

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

VINCULAÇÃO E RESILIÊNCIA DE CRIANÇAS  
NUM CENTRO DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO –  
ESTUDO DE CINCO CASOS

Cristina Alexandra Alves Rosa

Nº 11481

Dissertação orientada por Professor Doutor Emílio Salgueiro

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Psicologia**

Especialidade em Psicologia Clínica

**2008**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professor Doutor Emílio Salgueiro apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradeço, antes de mais, ao Eduardo, ao Artur, à Inês, ao Francisco e à Diana, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço ao Professor Doutor Emílio Salgueiro pela sua orientação, disponibilidade e paciência ao longo do ano.

Agradeço, também, à Coordenadora do Centro de Acolhimento Temporário, Dra. Rita Martins que possibilitou a realização deste trabalho de investigação e à Dra. Cristina pelo seu auxílio e disponibilidade na realização do mesmo.

Agradeço, do fundo coração aos meus pais, por me proporcionarem esta oportunidade de ser Mestre em Psicologia Clínica.

Agradeço ao meu namorado, Pedro, pela força e companheirismo nesta longa caminhada.

Agradeço às minhas amigas, a compreensão da minha ausência em algumas ocasiões e em especial à Filipa e à Ana Cristina pela ajuda nos momentos essenciais.

## RESUMO

O presente trabalho de investigação consiste num estudo de cinco casos de crianças dum centro de acolhimento temporário, tendo como objectivo estudar a relação entre a vinculação e a resiliência. No estudo da vinculação, recorreu-se às representações das crianças (modelos operantes internos) para aceder ao tipo de vinculação estabelecida com as figuras parentais e no estudo da resiliência avaliou-se a presença de três factores de protecção, a nível individual da criança (auto-estima, empatia e inteligência), considerando como factores de risco o ambiente de negligência e os maus tratos pelos quais passaram.

Participaram neste estudo, 5 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Os instrumentos utilizados foram, para a vinculação, a prova temática Pata Negra, e para a resiliência os questionários Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes e Como é que eu sou e as escalas de inteligência WISC-III e WPPSI.

Através dos resultados obtidos foi possível entender a importância da vinculação no desenvolvimento da resiliência em crianças que precisam de protecção e carinho. Neste estudo observou-se que o tipo de vinculação manifestado pelas crianças (inseguro) teve influência na presença dos factores de protecção.

Palavras-Chave: Vinculação, Resiliência, Factores de Protecção.

## ABSTRACT

The current investigation consists in a five cases study of children from a temporary institution, with the purpose of understanding the relation between attachment and resiliency. In the study of attachment, through the children's representations (internal working models) it was possible to access the pattern of attachment established with their parents, and in the study of resiliency it was examined the three protective factors presence (self-esteem, empathy and intelligence), assuming as risk factors negligence environment and maltreatment.

5 children of both genders participated in this investigation, aged 6 to 10 years old. For attachment was used the thematic test Pata Negra, for resiliency the questionnaires, Index of Empathy for Children and Adolescents and What I'm I Like and the intelligence scales WISC-III and WPPSI.

The results show the importance of attachment in the resiliency development for the children in need of care and protection. This study showed that the pattern of attachment expressed by these children (insecure attachment) had influence in the presence of the protective factors.

Key-Words: Attachment, Resiliency, Protective Factors.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
VINCULAÇÃO	3
John Bowlby	3
Comportamento de Vinculação	3
Desenvolvimento de Vinculação	4
Mary Ainsworth	5
Mary Main	6
Modelos Operantes Internos	7
RESILIÊNCIA	9
Modelo de Ajustamento ou Resultados	10
Factores de Risco	10
Factores de Protecção	11
Auto-Estima	13
Empatia	14
Inteligência	14
CRIANÇAS EM CENTROS DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO	15
ESTUDOS RECENTES	16
ESTUDO DE CASOS	18
Metodologia	18
Fundamentação do Problema	18
Procedimento	18

Estudo de Caso	19
Descrição dos Instrumentos	20
Pata Negra	20
Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA)	21
Como é que eu Sou	22
Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III)	23
Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-Escolar e Escolar (WPPSI)	25
Descrição dos Casos	26
Eduardo	26
Artur	26
Inês	27
Francisco	28
Diana	29
Resultado da Aplicação dos Instrumentos	29
Pata Negra	29
Análise qualitativa	29
Conclusões	29
IECA	31
Análise	32
Conclusões	33
Como é que eu sou	33

Análise Individual	33
Conclusões	36
WISC – III	36
Análise Qualitativa Individual	37
WPPSI	38
Análise Qualitativa Individual	39
Conclusões	39
Discussão dos Resultados	40
PN e Vinculação	40
Factores de Protecção e Resiliência	41
Relação entre a Vinculação e a Resiliência	44
Síntese dos Cinco Casos	45
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	56

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Seis sub-escalas e os respectivos itens da Escala de Empatia (IECA)

TABELA 2 - Subescalas e subtestes da Escala de Inteligência (WISC-III)

TABELA 3 - Classificação dos níveis de inteligência das Escalas de Inteligência  
de Wechsler

TABELA 4 - Subescalas e subtestes da Escala de Inteligência (WPPSI)

TABELA 5 - Respostas empáticas e não empáticas das cinco crianças ao IECA

TABELA 6 – Resultados obtidos e respectivas médias das subescalas que compõe  
a escala *“Como é que eu sou”*

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de Autorização para realizar o trabalho de investigação

ANEXO B – Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA)

ANEXO C – Escala de Auto-Conceito *“Como é que eu sou”*

ANEXO D – Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Eduardo

ANEXO E – Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Artur

ANEXO F – Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa da Inês

ANEXO G – Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Francisco

ANEXO H – Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa da Diana

ANEXO I – Folhas de Protocolo do IECA das cinco crianças

ANEXO J – Folhas de Protocolo da Escala do Auto-Conceito *“Como é que eu sou”*  
das cinco crianças

ANEXO K – Tabela 6: Resultados obtidos e respectivas médias das subescalas que  
compõe a escala *“Como é que eu sou”*

ANEXO L – Resultados obtidos na WISC-III pela Inês, Francisco e Diana

ANEXO M – Resultados obtidos na WPPSI pelo Eduardo e Artur



## INTRODUÇÃO

“ Nunca entendi porque se fala de «crianças em risco».

Sinto que, ao serem descritas desse modo, sempre se colocou o ênfase nas crianças abandonadas, nos filhos dos tóxico-dependentes... nos filhos dos outros. Serão, como todas, em risco de não serem felizes.

Mas afinal, talvez só haja dois grandes riscos na vida: morreremos, e estarmos sós (que é uma forma de nos sentirmos mal amados)”.

(Sá, 1995, p. 33)

As crianças em risco e aquelas que são maltratadas representam uma preocupação do nosso tempo (Sá, 2000).

Actualmente, a evidência que a criança pode sofrer graves riscos mesmo quando está entregue à sua família de origem ou em instituições consideradas responsáveis, não pode ser negada (Diniz, 1993).

Esta evidente preocupação pela integridade e bem-estar das crianças, estando hoje em dia mais presente do que nunca na nossa população levou-me a elaborar este trabalho de investigação.

A Teoria da Vinculação recebeu muitas contribuições de diferentes áreas, sendo John Bowlby considerado o fundador desta teoria, investigações realizadas por Mary Ainsworth e Mary Main contribuíram para desenvolver uma metodologia que pudesse aplicar os pressupostos teóricos da vinculação (Guedeney & Guedeney, 2004).

Bowlby (1969/1984) chamou a atenção para a importância das figuras de vinculação no desenvolvimento de estrutura interna da criança e na relação com o exterior. O conceito de Vinculação resulta assim duma nova abordagem para as origens das relações mãe/crianças, baseado na perspectiva etológica. Para este autor, vinculação designa o laço afectivo que um indivíduo estabelece com outro, sendo o primeiro laço formado provavelmente com a mãe.

O rompimento dos vínculos afectivos acarreta consequências no desenvolvimento de uma criança. De acordo com Bowlby (1981) a continuidade nas relações mãe/criança é de grande importância, assim como a quantidade de interacção suficiente para o

estabelecimento da ligação com a figura materna, que é complementada com a função paterna. Nas instituições ou centros de acolhimento temporário a criança pode não dispor de uma determinada pessoa que cuide dela de forma pessoal e que fomente sentimentos de segurança.

Os pressupostos teóricos e a investigação na Resiliência reflectem o pouco consenso existente em relação às definições, com algumas variações substanciais na operacionalização e medidas dos constructos chaves (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

De acordo com vários autores e como resultado das suas investigações pode-se referir à resiliência como um constructo conotado da manutenção de adaptação positiva por indivíduos apesar das suas experiências de adversidade significativa.

Três factores, segundo Garmezy (1994) têm sido associados com a resiliência: características individuais (incluindo o temperamento, competência, auto-eficácia e auto-estima), suporte familiar e suporte de uma pessoa ou agência fora da família (ou seja apoio na comunidade, onde o indivíduo está inserido). Mais recentemente, como resultado duma colaboração internacional, Ungar (2004) adicionou cultura como um quarto factor.

Com o presente trabalho de investigação pretende-se aceder à compreensão da relação entre a Vinculação e Resiliência em cinco crianças num centro de acolhimento temporário, com os seguintes objectivos de investigação:

- Conhecer e analisar a vinculação estabelecida com as figuras de vinculação, através das representações das crianças, recorrendo ao conceito de Modelos Operantes Internos de Bowlby (1980/1984);
- Estudar a resiliência através da análise da presença de três factores de protecção a nível individual da criança (auto-estima, empatia e inteligência), verificando assim a capacidade de ultrapassar as adversidades, considerando como factores de risco o ambiente de negligência e os maus tratos.

O estudo tem como metodologia o estudo de casos, através de uma análise qualitativa, recorrendo aos seguintes instrumentos: a prova temática Pata Negra de Corman, o questionário Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA) de Bryant, o questionário “Como é que eu sou” (adaptação do *Self-Perception Profile for Children*) de Harter, Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III) e a Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-Escolar e Escolar (WPPSI).

## VINCULAÇÃO

A Teoria de Vinculação emerge como o conceito chave da segunda metade do século xx, nas áreas de psicopatologia e de psicologia. Teve origem nas separações e nas carências precoces, resultando de diversos contributos como a Etologia, a Psicanálise, a Informática, as Ciências Cognitivas e a Cibernética. John Bowlby é considerado o fundador desta teoria, para a qual as contribuições de Mary Ainsworth e Mary Main foram importantes no seu desenvolvimento. (Guedeney & Guedeney, 2004)

### John Bowlby

Inicialmente e como resultado da sua experiência como psiquiatra, Bowlby concentrou-se nos efeitos da separação ou privação da figura materna, no desenvolvimento da personalidade de crianças institucionalizadas ou hospitalizadas, o que posteriormente o conduziu para a natureza da relação privilegiada que se estabelece entre criança e mãe (Soares, 1996).

De acordo com Bowlby (1951, citado por Bretherton, 1992) para que uma criança cresça mentalmente saudável “deve experienciar uma relação afectuosa, íntima e contínua com a sua mãe (ou com uma figura substituta) na qual ambos encontram satisfação e prazer”.

Como foi referido anteriormente a Teoria de Vinculação resultou de diferentes abordagens teóricas em que a Etologia teve uma influência muito importante. Designadamente através dos trabalhos de Lorenz (1935, citado por Bowlby, 1969/1984) com patos e gansos que mostravam que estes animais desenvolviam o comportamento de vinculação na falta de alimento ou recompensa, assim como os trabalhos de Harlow e sua equipa (1959, citado por Bowlby, 1969/1984) com macacos rhesus, que tornaram visível a importância do conforto do contacto, relativamente à alimentação no desenvolvimento de relações sociais precoces.

