comer e pode sair da mesa, entretanto saíram os outros três da mesa dele e o “Zé” ficou sozinho, pois ainda não tinha acabado o seu lanche, por ter passado o tempo a meter-se com os outros alegremente, não se mostrando incomodado. A auxiliar perguntou-lhe firmemente: *“Ainda demoras muito?”*, o “Zé” não respondeu e ficou quietinho e triste, e começou a comer, mas muito lentamente e ficou pensativo, de vez enquanto olhava para mim, sorria e acenava. Quando a auxiliar saiu da cozinha, ele virou-se para trás e meteu conversa com as duas meninas (mais velhas que ele) que também ainda estavam na mesa de trás, a interacção foi estabelecida positivamente, mas quando a auxiliar chegou, foi mandado virar-se para a frente e comer. Ao acabar de comer o pão, disse à auxiliar enquanto abria a boca para mostrar *“Já comi o pão todo. Mas faltava ainda o iogurte. Comia muito devagar e só acabou às 16:25 (foi o último a sair da mesa).*

→ 20 Minutos: Brincadeira no Exterior - Terraço (16h27min):

Dirigiu-se para andar num dos carros grandes e pediu a um colega (o que se senta ao seu lado na mesa) para o empurrar e brincaram sempre compartilhando afectos positivos.

Pararam de brincar a andar no carro e começaram os dois a rodopiar, agarrando as t-shirts por trás e a rir à gargalhada. Quando o mais velho do centro foi para os matraquilhos, o “Zé” abandonou a brincadeira e dirigiu-se também para a mesa, mas o outro menino, mandou-o embora, dizendo que ele era muito pequeno. Ele foi, e voltou para o pé do anterior colega para continuar a brincadeira. Mas rapidamente inventaram outro jogo, andavam todos em fila (mais dois se juntaram à brincadeira) onde ele liderava (era o primeiro) e os outros tinham de fazer o que ele fazia e dizia... riam todos com grande satisfação (era visível que o “Zé” estava a gostar de liderar e de ver que os outros faziam o que ele dizia para fazerem ou o imitavam).

Passado uns minutos, já estavam noutra brincadeira, nas corridas da apanhada, mas depois com empurrões... embora continuassem a interagir positivamente e a rirem. A certo momento “caíram” todos para o chão, porque um era o leão e os outros tinham de apanhar o leão. Mas como já se estavam todos a entusiasmar demasiado, começaram os “conflitos” e uma das meninas começou a chorar, porque o “Zé” tirou-lhe os sapatos, mas quando olhou

para a técnica e viu que esta estava a olhar para ele, e antes que ela pudesse dizer alguma coisa, calçou-lhos logo, sem dizer uma única palavra.

Terminada então aquela brincadeira, o “Zé” veio ter comigo, sentou-se ao meu lado e pediu-me com uma voz muito meiga, para que eu escrevesse o seu nome na minha folha e abraçou-me, o menino (colega do lado mesa) quando o viu, também foi ter comigo disse o mesmo que o “Zé” e empurrando-o também me queria abraçar, depois de ter assentido e escrever o nome dos dois, disse também com um sorriso para eles voltarem a brincar, eles levantaram-se e o “Zé” foi novamente para a mesa de matraquilhos, mas ficou só a olhar enquanto os mais velhos jogavam. Uma das meninas da outra brincadeira (4anos) foi ter com o “Zé”, para continuarem a brincar, mas ele disse para ela o largar e continuou a observar o jogo e o que os mais velhos iam fazendo. De vez enquanto falava, mas eles mandavam-no calar. Mesmo assim (sem poder falar) permaneceu junto deles. Ficou com um olhar triste por não interagirem com ele, mas não disse mais nada.

Quando um dos jogadores deixou a mesa, ele disse a medo: *“queres que fique na tua equipa? Eu sou muito forte”*. Não o quiseram e passados uns 5min de estar ali sem falar, só a observar, saiu e foi andar de carro sozinho sem falar com ninguém.

(Antes de me ir embora, enquanto ainda estava sentada, veio ter comigo e abraçou-se carinhosamente, perguntando: *“hoje vamos fazer só os dois alguma coisa?”*... ao que lhe respondi, que hoje tinha vindo só para estar ali a vê-los brincar e estar um bocadinho com eles.

## ANEXO M

### **Guia da Grelha da Observação Naturalista: “Contactos e Interações Afectivas”**

(Adaptação da Grelha de Observação: “*Medida da Qualidade das Experiências Inclusivas*” de Mark Wolery, Theresa Pauca, Margaret Sigalove Brashers, Sheila Grant Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, 2000).

#### ❖ **Instruções**

Esta secção é preenchida com base na observação da criança alvo. Durante a observação, é recolhida informação acerca da actividade em curso, de quem inicia quaisquer interacções, para quem as interacções são dirigidas, se existem respostas às iniciações, quantas tomadas de vez ocorrem nas interacções e o tom das interacções (Afecto positivo, negativo e neutro). Os procedimentos que se seguem são utilizados na realização da observação.