### Comportamento de Vinculação

A vinculação do bebé à mãe, segundo Bowlby (1969/1984), é suportada por sistemas comportamentais característicos da espécie. Inicialmente são independentes uns dos outros, surgindo em momentos diferentes do desenvolvimento e com o crescimento vão-se

tornando organizados e orientados para a mãe, com o objectivo de ligar a criança a esta figura. Este autor definiu os comportamentos vinculativos, que surgem durante o primeiro anos, como sinalizadores (o chorar, o sorriso, o palrar), que têm a finalidade de aproximar a mãe da criança e os comportamentos de aproximação (seguir, trepar e chuchar), que possibilitam a aproximação à mãe. Estes comportamentos contribuem para o estabelecimento da relação de vinculação.

O primeiro ano de vida é o período em que o bebé estabelece uma relação privilegiada com uma determinada figura, que lhe concede segurança e protecção através dos seus comportamentos. Nesta relação de interacção bebé e adulto desempenham papéis diferentes mas que se complementam, o primeiro procura cuidados e atenção que lhe assegurem segurança e protecção e o segundo procura estar disponível para atender adequadamente às solicitações da criança através da prestação de cuidados. O adulto tende assim a tornar-se uma figura de vinculação para a criança, transmitindo-lhe um sentimento de segurança quando esta se sente ameaçada por uma situação de medo, desconforto ou mal-estar generalizado. (Bowlby, 1969/1984)

Durante o segundo e terceiros anos de vida, de acordo com Bowlby (1969/1984), os comportamentos de vinculação são mais evidentes, em que a sua activação depende de factores como a condição da criança (cansaço, fome, dor, frio, doença podem desencadear o choro), comportamento da mãe (ausência, partida ou a não promoção de proximidade) e as condições do meio (acontecimentos imprevistos e assustadores ou a presença de figuras estranhas à criança). A partir do terceiro ano de vida a frequência e a intensidade destes comportamentos de vinculação vão diminuindo, apesar de nunca desaparecerem por completo ao longo da vida.

### Desenvolvimento da Vinculação

Bowlby (1969/1984) enuncia quatro fases no desenvolvimento da vinculação, podendo ocorrer diferenças de bebé para bebé a nível da duração e ocorrência das fases, assim como da sua forma de ligação.

Numa primeira fase (0-3 meses) o bebé possui uma capacidade limitada para diferenciar uma pessoa da outra, circunscrita a estímulos auditivos e olfactivos. Embora consiga seguir as pessoas que o rodeiam com os olhos, sorrindo ou parando de chorar ao ouvir uma voz. Já apresenta o objectivo de manter próximo o potencial prestador de cuidados.

Na segunda fase (3-6 meses) a criança continua a demonstrar os comportamentos anteriormente descritos mas já os faz de maneira particular relativamente à sua mãe ou ao prestador de cuidados habitual. Apresenta a capacidade de reconhecer indivíduos familiares e focalizar nele as suas respostas.

A terceira fase (6-24 meses) é caracterizada pela capacidade da criança em manter a proximidade à sua figura de vinculação pela locomoção e pela sinalização. Pode-se observar o protesto pela separação e preocupação com estranhos.

Na quarta e última fase (24-30 meses) a criança alcança a capacidade (ainda que relativa) de tomar o ponto de vista do outro, podendo compreender o que pode influenciar o comportamento da mãe ou decidir o que ela própria poderá fazer para o modificar. A relação de vinculação transforma-se assim numa relação de parceria.

Bowlby (1969/1984) menciona um período sensível (primeiros seis meses) para o estabelecimento da relação de vinculação, em que uma falha nos cuidados maternos pode ser um factor de risco no desenvolvimento da criança. Embora saliente que até aos cinco anos há uma grande sensibilidade na formação de expectativas relativamente à disponibilidade da figura de vinculação.

### Mary Ainsworth

Esta autora desenvolveu estudos importantes que permitiram renovar a metodologia de investigação na área da vinculação, ao possibilitar testar empiricamente os pressupostos de Bowlby, assim como permitir a expansão da própria teoria (Bretherton, 1992).

A contribuição fundamental de Ainsworth (citada por Ainsworth, Blehar, Waters & Wahl, 1978) é a concepção da figura de vinculação como base segura, a partir da qual a criança pode explorar o mundo que a rodeia. Esta autora menciona que uma criança que desenvolve o sentimento de segurança na interacção com os seus pais, apresenta uma maior predisposição para explorar o mundo e avançar em situações desconhecidas.

Ainsworth (1963/1967, citada por Bretherton, 1992) desenvolveu dois projectos importantes, um realizado em Uganda e outro realizado em Baltimore donde resultaram conceitos importantes como os padrões de vinculação e a observação laboratorial nomeada de Situação Estranha.

O primeiro projecto consistia na observação naturalista de várias famílias no Uganda, focalizando-se nos comportamentos de aproximação emitidos pelas crianças e orientados

para a mãe. Os resultados obtidos foram importantes no estudo das diferenças individuais na qualidade da interacção mãe bebé e permitiram a classificação de três padrões de vinculação: vinculações seguras (crianças choravam pouco e exploravam o meio na presença da mãe), vinculações inseguras (crianças choravam muito, mesmo na presença da mãe e em contacto físico com a mãe e não demonstravam grande interesse na exploração do meio), e inexistência de vinculação (crianças não dirigiam comportamentos diferenciais à mãe).

O segundo projecto, em Baltimore, também consistia em observações naturalistas das interacções entre mãe e criança mas desta vez em contexto laboratorial e através de entrevistas. Estas observações laboratoriais, nomeadas de Situação de Estranha, baseavam-se na observação e codificação do comportamento de vinculação e de exploração de crianças entre os doze e os vinte meses, numa situação de stress crescente.

Este último estudo deu origem à classificação de três grupos de crianças, com três padrões de vinculação: tipo A – crianças inseguras-evitantes (revelam um comportamento de evitamento relativamente à mãe, não choram quando sai da sala e não a procuram quando regressa, revelando comportamento semelhante com a figura estranha), tipo B – crianças seguras (manifestam segurança na proximidade da mãe, reagindo com alguma ansiedade e revelando algum conforto na sua presença, que origina uma exploração mais activa do meio, reagindo a algum conforto prestado pelo estranho), e tipo C – crianças inseguras-resistentes/ambivalentes (mostram alguma ambivalência na proximidade com a mãe, emitindo simultaneamente comportamentos de resistência e aproximação activa à proximidade e contacto físico, reagindo com que grande perturbação à separação da mãe e à presença de um estranho). (Ainsworth et al., 1978)

Posteriormente a este trabalho e devido à dificuldade em alguns investigadores classificarem algumas crianças nas categorias acima referidas, Main e Solomon (1986, citado por Main & Solomon, 1990) identificaram um outro tipo de padrão de vinculação: tipo D – crianças inseguras/desorganizadas/desorientadas (que reagem de forma contraditória, com movimentos assimétricos, estereotípias, expressões de apreensão e desorganização na proximidade da mãe).

### Mary Main

Aluna de Ainsworth, vai desenvolver uma investigação em Berkeley, em 1982, juntamente com Kaplan, Cassidy e Goldwin, em que se realizou a observação de 40 famílias de nível social médio, onde foram seguidas as crianças desde o nascimento até aos 6 anos de

idade. A investigação tinha o objectivo de estudar as respostas das crianças à separação e analisar e codificar as entrevistas com os pais. É a partir deste estudo que um novo instrumento é criado AAI – *Adult Attachment Interview* que permite avaliar o nível de representações dos adultos. (Guedeney & Guedeney, 2004)

### Modelos Operantes Internos (*Internal Working Model*)

Bowlby foi buscar este conceito de modelo operante interno ao psicólogo Kenneth Craik (1943, citado por Guedeney & Guedeney, 2004) para nomear os modelos mentais que a criança constrói de si e do outro. O modelo de si corresponderia a uma imagem de si como sendo mais ou menos merecedor de ser amado, enquanto o modelo do outro teria que ver com a sua percepção dos outros como encontrando-se mais ou menos atentos e sensíveis às suas necessidades.

A origem da construção destes modelos internos do mundo ou de si próprio nesse mundo e das principais figuras de vinculação, segundo Bowlby (1980/1984), ocorre nas experiências de interacção quotidiana mediada pelas figuras parentais. As figuras primárias desempenham um papel determinante na construção do modelo do mundo, através da forma como acolhem e correspondem às solicitações, e na construção do modelo do “self” através da forma como demonstram interesse ou não.

De acordo com o que foi descrito anteriormente a criança é capaz de construir modelos diferentes baseados nas experiências que têm com as figuras de vinculação. Deste modo, quando as experiências com a figura de vinculação são suficientemente boas, a criança constrói um modelo dessa figura como responsivo e acessível, tendo um modelo do “self” correspondente como valorizado ou merecedor. Se pelo contrário, as crianças consideradas como vinculadas de modo inseguro vivenciam, durante a infância, trocas frustrantes com os seus pais envolvendo insensibilidade ou rejeição, provavelmente constroem modelos negativos das figuras de vinculação. (Ainsworth et al., 1978)

A investigação de Bretherton, Ridgeway & Cassidy, (1990), a respeito de representação de relações de vinculação, comprova a possibilidade de um grupo de crianças seguramente vinculadas, de três anos, completar uma história com bonecos onde os pais representam personagens empáticas e protectoras.

Os modelos internos, segundo Bowlby (1980/1984), contribuem assim para que as crianças prevejam o comportamento das figuras de vinculação e antecipem as respostas, salientando as consequências inerentes ao tipo de modelo interno que construam.

Segundo a teoria de vinculação os modelos internos estão implicados na avaliação das relações de vinculação, sugerindo esta previsibilidade teórica que as conversas da criança sobre si própria contêm os seus sentimentos e percepções, directamente conscientes ou inconscientes, no entanto envolvidos nas subseqüentes relações assim como nos comportamentos, o seu acesso presume-se através de narrativas ou de léxico individual (Crowell & Treboux, 1995).

Várias investigações foram realizadas, que comprovaram os diferentes modelos internos de crianças seguramente vinculadas e de crianças inseguras.

O estudo de Main, Kaplan e Cassidy (1985) constatou que as crianças de seis anos de idade, com vinculação segura, respondem a questões emocionais de separação de forma coerente e organizada mostrando-se interessadas em dialogar as próprias experiências; enquanto as crianças inseguras apresentam dificuldade em organizarem-se perante as mesmas questões emocionais, dando respostas incoerentes, ficando em silêncio ou demonstrando dificuldade na regulação nas emoções.

Um trabalho realizado por Main e Cassidy (1988) permitiu averiguar que os bebés desorganizados tinham tendência a tornar-se controladores à medida que cresciam, esta atitude constituiria para eles um meio de organizar o comportamento inapropriado de um dos pais. Através do estudo de relatos foi possível compreender a visão trágica que estas crianças apresentam, na qual personagens permanecem impotentes e aniquiladas face a catástrofes imprevisíveis.

Noutro estudo efectuado por Cassidy (1988), concluiu-se que as crianças seguras só têm representações positivas, sendo suficientemente confiantes para captar as coisas negativas, encontrando uma forma de regular as situações difíceis. Inversamente as crianças evitantes não conseguem abordar estes problemas porque são demasiado frágeis, preferem negá-los, da mesma forma que nega a presença em si de falhas ou de fraquezas.

Segundo Bowlby (1980/1984) os modelos operantes internos têm a tendência a estabilizar ao longo das gerações, o que viria a ser sustentado em investigações recentes (Benoit & Parker, 1994; Ribeiro & Sousa, 2002) que têm focalizado o valor preditivo do tipo de vinculação estabelecido na infância. O padrão de vinculação da infância parece assim ser preditivo de autonomia e da qualidade da relação com as figuras parentais que por sua vez também é, ela própria, preditiva da natureza da vinculação no jovem adulto.

## RESILIÊNCIA

O interesse pelo estudo da resiliência surgiu essencialmente dos resultados das investigações iniciadas na década de setenta, sobretudo a partir da identificação de indivíduos que, apesar de terem evidenciado histórias de abuso na infância ou de terem estado expostos a situações de elevado risco psicossocial, manifestavam pouca ou nenhuma sintomatologia psicopatológica (McGloin & Widom, 2001).

A resiliência refere-se a um processo dinâmico que inclui a adaptação positiva em contexto de adversidade significativa. Implicitamente a este noção, existem duas condições subjacentes: exposição a situações de risco ou adversidade e a aquisição de uma adaptação positiva apesar dessas ameaças ao processo de desenvolvimento (Garmezy, 1990; Masten, Best & Garmezy, 1990; Rutter, 1990).

As investigações sobre a forma como as crianças expostas a circunstâncias de adversidade psicossocial desenvolvem competências, tem procurado encontrar indicadores da existência de factores de resiliência. O objectivo principal destes estudos é o de que tais factores deverão influenciar o desenvolvimento positivo nos jovens, protegendo-os de se envolverem em situações de risco (Schoon & Parsons, 2002).

Tem sido debatido se as qualidades resilientes são aprendidas ou se são inatas (parte da natureza genética dos indivíduos), dependendo das crenças e das perspectivas teóricas dos diferentes autores. Contudo, não obstante a forma como a resiliência é conceptualizada e operacionalizada, como menciona McGloin & Widom (2001), o princípio unificador nestas definições é o da existência de circunstâncias de risco ou adversidade como uma variável sempre presente em algum momento da vida do indivíduo.

Um dos estudos mais referenciados e que permitiu a expansão da investigação da resiliência foi o estudo longitudinal com crianças no Havai de Emmy Werner (1971, 1977, citado por Luthar et al. 2000). A partir deste estudo a investigação da resiliência expandiu para incluir múltiplas condições adversas como a desvantagem socioeconómica e riscos associados, doença mental parental, maus tratos, pobreza e violência comunitária, doença crónica e acontecimentos de vida catastróficos.

De acordo com a definição de resiliência anteriormente referida, os componentes da resiliência devem incluir constructos que representem o ajustamento e aqueles que reflectem as suas causas e riscos. Estes constructos são considerados na literatura sob três modelos: ajustamento, factores de risco e factores de protecção.

### Modelo de Ajustamento ou Resultados (outcomes)

Segundo Achenbach (2000) o ajustamento na criança, também designado de resultados (outcomes) ou de desenvolvimento adaptativo, refere-se ao estabelecimento de uma relação harmoniosa com o meio, pela aprendizagem de padrões comportamentais necessários, que implica muitas vezes a modificação de hábitos adquiridos, de forma a garantir uma adaptação positiva do indivíduo à comunidade onde vive. O ajustamento compreende quatro dimensões: comportamental, emocional ou afectivo, cognitivo e social.

Masten (1994) referiu que, o ajustamento ou a adaptação psicológica na criança tem duas grandes componentes: funcionamento mental (interno) e comportamento (externo). A saúde interna é descrita como o bem-estar psicológico, o equilíbrio interno e força do Eu. Os problemas internos referem-se à depressão, stress e ansiedade. A adaptação externa positiva, designa a adaptação social ou a competência, enquanto uma adaptação pobre tem sido associada a sintomas de externalização, comportamento anti-social e agressividade.

O ajustamento assenta no modelo transaccional, definido por Sameroff & Chandler (1975, cit. por Sameroff, 1993) e por Cicchetti (Cicchetti & Rizley, 1981) e nos modelos ecológicos de Brofenbrenner (1979) e de Belsky (1980) que determinam o efeito activo que a própria criança pode produzir no meio e, portanto, os resultados no desenvolvimento dependem não só do meio mas da forma como a criança responde a essas experiências. Nesta perspectiva, certos resultados podem originar relações causais uns aos outros e tornar-se precursores de outros, que poderão, noutros modelos, vir a ser factores de risco ou de protecção (Sameroff, 1993).

### Factores de Risco

O termo “risco” foi trazido do campo da medicina e é usado também na educação e em variados contextos. De acordo com Rauh (1989, citado por Kaplan, 1999) inclui situações, acontecimentos ou características que predispõem o indivíduo a situações de grande vulnerabilidade que, pela sua natureza, intensidade ou multiplicidade, podem produzir efeitos nefastos ao nível do desenvolvimento infantil.

Segundo Cowan, Cowan & Schulz (1996) a vulnerabilidade acontece apenas quando o risco está presente, sem risco não há vulnerabilidade.

A vulnerabilidade, segundo Masten (1994), no contexto dos estudos da resiliência, é um conceito utilizado para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potenciam os

efeitos dos riscos e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao stress. Esta autora entende a vulnerabilidade como moderadora dos efeitos de risco ou adversidades.

Para Zimmerman & Arunkumar (1994) a vulnerabilidade, ao contrário da resiliência, caracteriza-se por respostas mal adaptadas que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento do ser humano.

Nem sempre os factores que se consideram de risco são os que criam ou provocam perigo à criança, mas sim as circunstâncias, processos ou mecanismos que esse factor envolve. Isto levou alguns autores a considerar a influência de variáveis ou mecanismos intermediários que exerciam um efeito moderador entre o factor de risco inicial e os resultados observados no desenvolvimento da criança até à fase adulta. Em alguns casos, observou-se que a ausência do factor de risco considerado inicialmente, produzia o mesmo resultado no desenvolvimento, quando estava presente o efeito ou factor moderador que constituía o risco em si. O verdadeiro risco seria então a característica a ele associada e não, o factor de risco inicial. Reconhece-se então a existência de factores de risco ou mecanismos “proximais”, que afectam e têm impacto directo sobre a criança e, factores de risco “distais” que predis põem, de forma indirecta, ao aparecimento dos mecanismos de risco proximais. Como exemplo, a pobreza e desvantagem social, não serão o factor de risco em si, mas sim o exercício pobre da parentalidade, que advém da falta de recursos, o mecanismo de risco proximal sobre a criança e, a pobreza o factor de risco distal. (Rutter, 2000)

No pólo oposto aos factores de risco encontram-se os factores de protecção, também designados de compensatórios, de recurso ou atenuantes. Estes factores aumentam a probabilidade de obter resultados positivos ou diminuem a probabilidade de obter resultados negativos.

### Factores de Protecção

A relação entre adversidade e o ajustamento pode ser moderada ou influenciada por factores que podem assumir funções de protecção ou de vulnerabilidade. Os factores de protecção são aqueles que reduzem os efeitos negativos dos factores de risco, consolidando os resultados ao nível do ajustamento global ou específico (Sameroff & Fiese, 2000; Rutter, 2000).

Rutter (1985, citado por Fergusson & Horwood, 2003) foi o primeiro autor a definir este conceito de factor de protecção, sustentando que este seria mais do que apenas o oposto

dos factores de risco. Apresentavam uma relação interactiva entre os riscos e o ajustamento, sendo que a sua presença beneficiaria as crianças que estariam expostas a esses riscos, mas não aquelas que não estavam expostas.

Três modelos genéricos foram identificados por Garmezy, Masten & Tellegen (1984), que descrevem o impacto dos stressores e de atributos pessoais, sociais e ou ambientais (factores de protecção) no ajustamento, que actuam através de três diferentes mecanismos:

- Compensatório - é o mais simples e sustenta que os factores de risco e alguns atributos pessoais se combinam aditivamente na predição da competência, ou seja, se um dos factores for fixo ou constante, o outro varia de forma linear com a competência ou resultados.
- Desafio - o stress ou os riscos potenciam a competência, se não for muito elevado ou intenso.
- Imunitário ou Factores de Protecção vs. Vulnerabilidade - factores que moderam (aumentam ou reduzem) o impacto de stress, ou seja, quando os factores de protecção estão presentes, a influência do stress reflecte-se com menos intensidade na qualidade da adaptação, do que quando esses factores estão ausentes, sugerindo que essas qualidades tem uma função de imunidade contra o stress. Apenas beneficiam crianças expostas a situações de alto risco e não exercem qualquer efeito na ausência do mesmo. Em situações de baixo risco, estes factores não tem expressão ao nível do ajustamento, apenas em situações de risco elevado. Na vulnerabilidade, o efeito do stress potencia os problemas no ajustamento.

Segundo Werner (2000), os factores de protecção parecem exercer um impacto mais profundo na vida das crianças em risco, do que factores específicos de risco ou os acontecimentos de vida stressantes. Esta autora reconheceu a existência de alguns níveis destes factores: na criança (individual), na família e comunidade (ou contexto social em que o indivíduo se insere).

Entre os factores de protecção individuais (recursos internos da criança), encontram-se a auto-estima, a empatia e a inteligência. A presença destes factores foi identificada em vários estudos com crianças classificadas como resilientes, que ao apresentarem uma auto-estima boa ou elevada ou uma inteligência média ou acima da média ou ainda uma grande capacidade empática comprovaram o efeito protector destes factores.

## Auto-Estima

Segundo Harter (1999) a auto-estima é a componente avaliativa do auto-conceito, uma vasta representação do self que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, assim como avaliativos e afectivos. O auto-conceito é um termo utilizado para julgamentos avaliativos de atributos em domínios discretos tais como competência cognitiva, aceitação social ou aparência física.

Para Peixoto (1996) a auto-estima é o resultado da avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades, possuindo uma componente essencialmente afectiva. É a avaliação ou sentimento do indivíduo acerca da sua imagem, isto é, implica um sentimento de satisfação consigo próprio através do qual se julga uma pessoa com valor.

Estudos que revelaram o papel protector da auto-estima:

- Moram & Eckenrode (1992) realizaram um estudo com raparigas adolescentes maltratadas onde o papel moderador da auto-estima entre os maus tratos e o ajustamento emocional mostrou-se um factor protector.
- Cicchetti & Kaufman (1989) avaliou a relação entre os maus tratos com a auto-estima sobre o ajustamento sócio-emocional e verificou que as crianças resilientes tinham uma auto-estima elevada, sugerindo o efeito protector.
- Cowen, Wyman & Work (1996) através do *Rochester Child Resilience Project* que correlaciona os antecedentes do ajustamento com processos de resiliência de crianças que viviam em situações de risco, (pobreza, disfunção familiar, psicopatologia dos pais), constatou que a competência percebida das crianças (auto-estima) era um indicador de protecção, que moderava a relação entre os riscos e o ajustamento (social, emocional e comportamental).

## Empatia

De acordo com Eisenberg & Strayer (1987) a empatia é definida como uma resposta emocional que deriva da percepção do estado ou condição de outra pessoa, sendo congruente com essa situação. Consiste em partilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo.

Estudos que demonstraram o papel protector da empatia:

- Cecconello & Koller (2000) avaliaram a competência social e empatia em crianças escolares que viviam em situações de pobreza onde averiguaram a importância destas duas características como factores de protecção, contribuindo para a resiliência e adaptação.
- No estudo longitudinal das crianças no Havai de Werner foi possível apurar que os adolescentes resilientes eram mais empáticos que os adolescentes que não foram classificados de resilientes (Werner & Smith, 1989, 1992).

### Inteligência

A maior parte dos estudos longitudinais sobre crianças resilientes e adolescentes reportam que a inteligência e competência escolar estão associados positivamente com a habilidade para ultrapassar a adversidade (Werner, 2000).

Segundo Block & Kremen (1996) as correlações entre as medidas de inteligência e a adaptação tendem a aumentar do início da infância para a adolescência.