#### ❖ **Planificação da Observação**

1. Antes da observação, o observador deverá familiarizar-se com o sistema de observação e as definições utilizadas. O registo fidedigno das respostas é essencial para a utilidade dos dados recolhidos nesta secção. O sistema de observação corresponde a um sistema de registo de eventos – o comportamento da criança indica ao observador que deve efectuar o registo. As definições das interacções incluem:
  - ◆ Iniciação – um comportamento verbal ou não verbal dirigido a outra criança ou adulto com o objectivo de iniciar uma interacção.
  - ◆ Resposta (“R”) – um comportamento verbal ou não verbal dirigido a uma criança ou adulto que acabou de efectuar uma iniciação; deve ocorrer até 5 segundos após a iniciação.
  - ◆ Continuação (“C”) – um comportamento verbal ou não verbal dirigido a uma criança ou um adulto que acabou de responder a uma interacção ou a uma continuação prévia (deve ocorrer até 5 segundos após a resposta ou após a continuação anterior).

2. Antes da observação, prever pelo menos uma hora para observar. Esta observação deve ser realizada quando as crianças têm probabilidade de interagir umas com as outras e quando as interações são adequadas e são esperadas.

- ◆ Deve ser observado mais do que um tipo de actividade mas não devem ser efectuadas observações durante a sesta. Se possível, observar durante o jogo livre, um lanche ou refeição e o jogo no exterior.
- ◆ A observação pode ocorrer ao longo de mais do que um dia, mas devem ser observadas diferentes actividades. Quando se realizarem observações em dias diferentes utilizar folhas de resposta separadas para cada dia.

#### ❖ Procedimentos de observação

1. No início da observação, escrever o nome da actividade que está a ocorrer na coluna intitulada “Actividade”.

- ◆ Quando começa uma transição, escrever “transição” na coluna intitulada “Actividade” imediatamente depois da linha na folha de resposta em que se cotou uma interacção.
- ◆ Quando a transição é finalizada, escrever o nome da nova actividade na coluna intitulada “Actividade” imediatamente depois da última linha na folha de resposta em que se cotou uma interacção.
- ◆ Se estiverem a decorrer múltiplas actividades, observar a actividade em que a criança alvo está a participar.

2. Utilizar registo de eventos para cotar cada interacção e tentativa de interacção da criança alvo aos seus pares.

- ◆ Quando ocorre uma iniciação por parte da criança alvo **ou** dirigida à criança alvo,
  - Se a criança alvo inicia (começa) a interacção **ou** tenta iniciar uma interacção, assinalar “C alvo” na folha de resposta (debaixo da coluna intitulada “Iniciador”).
  - Se um par inicia (começa) a interacção **ou** tenta iniciar uma interacção com a criança com incapacidades, assinalar “Outra C.” na folha de resposta (debaixo da coluna intitulada “Iniciador”).
  - Se um adulto (começa) a interacção **ou** tenta iniciar uma interacção com a criança com incapacidades, assinalar “Adulto” na folha de resposta (debaixo da coluna intitulada “Iniciador”).

- ◆ Identificar o par que iniciou ou a quem a iniciação da criança alvo se dirigiu escrevendo o seu nome (ou iniciais) na terceira coluna da folha de resposta intitulada “Parceiro”.
  - ◆ Se não ocorrer uma resposta à iniciação, deixar a coluna intitulada “Resposta e número de tomadas de vez” em branco.
  - ◆ Se ocorrer uma resposta à iniciação, assinalar a letra “R” na coluna intitulada “Resposta e número de tomadas de vez”.
  - ◆ Se o iniciador original responder à “R,” assinalar a letra “C” mais próxima (continuação) na coluna intitulada “Resposta e número de tomadas de vez”.
  - ◆ Continuar a assinalar os “C” para cada tomada de vez na interacção, a menos que passem 5 segundos ou mais entre as tomadas de vez. Se uma interacção continua para além do número de “C” na linha, passar para a linha seguinte.
  - ◆ Se, se verificar uma pausa de 5 segundos na interacção, parar a cotação e avaliar a natureza da interacção como positiva, negativa ou neutra.
    - *Positiva* – a interacção entre a criança alvo os pares ou adulto foi caracterizada por afecto positivo por parte de ambos– ambos sorriram ou riram.
    - *Negativa* – a interacção entre a criança alvo, os pares ou adultos, resultou em comportamento agressivo por parte de um deles, um dsles demonstrou afecto negativo (chorando ou queixando-se, etc.) ou um deles protestou (e.g., disse “não faças isso”).
    - *Neutra* – a interacção não preencheu os critérios para as definições de interacção positiva ou negativa.
3. Repetir os procedimentos anteriormente descritos para cada interacção ou tentativa de interacção subsequente entre a criança alvo e os adultos.

#### ❖ Definições

Como referido previamente, uma “iniciação” corresponde a qualquer comportamento verbal ou não verbal dirigido a outra criança para começar uma interacção; contudo uma criança pode iniciar e a criança a quem a iniciação é dirigida não responde. O comportamento da primeira criança continua a ser uma iniciação.

Uma “tomada de vez” diz respeito a cada comportamento da criança; especificamente, uma iniciação seguida de uma resposta, de uma continuação e de outra continuação constituiriam quatro (4) tomadas de vez e não duas (2) tomadas de vez (o número efectuado por cada criança). Uma iniciação seguida de uma resposta e nenhuma continuação constituiria uma interacção com duas tomadas de vez; uma iniciação seguida de uma resposta e uma continuação constituiria uma interacção com 3 tomadas de vez.