Estudos que atestaram a inteligência como factor de protecção:

- Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez (1999) examinaram a relação entre a competência de adolescentes e adversidade porque que passaram com a finalidade de investigar o fenómeno da resiliência. Os resultados sugeriram que a inteligência é importante factor que protege o desenvolvimento da criança em contexto de severa adversidade.
- Masten, Burt, Roisman, Obradovic, Long & Tellegen (2004) seguiram uma amostra de indivíduos durante 20 anos, centrando-se no estudo da relação entre a presença de adversidade e os recursos psicossociais relevantes na transição para a adultez. Os resultados obtidos, entre outros, revelaram que uma inteligência média ou acima da média previam uma transição bem sucedida da adolescência para a adultez.

## CRIANÇAS EM CENTROS DE ACOLHIMENTO TEMPORÁRIO

A terminologia geralmente utilizada actualmente para definir crianças em risco é a de crianças em perigo. O perigo é definido segundo a terminologia usada pelas *Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo* e que contempla, na Lei nº147/99 de 1 de Setembro (citado por Fonseca, 2004) que a criança ou jovem estão em perigo “(...) quando, designadamente se encontram numa das seguintes situações: está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; (...) (nº 2 do artigo 3º da lei nº 147/99).

Os centros de acolhimento, tal como o acolhimento familiar, são estruturas dependentes dos Centros Regionais da Segurança Social, que devem funcionar como uma resposta temporária. Alguns objectivos principais são o acolhimento e protecção de crianças em situação de maior perigo, sem qualquer discriminação de ordem política, religiosa ou racial, que o acolhimento seja provisório, apenas pelo tempo indispensável ao estudo profundo e dentro de possível por equipas multidisciplinares da situação de cada criança e à elaboração cuidada de um projecto de vida, cujo encaminhamento poderá ser: o regresso à família biológica, família alargada, adopção ou internamento. (Sá, 2000)

Os responsáveis pela avaliação do projecto de vida das crianças e jovens nunca devem ignorar que a vida em internato, ou colocação familiar, mesmo quando tudo parece processar-se de uma forma positiva, como refere Diniz (1993) “deixe sempre uma criança numa situação de «assistida», privada dos direitos concretos e da real inserção numa família” (p. 115).

## ESTUDOS RECENTES

Ao pesquisar sobre artigos recentes que salientem a relação entre os conceitos de vinculação e resiliência os resultados não foram extensos.

Segundo Olsson, Bonda, Burnsb, Vella-Brodrickc & Sawyerd (2003) o reconhecimento pela comunidade científica de que crianças e adolescentes, a viverem em circunstâncias de alto-risco, apresentavam um funcionamento competente e um desenvolvimento favorável e adaptativo originou um aumento de investigações sobre a resiliência, nestes últimos anos.

Assim muitas dessas investigações focalizam-se no estudo dos factores de protecção e factores de risco, sendo que em algumas dessas investigações a vinculação surge como factor protector.

Especificamente sobre a relação entre a vinculação e a resiliência, encontrei dois artigos que realçam a importância desta relação entre estes dois conceitos.

A investigação de Svanberg (1998) sobre a vinculação, resiliência e prevenção, teve como objectivo salientar investigações relevantes na vinculação e no desenvolvimento de psicopatologia, propondo uma abordagem de estrutura epistemológica, sustentada no desenvolvimento de prevenção primária e serviços de intervenção relativamente aos problemas de saúde mental.

Apoiado na revisão de literatura, Svanberg (1998) argumenta que uma vinculação segura, que pode ser estabelecida nos primeiros anos de vida duma criança, vai providenciar a resiliência necessária para que a criança possa lidar com os vários acontecimentos de vida adversos como um adulto sem desenvolver sintomatologia psicológica ou psiquiátrica. Faz ainda sugestões práticas para uma estratégia de prevenção primária que poderá facilitar a resiliência e a competência social desde o início da infância

Atwool (2006) investigou sobre a vinculação e a resiliência e as suas implicações em crianças que se encontram em instituições, afastadas das suas famílias biológicas. Esta autora refere que a teoria da vinculação e a teoria da resiliência têm-se desenvolvido como dois constructos separados. Nesta investigação é argumentado que estes dois conceitos, vinculação e resiliência, devem-se complementar e que cada um é fortalecido por esta abordagem.

Segundo Atwool (2006), um modelo operante interno seguro contém todos os factores que contribuem para a resiliência, sendo assim uma criança que experienciou vinculação segura

tem mais probabilidades de ter auto-percepções e outras percepções positivas, vitais na forma como se relacionam com os pares e os adultos. Os modelos evitantes e ambivalentes são adaptativos e demonstram um grau de resiliência um pouco abaixo das circunstâncias ótimas, permitindo à criança gerir os seus relacionamentos e as emoções. As crianças com uma vinculação insegura são as mais vulneráveis, desprovidas de uma estratégia coerente para gerir os sentimentos e os relacionamentos.

A teoria de vinculação promove uma estrutura para compreender os tipos de suporte que as crianças em instituições necessitam. Para as crianças conseguirem ultrapassar o trauma precoce e as desvantagens elas precisam duma oportunidade de reelaborar os modelos operantes internos que elas desenvolveram dessas experiências, sendo necessário maximizar oportunidades para intensificar resiliência através da reelaboração dos modelos operantes internos. (Atwool, 2006)

De acordo com Atwool (2006), a teoria de vinculação contribui para a teoria de resiliência ao salientar o significado das relações como o elemento chave de todos os aspectos da resiliência – individuais, relacionamentos, comunidade e cultura. Clarifica a natureza adaptativa do comportamento e melhora a nossa compreensão das experiências dos tipos de relação necessárias para promover uma adaptação positiva. Esta autora focaliza assim a interacção entre os factores de protecção e os factores de risco (resiliência) que realçam os modelos operantes internos como o mecanismo subjacente que serve de mediador desta relação.

## ESTUDO DE CASOS

### Metodologia

#### *Fundamentação do Problema*

O actual trabalho de investigação, estudo de cinco casos de crianças que viveram em ambientes de risco (negligência) e que actualmente encontram-se num centro de acolhimento, apoiado nos pressupostos teóricos da Vinculação, (John Bowlby e Mary Ainsworth) e da Resiliência, estudada por diversos autores, tenciona fazer uma reflexão sobre a vinculação e resiliência, analisando três factores de protecção (inteligência, empatia e auto-estima), através de um método de compreensão, interpretação e simbolização.

O estudo consiste na análise dos dados recolhidos da aplicação dos seguintes testes: PN - Pata Negra (também conhecido como Mancha Negra), prova de carácter temático, IECA - Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes, questionário sobre empatia, “Como é que eu sou” (adaptação do *Self-Perception Profile for Children*), questionário sobre o auto-conceito, onde se inclui a auto-estima, WISC-III e WPPSI - Escalas de Inteligência de Wechsler para crianças.

Ao não encontrar uma prova única que pudesse avaliar o conceito de resiliência em crianças com idades entre os 6 e os 10 anos, a alternativa foi aplicar três testes distintos para cada um dos factores de protecção com a finalidade de conseguir averiguar se a presença destes atenuaria o efeito das adversidades e permitiria um ajustamento positivo.

Para o factor de protecção inteligência foi necessário aplicar duas provas, a WPPSI, que deve ser aplicada até aos 6 anos e 6 meses de idade e a WISC-III para idades superiores aos 6 anos e 6 meses de idade.

#### *Procedimento*

Inicialmente foi seleccionado um centro de acolhimento temporário para o desenvolvimento desta investigação. De seguida foi feito o pedido de autorização à coordenadora do Centro, através duma Carta emitida pelo Orientador de Dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, onde constava o pedido formal para trabalhar com as crianças institucionalizadas, o qual foi aceite.

---

<sup>1</sup> Ver no anexo A.

Comecei a visitar o Centro em Janeiro de 2008, período que comecei a estar em contacto com as crianças do Centro. Após algum tempo escolhi os estudos de caso, com base no critério de idade escolar, permanecendo assim com cinco crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

A recolha de dados das diversas provas das cinco crianças teve lugar entre o fim de Abril e o início de Junho de 2008, estando sujeita à disponibilidade do horário delas. A ordem das provas aplicadas foi: a prova temática Pata Negra, os questionários IECA - Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes<sup>2</sup> e “Como é que eu sou” (adaptação do *Self-Perception Profile for Children*)<sup>3</sup> e por último as provas de inteligência WISC-III<sup>4</sup> e WPPSI.

Em Junho fiz as despedidas junto das crianças e deixei de ir ao centro.

### Estudo de Caso

Segundo Yin (1984/86), o estudo de caso é um método de investigação qualitativa, baseando-se na observação, que tenciona descrever de modo preciso o comportamento do “caso” observado. O “caso” não tem de ser um sujeito singular podendo ser identificado com um contexto, no qual se tenta compreender acontecimentos ou processos, em que teremos uma família, uma instituição ou um programa, nos quais focalizamos a nossa observação. Enquanto método poderá apresentar duas vertentes, uma mais exploratória e outra mais descritiva, podendo ser o estudo de um caso singular ou múltiplos casos.

O estudo de caso, de acordo com Yin (1984/1986), é uma investigação de natureza empírica que se apoia no trabalho de campo. A análise de um ou vários casos no seu contexto real pode ser feito através de variadas fontes como as observações, as entrevistas, documentos, entre outros. Enquanto na metodologia quantitativa se procura estabelecer relações causais e controlar variáveis independentes e dependentes, a estratégia utilizada pelo estudo de caso é a ideal para as situações onde se tencionar estudar o *como* e o *porquê*.

O estudo de caso pode ainda adquirir um conhecimento analítico, através da interrogação da situação, da confrontação dessa situação com outras situações já exploradas e com as teorias existentes. Pode levar assim à criação de novas questões e teorias para investigações futuras. O que se pretende com este tipo de investigação é chegar a uma

---

<sup>2</sup> Ver no anexo B.

<sup>3</sup> Ver no anexo C.

<sup>4</sup> Para a protecção dos direitos de autor, pertencentes à CEGOC-TEA, não reproduzo em anexo as folhas de registo da WISC-III e WPPSI.

generalização analítica em que, em vez de se tentar produzir conclusões gerais a partir dos comportamentos frequentes, deva-se usufruir dos dados qualitativos para desenvolver, ponderar e pesquisar discursos teóricos. (Yin, 1984/1986)

O delineamento do projecto de estudo, segundo Yin (1984/1986) estipula a definição da questão e do tema do estudo, a criação de uma teoria preliminar, relacionada com o tema do estudo, selecção dos casos e recolha de dados. Antes dessa selecção, é necessário a organização de um protocolo para o estudo de casos, onde devem constar os instrumentos a utilizar, os procedimentos a seguir, tais como, os objectivos do estudo, as questões do estudo, a carta de apresentação e consentimento, o plano de procedimentos para a recolha de dados e aplicação de testes, e finalmente um guia para o relatório do estudo de caso.

### *Descrição dos Instrumentos*

#### Pata Negra (ou Mancha Negra)

O teste Pata Negra (PN) é a abreviação de *As Aventuras de Pata-Negra* e foi elaborado por Louis Corman, entre 1959 e 1961, com a finalidade de estudar os conflitos psíquicos das crianças. Este autor redigiu em três manuais a metodologia, as ilustrações clínicas e os fundamentos psicanalíticos da prova (Boekholt, 2000). Teve como inspiração o *Blacky Pictures Test* de G. S. Blum (1950, citado por Boekholt, 2000) que consistia em apresentar uma história de um animal (um cão) e da sua família, divergindo assim do CAT onde vários animais eram apresentados nos diversos cartões.

O teste PN baseia-se na teoria dos estádios e dos sub-estádios do desenvolvimento libidinal, propondo uma técnica bem estruturada, que coloca o sujeito perante vários temas que têm significado ambíguo, de maneira a que este tenha liberdade de resposta. O PN é semelhante ao CAT e TAT, na medida em que está implícito um processo narrativo a partir de imagens imóveis mas difere no modo de aplicação, uma vez que é a criança que decide a ordem da apresentação dos cartões. (Boekholt, 2000)

O PN é constituído por um cartão inicial – Frontispício – onde está representado o porco PN e a sua família, 17 desenhos identificados com um número e um título, e um último cartão – Fada – que finaliza a prova. Estes cartões são imagens a preto e branco.

A aplicação segundo Corman (citado por Boekholt, 2000) é composta por cinco etapas e demora cerca de 60 a 90 minutos. Por se tratar de crianças novas, decidi seguir a sugestão

de Boekholt (2000) e apliquei o procedimento mais curto (30 a 45 minutos) para não sobrecarregá-las. Sendo assim a primeira e a segunda etapa, mantêm-se fiel à aplicação original, onde respectivamente consiste na apresentação do frontispício, sendo feito o convite à criança para identificar o PN e os outros porcos, indicando o sexo e idade de cada um, bem como os graus de parentesco e posteriormente são mostrados todos os cartões (com excepção da Fada) e se pede à criança para contar as histórias daqueles cartões que gosta. A mudança dá-se na terceira etapa em que se substitui as questões preferências-identificações pelas histórias que a criança quer contar dos cartões que gostou e daqueles que não gostou. A questão dos desejos identificatórios foi transferida para o final da prova, sendo introduzida nas questões de síntese, sendo esta a última etapa antes de apresentar o último cartão – Fada – onde se declara que a fada pode conceder três desejos ao PN e acaba à criança enumerá-los.

A análise de cada cartão propõe um conteúdo manifesto e um conteúdo latente, em que são explorados os temas de L. Corman e os diferentes conflitos de C. Chabert distribuídos em fundamentos da identidade, elaboração da posição depressiva e estabelecimento do eixo edipiano (Boekholt, 2000).

Esta prova temática foi a seleccionada na tentativa de compreender a vinculação nas cinco crianças, através das suas percepções sobre as imagos parentais. Devido à dificuldade em encontrar uma prova específica sobre o estudo da vinculação para as idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, decidi aplicar o PN, prova que permite aceder às representações internas das crianças.

#### Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA)

O IECA é um auto-questionário composto por 22 itens e foi desenvolvido e validado por Bryant (1982) para se aceder à empatia emocional em crianças a partir dos 6 anos de idade. Este questionário resultou do instrumento de medida de empatia emocional nos adultos de Mehrabian e Epstein (1972, citado por Bryant, 1982), que foi construído para aceder à expressividade emocional em vez de precisar o insight cognitivo. A escala contém itens afirmativos e negativos que alcançam uma diversidade de reacções afectivas, incluindo a empatia (“Ao ver um rapaz/rapariga chorar dá-me vontade de chorar também”), simpatia (“Fico triste quando vejo uma rapariga/rapaz que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela/ele”), sofrimento (angústia) pessoal (“Eu fico transtornado quando vejo que estão a bater num(a) rapaz/rapariga”). Cada um destes itens requer uma resposta (“Sim” ou

“Não”) que melhor se adapte às crianças. As respostas são cotadas de maneira a que resultados mais elevados se traduzam em maiores níveis de empatia. Os resultados variam no intervalo entre 0 a 22.

Por não ter descoberto nenhuma adaptação desta escala para a população portuguesa, tendo apenas deparado com uma adaptação para a população brasileira, prossegui com uma tradução dos itens em inglês para português, auxiliada pelo Prof. Dr. Emílio Salgueiro.

Os valores psicométricos da escala consistem no alpha de Cronbach de .54 para crianças de 6 anos de idade e de .79 para crianças de 12 anos de idade, que reflecte uma consistência interna adequada.

#### “Como é que eu sou” (What I’m I Like)

A escala “*Como é que eu sou*” é a versão portuguesa da escala *Self-Perception Profile for Children (SPPC)*, de Susan Harter, adaptada para a população portuguesa por Martins, Peixoto, Mata & Monteiro (1995) e mede o auto-conceito e a auto-estima global. Esta escala apresenta seis sub-escalas (cada uma constituída por seis itens) que traduzem os seguintes domínios:

1. Competência Escolar – procura avaliar a percepção dos alunos acerca da sua capacidade ou competência ao nível do seu desempenho académico;
2. Aceitação Social – avalia o grau de aceitação que a criança pensa ter pelos colegas e a sua popularidade.
3. Capacidade Atlética – sentimento próprio de competência em jogos de ar livre e desportos.
4. Aparência Física – avalia o grau de satisfação da criança com o seu aspecto exterior, tamanho, peso, etc.
5. Atitude Comportamental – procura analisar como é que a criança se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas certas, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas, etc.
6. Auto-Estima Global – tem a finalidade de analisar se a criança gosta dela ou não enquanto pessoa, e se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência (Harter, 1985).

Na tabela 1, estabelece-se a correspondência entre as seis sub-escalas e os respectivos itens.

Tabela 1 – Itens correspondentes aos seis domínios.

<b>Domínios</b>	<b>Itens</b>
Competência Escolar	1, 7, 13, 19, 25, 31
Aceitação Social	2, 8, 14, 20, 26, 32
Capacidade Atléticoa	3, 9, 15, 21, 27, 33
Aparência Física	4, 10, 16, 22, 28, 34
Atitude Comportamental	5, 11, 17, 23, 29, 35
Auto-Estima Global	6, 12, 18, 24, 30, 36

A escala tem um total de 36 itens. A fidelidade, encontrada através do alpha de Cronbach, para cada sub-escala respectivamente, foi de .72, .63, .70, .72, .70 e .65. O valor da consistência interna da sub-escala de auto-estima foi de .79.

A escala está formatada de maneira a que a criança possa escolher entre duas descrições de indivíduos, optando por aquela com que se identifica mais, exprimindo o seu grau de identificação: “tal e qual assim” ou “um bocadinho assim”.

A cotação desta escala de tipo likert, varia para cada item, entre os valores 1 e 4, em que designam respectivamente uma baixa competência percebida e uma alta competência percebida. Nos itens 2, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36 a ordem será assim 1, 2, 3, 4. Nos restantes itens, a ordem é a invertida. Posteriormente à cotação dos itens, calcula-se a média para cada sub-escala.

A aplicação desta escala apesar de ser aconselhada para crianças a partir dos 8 anos de idade decidi também aplicar a prova às duas crianças de 6 anos de idade.

A tradução da escala utilizada foi feita por Correia (1989), tendo-se procedido a alguns ajustamentos na linguagem para se adaptar às crianças que integram este estudo.

#### Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)

A adaptação desta escala para a população portuguesa foi realizada por uma equipa dirigida por Mário R. Simões, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e por António M. Rocha e Carla Ferreira do Departamento de Investigação e Publicações Periódicas, CEGOC-TEA, tendo sido iniciada em 1999 e concluída em 2003. Esta adaptação resulta da terceira versão da escala original *Wechsler Intelligence Scale for Children*, em 1991, realizada por uma equipa coordenada pelo Dr. Aurélio Prifitera,

juntamente com investigadores e consultores como o Dr. Jerome Doppelt e o Dr. David Herman. (Wechsler, 2003)

Esta escala tem como objectivo medir a inteligência, o que de acordo com o seu autor não deveria ser encarada como uma aptidão particular, mas como um todo, especificamente, como “a capacidade global do indivíduo para actuar finalizadamente, pensar racionalmente e proceder com eficiência em relação ao meio (Wechsler, 1944, citado por Wechsler, 2003, p.2).

A WISC-III é composta por treze subtestes (ver tabela 2) que estão enquadrados em duas subescalas, os testes verbais que invocam uma resposta do tipo verbal, e os testes de realização que apelam às capacidades perceptivos-motoras. É a partir destes subtestes que se pode determinar o QI EC (Escala Completa), o QI V (Verbal), através dos resultados obtidos em cinco subtestes verbais e o QI R (Realização), através dos resultados em 5 subtestes de realização. A aplicação desta escala é recomendada para crianças a partir dos 6 anos e 6 meses e vai até aos 16 anos de idade. (Wechsler, 2003).

Tabela 2 - Subescalas e subtestes da WISC-III

<b>Verbal</b>	<b>Realização</b>
2. Informação	1. Completamento de Gravuras
4. Semelhanças	3. Código
6. Aritmética	5. Disposição de Gravuras
8. Vocabulário	7. Cubos
10. Compreensão	9. Composição de Objectos
12. Memória de Dígitos*	11. Pesquisa de Símbolos**
	13. Labirintos*

\* Subteste opcional

\*\* Subteste opcional que só pode substituir o subteste Código.

Na Tabela 3, pode-se observar a classificação quantitativa e qualitativa dos níveis de inteligência, para as escalas de Wechsler, incluindo a WISC-III e a WPPSI (Wechsler, 2003).

Tabela 3 – Classificação dos níveis de inteligência

<b>Q.I.</b>	<b>Classificação qualitativa</b>
130 ou mais	Muito Superior
120-129	Superior
110-119	Média Superior
90-109	Média
80-89	Média Inferior
70-79	Inferior
69 ou menos	Muito Inferior

#### Escala de Inteligência de Wechsler para a idade Pré-Escolar e Escolar – WPPSI

Foi feita uma adaptação desta escala para a população portuguesa (WPPSI-R) a qual não tive acesso, tendo utilizado a adaptação espanhola, Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI) que resultou da escala original *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. A adaptação da escala para a população espanhola foi feita uma equipa dirigida pelo Dr. Luis Pelaz. (Wechsler, 1996)

Esta escala também tem como objectivo a medição da inteligência, no entanto apresenta algumas diferenças da WISC-III. A WPPSI é composta por onze subtestes<sup>5</sup> (ver tabela 4) que estão enquadrados em duas subescalas, os testes verbais e os testes de realização. É a partir destes subtestes que se pode determinar o QI EC (Escala Completa), o QI V (Verbal), através dos resultados obtidos em cinco subtestes verbais e o QI R (Realização), através dos resultados em cinco subtestes de realização. A aplicação desta prova deve ser entre os 4 anos e os 6 anos e 6 meses de idade. (Wechsler, 1996)

Tabela 4 – Subescalas e subtestes da WPPSI

<b>Verbal</b>	<b>Realização</b>
1. Informação	2. Tabuleiro dos Animais
3. Vocabulário	4. Completamento de Gravuras
5. Aritmética	6. Labirintos
7. Figuras Geométricas	8. Semelhanças
9. Quadrados	10. Compreensão
11. Frases memorizadas*	12. Tabuleiro de Animais*

\* Subteste opcional.

<sup>5</sup> Para facilitar a compreensão traduzi alguns termos, como o nome dos subtestes, para português.

## Descrição dos Casos<sup>6</sup>

### **Eduardo, 6 Anos**

Quando conheci o Eduardo, no Centro, ele entrou na sala muito animado e sorridente, trazia uma coroa azul na cabeça, feita de cartolina que provavelmente ele próprio tinha feito na escola (pré-primária). Nesse dia tive a oportunidade de poder observá-lo a brincar com as outras crianças na sala onde estão a maior parte dos brinquedos e onde eles podem brincar em conjunto. O que mais retive desse dia foi a atitude de confiança que ele queria transparecer e a ligação próxima que parecia ter com o outro rapaz da idade dele, o Artur. Em relação à minha presença notei que estava curioso sobre o que poderia estar ali a fazer e desde o início mostrou-se muito falador e algo “sedutor”, no sentido de mostrar que era uma criança apelativa.

O Eduardo tem 6 anos, nasceu em 2002, e entrou para o Centro em Julho de 2005, tendo nessa altura 3 anos de idade. Quando o conheci, em Janeiro de 2008, já se encontrava no centro há 2 anos e 6 meses. O motivo apontado por ter ido para o Centro foi de negligência. Ambos os pais encontram-se presos tendo apenas uma avó que o visita.

O Projecto de Vida (recomendado pelas psicólogas e técnicas do Centro, para apresentar ao Tribunal, responsável por este caso) nesta altura era uma proposta de adopção, estando a aguardar uma resposta do tribunal. De acordo com a psicóloga do Centro, Eduardo tinha a expectativa de voltar para casa, o que nesta situação implicaria ir viver com a avó, devido à impossibilidade de residir com os pais.

No fim de Abril de 2008, logo após a conclusão da aplicação das provas o Eduardo saiu do Centro para ir viver com a avó, contrariamente ao Projecto de Vida que tinha sido planeado para ele.

### **Artur, 6 Anos**

Conheci o Artur ao mesmo tempo que o Eduardo. Ambos tinham acabado de chegar do pré-escolar. Entraram os dois na sala dos brinquedos quase ao mesmo tempo. Ao contrário do Eduardo, que é moreno, o Artur é loiro e tem olhos claros. Também trazia na cabeça uma coroa de cartolina azul. Quando o conheci apresentou-se (disse-me o nome dele) e começou logo a chegar-se para ao pé de mim, agarrando-se ao meu braço, não tendo

---

<sup>6</sup> Os nomes das crianças mencionados neste trabalho são nomes fictícios.

qualquer problema em estar próximo de mim. Quase de imediato decorou o meu nome, referindo que tinha o mesmo nome da psicóloga do Centro. Tive a mesma sensação de apelação por parte do Artur, sendo mais intensa devido ao contacto corporal, que não aconteceu com o Eduardo.

O Artur tem 6 anos, nasceu em 2001, e tinha quase 4 anos quando entrou para o Centro em Outubro de 2005. Em Janeiro de 2008, quando o conheci estava no Centro há 2 anos e 3 meses. O motivo de ter ido para o centro foi negligência, ao qual se junta actualmente o abandono institucional, por a mãe dele ter parado de o visitar há cerca de ano e meio. Antes de viver no Centro vivia com a mãe, acerca do pai não consegui informações. Inicialmente quando o Artur foi para o Centro a mãe visitava-o duas vezes por semana mas depois as visitas pararam e ela nunca mais o visitou.

O Projecto de Vida nesta altura era a proposta para a adopção, estando a aguardar decisão do Tribunal. De acordo com a psicóloga do Centro, o Artur tem a expectativa de ser adoptado.

Em Junho quando me vim embora a situação de Artur ainda era a mesma.

### **Inês, 8 Anos**

Conheci a Inês mais tarde que o Eduardo e o Artur pela razão de ela chegar apenas ao fim da tarde da escola, hora que geralmente já não me encontrava no Centro. Inicialmente, em Janeiro, antes da aplicação das provas, eu frequentava o Centro uma vez por semana durante o horário entre as 15h e as 17h/17h30. A primeira vez que vi a Inês, foi num dia que fiquei até mais tarde, estava no gabinete das psicólogas quando ela chegou da escola e entrou no gabinete para cumprimentar a psicóloga. Fomos apresentadas nessa altura, em que se mostrou bastante tímida, tendo apenas cumprimentado e saído de seguida do gabinete. A primeira impressão que tive dela foi que era uma rapariga tímida mas bonita e com uma aparência alegre, já que tinha um fato de treino cor-de-rosa e o cabelo apanhado com vários elásticos coloridos.

A Inês é uma rapariga negra com 8 anos, nasceu em 1999, e está no Centro desde Julho de 2007. Esta não foi a primeira instituição de Inês, antes de ser retirada à família pela primeira vez em 2003, ela vivia com os pais e o irmão Francisco (criança que também está com ela neste Centro e integra o este trabalho de investigação). O motivo para entrar na primeira instituição foi de negligência e suspeita de maus-tratos. A primeira institucionalização foi então em 2003, tendo sido separada do irmão que foi para outra instituição. Após alguns

meses ambos foram internados na mesma instituição onde permaneceram até 2006. Ano que regressaram para os pais e estiveram com eles até Julho de 2007, data que entraram para este Centro, onde se encontram actualmente. Neste Centro tiveram as visitas proibidas pelo tribunal até ao dia 18 de Maio. Após esta data o tribunal voltou a autorizar as visitas do pai aos domingos e aos feriados. A mãe não pode visitá-los porque está hospitalizada e eles até já foram visitá-la.

O Projecto de Vida delineado para a Inês era a adopção, processo que ainda não estava iniciado. Segundo a psicóloga a expectativa da Inês, influenciada pelo irmão, era de ser adoptada. O que poderá ter mudado com o início das visitas do pai.

Em Junho havia a possibilidade de Inês regressar para casa, juntamente com o seu irmão.

Com o tempo e após alguns encontros a Inês sentiu-se mais à vontade e pude observar que é uma rapariga muito faladora e muito extrovertida. Por vezes faz algumas “birras” para chamar a atenção das pessoas e ter o cuidado delas, demonstrando alguma carência afectiva nessas alturas.

### **Francisco, 10 Anos**

O Francisco, por ser irmão da Inês, tem o mesmo historial de institucionalizações.

O Francisco ainda o conheci mais tarde que a Inês, também devido ao horário escolar. Conheci-o ao mesmo tempo que a Diana, com quem partilha a mesma turma na escola. Quando o conheci mostrou-se muito tímido e sem saber como agir em relação à minha presença. Expliquei-lhe a razão da minha presença, que iria realizar um trabalho e que iria precisar da ajuda dele mas mesmo assim não quis perguntar-me nada. Só a Diana mostrou curiosidade em saber mais.

O Francisco é um rapaz negro com 10 anos, nasceu em 1997, e também entrou para este Centro em Julho de 2007. O Projecto de Vida delineado para o Francisco também foi o de adopção e até ia de encontro com as suas expectativas de ser adoptado, que poderão ter sido alteradas com as visitas do seu pai. De acordo com a psicóloga o Francisco chegou a afirmar em tribunal que queria ser adoptado só que em Maio mudou de ideias e começou a pensar em ver o pai novamente.

Com a aplicação das provas pude constatar que é um pouco tímido com pessoas que não conhece, o que não acontece quando se encontra na companhia das crianças e das psicólogas e técnicas do Centro.

## **Diana, 10 Anos**

Como referi anteriormente, conheci a Diana ao mesmo tempo que o Francisco. Ao contrário dele, Diana mostrou-se muito interessada no meu trabalho que ia desenvolver, fez-me várias perguntas sobre a natureza do trabalho, o que eu fazia na vida, entre outros assuntos. A primeira impressão com que fiquei da Diana foi de uma rapariga muito bonita, de aparência cuidada, cabelo arranjado e de um sorriso enorme, que não tinha vergonha de mostrar.

Diana tem 10 anos, nasceu em 1997, e é a criança que está no Centro há menos tempo, tendo entrado em Novembro de 2007. O motivo de entrada no Centro foi de negligência. Antes de ir para o Centro vivia com os tios e os primos. De acordo com a psicóloga o pai abandonou-a e a mãe também não é uma figura presente na vida dela. Inicialmente não tinha visitas mas após alguns meses começou a receber a visita da tia.

O Projecto de Vida para Diana é o possível regresso a casa, o que vai de encontro com as expectativas dela.

### Resultado da aplicação dos instrumentos

#### *Pata negra (ou Mancha Negra)*

A análise qualitativa efectuada teve como objectivo salientar as problemáticas presentes em cada cartão dando especial importância aos cartões que remetiam para a percepção das imagens parentais, com a finalidade de conseguir compreender a relação de vinculação entre estas crianças e as figuras de vinculação (pais).

Os protocolos e a respectivamente análise qualitativa encontram-se em anexo pela seguinte ordem: Eduardo (anexo D), Artur (anexo E), Inês (anexo F), Francisco (anexo G) e Diana (anexo H).

## **Conclusões**

### Eduardo

O protocolo de Eduardo demonstra alguma imaturidade, ao experienciar as sensações ao nível corporal, do sensório-motor. As defesas mais utilizadas são as tentativas de controlo

das histórias, as inibições, a negação e as formações reactivas, geralmente despertadas pela agressividade e angústias. A agressividade pode levar à desorganização, sendo dirigida normalmente às imagos paternas. As angústias manifestadas são a angústia de separação, de devoração, de aniquilamento e de morte. A relação com a imago materna é algo perturbada, que pode despoletar uma angústia de morte, sentimentos de isolamento e também há uma idealização da mãe de substituição. A relação com a imago paterna é menos explícita, onde por vezes a identificação do pai é negada e por vezes a figura paterna é idealizada. O outro não apresenta a função protectora não sendo sentido como holding positivo.

### Artur

Este protocolo também é marcado por muitos mecanismos de defesa e angústias. As angústias reveladas são de separação, de morte, de perseguição. A relação diádica com a imago materna apresenta algumas dificuldades, onde não há tranquilidade, não sendo sentida como holding positivo. Ocorrendo assim uma substituição de mãe idealizada. Há também uma idealização de um pai protector que não tem. As figuras parentais não funcionam como função protectora (continente), sendo por vezes sentidas como persecutórias. A separação dos pais leva a fantasias de exclusão.

### Inês

Este protocolo é o que tem as histórias mais longas. Um dos aspectos mais salientes destas histórias são as clivagens entre o bom e o mau, normalmente associadas à imago paterna. A figura paterna está carregada de agressividade, despertando angústias de morte, onde por vezes também ocorre a idealização desta figura. A relação com a imago materna é idealizada, em que esta não funciona como figura protectora e a aproximação é mais ao nível da gratificação oral. A negação da rivalidade fraterna é muito forte, podendo significar o medo que tem em ficar separada do irmão. A angústia de separação também está presente. Dois cartões (2- Beijo e 3 – Batalha) evocaram para acontecimentos reais que foram sentidos com alguma dor. A primeira referência é despertada pela agressividade do cartão 3, enquanto a segunda referência advém do cartão 2, após a descrição da ligação dos dois filhos.

### Francisco

Em comparação com a sua irmã, Francisco apresenta histórias curtas e restritivas, recorrendo aos mecanismos de defesa de isolamento, negação, inibição, por vezes despertados pelas angústias de separação. Inicialmente tentar negar a agressividade sentida em relação aos pais e irmãos mas com o decorrer da prova identifica a rivalidade fraterna e a agressividade dirigida à figura paterna. Chega a negar a identificação do pai (sentido como holding defeituoso) sendo substituído pela mãe (sentido como holding positivo). A relação com a imago materna é experienciada mais a um nível regressivo de gratificação oral. Há a identificação com um dos bebés o que pode demonstrar a sua necessidade de ser amado.

### Diana

Há novamente o uso recorrente a mecanismos de defesa, tais como a negação, inibição, evitamento e isolamento. A angústia de separação é forte o que leva à utilização das defesas. Sentimentos de agressividade, de solidão e rivalidade fraterna são negados. Nos cartões dos sonhos com as figuras parentais, não as identifica, evitando também a agressividade dirigida a essas figuras. A relação diádica com a imago materna é pouco afectiva. As figuras parentais não são sentidas como protectoras (função continente). A representação de ter a família toda reunida (cartão 2 – Beijo) provocou a evocação de um desejo íntimo em que os pais pudessem voltar ficar juntos, com os filhos. Além da angústia de separação sentida encontram-se presentes as angústias de abandono e depressiva despertadas pelos conteúdos dos cartões.

### *Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA)*

Os protocolos das cinco crianças podem ser consultados no anexo I.

Na tabela 5 estão descritos os resultados obtidos pelas cinco crianças do IECA.

Tabela 5 – Respostas empáticas e não empáticas das cinco crianças

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Respostas Empáticas</b>	<b>Respostas Não Empáticas</b>
Eduardo	6 Anos	7	15
Artur	6 Anos	15	7
Inês	8 Anos	13	9
Francisco	10 Anos	15	7
Diana	10 Anos	17	5

### Análise

Pelo que se pode observar da tabela o Eduardo é a criança menos empática do grupo, com apenas 7 respostas empáticas dum total de 22 respostas. É curioso verificar que o Artur apresenta uma ordem inversa das respostas empáticas e não empáticas da do Eduardo. Também é de salientar que o Artur e o Francisco apresentam os mesmos resultados, tanto no número de respostas empáticas como nas respostas não empáticas. A Inês tem a menor diferença entre respostas empáticas e não empáticas. A Diana é a criança mais empática do grupo, com o maior número de respostas empáticas dadas (17).

De acordo com o estudo realizado por Wied et al. (2007) que teve como objectivo examinar a estrutura interna do IECA, ao agrupar 7 itens (1, 5, 6, 12, 13, 14 e 19), estes podem representar um factor que nomearam de Tristeza Empática, que parece medir uma parte essencial da empatia afectiva, que é a resposta à tristeza de outra pessoa.

Fazendo uma análise de esses itens nos resultados obtidos pelas 5 crianças temos: o Eduardo como o único que falha todas as respostas empáticas do factor tristeza empática; a Inês como a única que acerta em todas as respostas empáticas pertencentes à tristeza empática; o Francisco e a Diana, ambos falham as mesmas três respostas empáticas (itens 5, 13, 19), que fazem parte do factor tristeza empática; e finalmente o Artur que acerta em quase todas as respostas empáticas do factor tristeza empática, excepto no item 19.

## Conclusões

Pode-se inferir que o Eduardo além de ser o rapaz e a criança menos empática do grupo evita as respostas empáticas relativas ao factor de tristeza empática, demonstrando assim alguma dificuldade em ser empático em situações que evocam uma resposta à tristeza de outra pessoa, tendo a dificuldade de expressar os sentimentos de tristeza.

O Artur e o Francisco apresentam um bom nível de empatia emocional.

A Inês apesar de a menor diferença entre respostas empáticas e não empáticas, consegue ter mais respostas empáticas e o facto de ser a única que acertou nos itens do factor tristeza empática, evidencia a sua capacidade empática em relação aos sentimentos de tristeza dos outros.

A Diana é a rapariga e a criança do grupo mais empática, comprovando a sua capacidade empática para com os outros.

### *Como é que eu sou (adaptação do Self-Perception Profile for Children)*

Os protocolos das cinco crianças deste questionário podem ser consultados no anexo J.

Na tabela 6<sup>7</sup> estão representados os resultados obtidos de cada subescala do questionário “*Como é que eu sou*” e a respectiva média.

Análise Individual (com maior enfoque na subescala auto-estima global)

#### Eduardo

Teve uma média de 2 na subescala da auto-estima global, sendo a média mais baixa obtida juntamente com a subescala da aparência física. Nas restantes subescalas apresentou média de 3.

Na subescala da auto-estima global apenas no item 18 – “Alguns estão geralmente contentes consigo próprios”, obteve a pontuação mais elevada. A pontuação mais baixa foi obtida no item 24 – “Outros preferiam ser outra pessoa”. É possível perceber através dos itens que compõe esta subescala a sua insatisfação com a sua vida, o seu desejo de ser

---

<sup>7</sup> Ver anexo K.

diferente e de poder levar uma vida diferente da sua, onde lhe é permitido por vezes sentir-se contente consigo próprio.

A subescala aparência física só teve no item 16 – “Outros gostam do seu corpo tal como é” a pontuação mais alta. Os itens com pontuações mais baixas reflectem a vontade de ter um aspecto diferente, apesar de indicar noutros dois itens que gosta um pouco da sua cara e cabelo e que esses atributos o tornam um pouco giro. Apresenta algumas hesitações sobre o seu aspecto o que poderá ter alguma influência na sua auto-estima.

### Artur

Obteve uma média de 2 na subescala da auto-estima global, juntamente com a subescala competência escolar. Nas outras subescalas teve uma média de 3.

Examinando na subescala de auto-estima global o item com a pontuação máxima, temos o item 24 – “Alguns gostam se ser o tipo de pessoa que são” e o item com a pontuação mais baixa, o item 12 – “Alguns não gostam da maneira como levam a vida”. Através do exame aos itens que constituem esta escala, entende-se que embora ele goste da sua maneira de ser (o tipo de pessoa que é) há um descontentamento com a sua vida que leva a sentimentos de tristeza e ao desejo de ser diferente.

A outra subescala, competência escolar, que resultou na média de 2, apresenta um único item com o valor mais elevado, item 19 – “Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente” e três itens com o valor mais baixo, onde há uma clara referência às suas dificuldades escolares expressada através da sua preocupação em não ser capaz de fazer os trabalhos da escola e algumas dúvidas acerca da sua inteligência. Desvenda uma percepção acerca da sua capacidade escolar muito prejudicial que lhe pode criar problemas quando ingressar o primeiro ano escolar.

### Inês

O seu protocolo distingue-se dos outros por apresentar apenas as cotações de 1 e 4 nos diversos itens das diferentes subescalas, podendo evidenciar que para ela não há medidas intercalares.

Apresenta uma média de 3 na subescala de auto-estima global e na subescala de aceitação social, nas restantes subescalas teve média de 4, sendo a única criança no grupo que obteve esta média numa subescala. Inclusive, nas subescalas de competência escolar,

aparência física e atitude comportamental todos os itens são cotados com o valor mais elevado, podendo revelar o funcionamento de defesas.

Os itens com a pontuação mais baixa, na subescala da auto-estima global foram os itens 6 – “Alguns não gostam da sua maneira de ser” e 24 – “Outros preferiam ser outra pessoa”. Nos outros itens há a tentativa de negar os sentimentos anteriores expressos nos itens antes mencionados ao afirmar que está muito satisfeita por ser como é, de gostar da vida que tem e que na maior parte das vezes está contente consigo própria.

Na escala de aceitação social passa-se a mesma situação, ocorrendo contradições, na tentativa de negar os seus sentimentos verdadeiros. Inicialmente identifica-se com crianças que acham muito fácil fazer amigos e que inclusive têm muitos amigos para depois expressar os seus sentimentos de carência e solidão quando já se identifica com crianças que gostavam de ter muitos amigos, que os meninos da sua idade gostassem delas e que costumam fazer as coisas sozinhas.

### Francisco

É o rapaz que expressa o maior número de subescalas com média de 2, sendo que estas ultrapassam o número de subescalas com média de 3, o que não ocorre em nenhuma das outras quatro crianças.

É o único das cinco crianças que na subescala de auto-estima global não apresenta nenhum item com a pontuação máxima. O item 12 – “Alguns não gostam da maneira como levam a vida” recebeu a pontuação mais baixa. Nos outros itens está manifestado o desejo de ser uma pessoa diferente, apesar de ainda acreditar que a maneira como faz as coisas são boas e gostar da sua maneira de ser, isso não lhe traz alegria na maior parte do tempo.

As subescalas de média 3 são aquelas que avaliam as percepções que se referem à parte física, como a subescala de capacidade atlética e a da aparência física. Aquelas que envolvem componentes mais afectivas e subjectivas são aquelas que têm médias mais baixas.

### Diana

Apresenta uma média de 3 na subescala da auto-estima global, sendo as subescalas com as médias mais baixas as subescalas de competência escolar e da capacidade escolar. É a única criança que teve a média da auto-estima global igual ao superior às médias das outras subescalas.

Na subescala de auto-estima global o item 12 – “Alguns não gostam da maneira como levam a vida” é o que apresenta a pontuação mais baixa, seguido do item 18 – “Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes”. Revelando a insatisfação com a sua vida actual e as consequências disso, os sentimentos de tristeza. Os itens que receberam a pontuação mais elevada dizem respeito às percepções sobre a sua maneira de ser e da satisfação em ser a pessoa que é. Isto pode significar que apesar de não gostar e de sofrer com a sua vida, as suas características pessoais estão preservadas, no sentido de se sentir bem consigo própria.

As subescalas com média de 2 são as subescalas de competência escolar e de capacidade atlética. Nesta última, a Diana foi a única criança que atribui a quatro itens a pontuação mais baixa, revelando assim a pouca aptidão que sente para a realização de actividades desportivas

### **Conclusões**

Relativamente aos valores baixos das médias do Eduardo e do Artur, estes podem ser consequência de terem apenas 6 anos de idade, visto que a recomendação deste questionário é para crianças a partir dos 8 anos. Notei durante a aplicação algumas dúvidas em relação a alguns itens, o que poderá ter levado à escolha dos itens, em alguns casos, sem que tivessem a total compreensão dos mesmos.

Os rapazes apenas tiveram média de 2 na subescala de auto-estima global, enquanto as raparigas alcançaram média de 3. O item 12 desta subescala foi o item que mais vezes foi atribuído pontuações baixas, revelando a tristeza que sentem sobre a sua vida.

### *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)*

Os resultados alcançados pela Inês, Francisco e Diana na WISC-III podem ser consultados no anexo L.

Antes de proceder à análise dos resultados é importante referir que nenhuma pessoa se resume ao valor do seu Q.I, sendo a sua avaliação apenas uma parte das limitações e capacidades de uma pessoa. Além disso o desempenho da pessoa no dia do teste pode ser influenciado por diversos factores, o que significa que o Q.I obtido não deve ser visto como valor absoluto.

## Análise

### Inês

Os resultados alcançados por Inês foram os seguintes: QI Verbal de 70, QI Realização de 95 e QI de Escala Completa de 79. É através do QI EC que se pode classificar a inteligência qualitativamente. De acordo com a tabela 3 a Inês encontra-se no limite superior da inteligência inferior, muito próximo da inteligência média inferior.

Relativamente às diferenças de QI's, o QI Verbal é inferior ao QI Realização, e a sua diferença é de exactamente 25 pontos, o que revela um raciocínio heterogéneo (quando a diferença é superior ou igual a 12 pontos). Sendo assim, deve-se dar uma maior importância ao QI Verbal e QI Realização.

De acordo com Nicholson e Alcorn (1994) o QI Verbal é um bom preditor do desempenho escolar, em que os subtestes que compõem a subescala verbal estão relacionados com a educação e a cultura, daí a necessidade de aptidões e conhecimentos adquiridos na escola e em casa por parte das crianças para que estas possam ter um bom desempenho na subescala verbal. Assim, crianças provenientes de ambientes pouco estimulantes do ponto de vista verbal estão em desvantagem, podendo o QI Realização ser uma medida mais válida nestas situações.

Neste caso, é o que acontece com a Inês, onde os resultados alcançados na subescala de realização superam os resultados da subescala verbal.

Examinando o resultado do subteste Cubos (bom indicador do raciocínio puro), a Inês teve uma pontuação baixa, podendo demonstrar uma dificuldade de análise visuo-espacial (quando olha sem conseguir perceber como realizar a tarefa). Apesar dos valores obtidos na subescala de realização situarem-se muito perto dos valores médios, encontram-se todos com a excepção do subteste Labirintos, abaixo da média.

Os resultados dos subtestes Semelhanças e Compreensão (igualmente bons indicadores do raciocínio puro) são ainda mais baixos, exprimindo dificuldades em perceber a tarefa na prova das semelhanças. Na prova de compreensão a pontuação baixa pode indicar um funcionamento mais concreto e uma falta de autonomia derivada de restrições de ordem física ou psicológica que possam ter limitado as experiências infantis.

### Francisco

Os resultados obtidos pelo Francisco foram: QI Verbal de 102, QI Realização de 90 e QI de Escala Completa de 95. Consultando a tabela 3 o Francisco apresenta uma inteligência média.

A diferença entre QI Verbal e QI Realização é de 12 pontos, manifestando um raciocínio heterogéneo, sendo mais eficiente fazer uma análise do QI Verbal e QI Realização.

Ao contrário do caso anterior, o Francisco exprime um QI Verbal superior ao QI Realização. As provas verbais foram aquelas onde a pontuação foi mais alta, com a prova de Vocabulário a ser a melhor de toda a escala, podendo representar uma adequada escolarização. Nas provas de realização houve uma maior dificuldade, onde se salienta a prova de Disposição de Gravuras com a pontuação mais baixa de toda a escala, expressando alguma ansiedade (ao trocar os cartões) e algumas dificuldades gerais no relacionamento com os outros.

### Diana

Apresenta um QI Verbal de 105, QI Realização de 89 e QI de Escala Completa de 96. Segundo a tabela 3 a Diana manifesta uma inteligência média.

A diferença entre QI Verbal e QI Realização é de 16 pontos, o que significa um raciocínio heterogéneo.

Diana, tal como Francisco, exprime um QI Verbal superior ao QI Realização. As pontuações mais elevadas são obtidas nas provas de Semelhanças e Vocabulário, que podem dever-se a uma adequada escolarização e competência cognitiva. As provas de realização tiveram pontuações mais baixas, em que a prova de Disposição de Gravuras obteve a pontuação mais baixa de toda a escala, podendo revelar dificuldades gerais no relacionamento interpessoal.

### *Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar Y Primaria (WPPSI)*

Os resultados obtidos pelo Eduardo e o Artur na WPPSI encontram-se no anexo M. Estes resultados podem não ser demonstrativos devido à aplicação de uma escala que está aferida para a população espanhola. A própria ordem das provas a aplicar é diferente. Como só tive acesso a esta versão, é sobre ela que irei realizar a análise dos resultados.

## Análise

### Eduardo

Alcançou um QI Verbal de 89, um QI Realização de 71 e um QI de Escala Completa de 77. Consultando a tabela 3, o Eduardo apresenta uma inteligência inferior.

A diferença entre o QI Verbal e o QI Realização é de 18 pontos, o demonstra um raciocínio heterogéneo.

Apresenta um QI Verbal superior ao QI Realização. Nas provas verbais a sua melhor prova foi a de Compreensão, com uma pontuação que não ultrapassou os valores médios. A pior pontuação foi alcançada na prova de Frases memorizadas, que tem como equivalente a prova de Memória de Dígitos na WISC-III, o que pode traduzir alguma ansiedade e susceptibilidade à fadiga. Nas provas de realização registou dificuldades maiores.

### Artur

Os seus resultados foram os seguintes: QI Verbal de 76, QI Realização de 83 e QI de Escala Completa de 76. Segundo a tabela 3 o Artur apresenta uma inteligência inferior.

O Artur foi o único das cinco crianças que apresentou uma diferença entre QI Verbal e QI Realização inferior a 12 pontos, tendo obtido 7 pontos, revelando um raciocínio homogéneo.

Expressa um QI Verbal inferior ao QI Realização. Ambas as provas verbais e de realização revelaram pontuações baixas, em que a sua melhor prova foi a prova de realização de Completamento de Figuras.

## **Conclusões**

A inteligência apresentada pelas cinco crianças encontra-se no intervalo entre a inteligência inferior e a inteligência média. Sendo que apenas as duas crianças mais velhas, o Francisco e a Diana apresentam uma inteligência média.

## Discussão dos resultados

Irei em primeira análise discutir os resultados obtidos da prova PN e correlacioná-los com a teoria de vinculação. Posteriormente procederei ao estudo dos resultados obtidos pelos restantes testes que tinham a finalidade de analisar os factores de protecção relacionando-os com a teoria de resiliência. Finalmente irei examinar a relação entre a vinculação e a resiliência.

### PN e Vinculação

Como já referi anteriormente a prova PN, escolhida para tentar aceder aos modelos representativos que as crianças têm das suas figuras de vinculação (pais), de modo a conseguir perceber a vinculação destas crianças, não é um instrumento específico para o estudo da vinculação. Sendo assim escolhi este instrumento porque me permitia, em parte, estudar as representações com todas as defesas que as acompanham, que a criança tem das suas relações de vinculação, alcançando uma melhor compreensão do desenvolvimento afectivo da criança.

Ao contrário de outros instrumentos onde é possível classificar os quatro padrões de vinculação, com os resultados obtidos não poderei fazer essa classificação. Sendo assim apenas poderei debater se são crianças seguramente vinculadas ou não.

Através dos resultados obtidos pelas cinco crianças penso que todas elas sofrem de relações de vinculação perturbadas. Não tive acesso a muitas afirmações sobre os pais destas crianças apenas sei que vieram dum ambiente onde sofreram de algum tipo de negligência, o que não prova que não pudessem ter estabelecido relações fortes com os seus pais mas não é o que os resultados mostram. As representações que estas crianças têm das suas imagos parentais não são positivas, no sentido que um dos pais, ou os dois, não funcionam como função de continente, ou seja, não apresentam uma função protectora, sendo geralmente vistos como holdings negativos.

Como referiu no seu estudo, Cassidy (1988), as crianças inseguras não conseguem abordar problemáticas negativas porque não apresentam capacidades internas para resolver situações difíceis, acabando por negar essas situações. Nestes protocolos é evidente o uso recorrente a este mecanismo de defesa, quando se sentem muito angustiados e não são capazes de lidar com situações de agressividade, de tristeza, solidão e separação.

No caso em particular, do Artur, onde a mancha do PN é sentida como algo negativo, que o impede de se sentir integrado com o resto da família, pode reflectir a imagem negativa que

tem de si próprio, remetendo para uma relação de vinculação insegura, onde não houve trocas afectivas com as suas figuras de vinculação que lhe permitissem bases narcísicas para a formação de uma auto-imagem negativa. O que vai de encontro com a caracterização de criança insegura no estudo de Bretherton (1990).

### Factores de Protecção e Resiliência

Os resultados obtidos por estas crianças não permitem uma classificação exacta destas em crianças resilientes devido ao número reduzido da amostra, à não utilização de um instrumento de medida para os factores de risco e da análise qualitativa efectuada. Sendo assim, baseando-me nos estudos sobre os factores de protecção na resiliência anteriormente referidos, farei uma discussão dos resultados obtidos por cada criança, comparando-os aos resultados obtidos nesses estudos.

Os factores de risco considerados neste trabalho foram o ambiente de negligência e os maus tratos.

### Eduardo

Apresenta um baixo nível de empatia emocional, ao apenas dar 7 respostas empáticas, num total de 22. Demonstrou uma enorme dificuldade em expressar sentimentos de tristeza ao falhar todos os itens correspondentes ao factor de tristeza empática. Em comparação com as outras crianças o Eduardo é o rapaz e a criança menos empática.

Ao nível da auto-estima o resultado foi novamente baixo, com uma média de valor 2, sendo o valor máximo de 4. Através desta subescala foi possível constatar a sua insatisfação com a sua vida actual e o desejo de poder ser diferente e consequentemente ter uma vida diferente. Faz parte do grupo (juntamente com os outros dois rapazes) que teve uma baixa auto-estima.

Relativamente ao factor de inteligência, possui uma inteligência classificada como inferior. Encontra-se no grupo de crianças (juntamente com o Artur e a Inês) que apresentam uma inteligência inferior.

Correlacionando estes resultados, com os valores obtidos nos três factores de protecção pelas crianças resilientes, temos a constatação que nenhum destes factores poderia apresentar a capacidade protectora no Eduardo, visto que apresenta um baixo nível de empatia, uma baixa auto-estima e uma inteligência inferior.

### Artur

Revela um bom nível de empatia, ao responder a 15 questões empáticas do total de 22. Falhou apenas uma questão pertencente ao factor de tristeza empática.

Na auto-estima o resultado foi baixo ao apresentar apenas uma média de 2. Esta baixa auto-estima reflecte o seu descontentamento com a sua vida actual, sentindo-se triste e desejando que fosse diferente.

Apresenta uma inteligência inferior.

Comparando estes resultados, com os estudos de crianças resilientes, anteriormente descritos, apenas o factor de empatia poderia ser um factor de protecção, devido ao bom nível de empatia. Os outros dois factores, de acordo com os resultados baixos não são considerados como factores de protecção.

### Inês

Demonstra um nível médio de empatia, uma vez que acertou em 13 respostas empáticas. Foi a única criança no grupo a acertar todas as respostas empáticas pertencentes ao factor de tristeza empática.

Em relação à auto-estima, a Inês obteve uma auto-estima positiva, apresentando uma média de 3. Tendo a particularidade de em todo o protocolo apenas usar as cotações 1 e 4, em que as medidas intercalares não foram seleccionadas.

Manifesta uma inteligência inferior.

Relacionando os resultados obtidos por Inês, a auto-estima podia servir de factor de protecção, apesar de não apresentar uma auto-estima elevada, é considerado uma auto-estima positiva. O factor de empatia é mais complicado porque o nível de empatia apresentado é considerado médio e por isso talvez não possa ser considerado como factor de protecção. O factor de inteligência não pode ser considerado como protector devido ao valor inferior demonstrado.

### Francisco

Obteve um bom nível de empatia ao responder a 15 itens empáticos.

Na auto-estima o resultado obtido foi baixo apresentando apenas uma média de 2. É o único do grupo que não pontua nenhum item desta subescala com o valor máximo (4). Novamente estão reflectidos desejos de ser uma pessoa diferente, apesar de afirmar que gosta da sua

maneira de ser, não consegue experienciar sentimentos de alegria na maior parte das vezes.

A inteligência apresentada pelo Francisco foi de inteligência média (resultado partilhado por Diana que tem a sua idade). Foi o rapaz que apresentou melhor resultado a nível da inteligência.

Analisando estes resultados temos a inteligência que serviria a função protectora, o bom nível de empatia que podia ser encarado como factor de protecção e a auto-estima que não apresenta a função protectora devido aos resultados baixos.

### Diana

Revelou o maior nível de empatia, ao acertar em 17 respostas empáticas do total de 22. Diana é assim a rapariga e a criança mais empática do grupo.

A auto-estima é positiva, apresentando uma média de 3. Através desta subescala é possível verificar que, apesar de não estar satisfeita com a sua vida e dos sentimentos de tristeza que menciona, as suas percepções sobre si própria, a sua maneira de ser são positivas e encontram-se preservadas.

A inteligência revelada por Diana é de uma inteligência média.

De todas as crianças do grupo, Diana é a que exhibe mais características semelhantes com as crianças resilientes, ao manifestar resultados possíveis de considerar os três factores de protecção. No caso da Diana e de acordo com os resultados obtidos, apesar de apresentar uma vinculação insegura, esta parece não ter tanta influência sobre a construção da resiliência, como no caso das outras crianças. Estes resultados podem dever-se às outras componentes da resiliência, que não foram avaliadas neste trabalho, como o tipo de suporte que a Diana recebe, que pode manifestar-se na boa adaptação na escola ou ainda pelas visitas da Tia, com quem a Diana quer ir morar.

Estas conclusões obtidas pelas crianças são congruentes com os postulados teóricos de Atwool (2006) que refere que crianças que entram em centros de acolhimento (ou instituições) apresentam uma vulnerabilidade aumentada por duas razões relacionadas. Primeiro, a sua experiência anterior ao entrar no centro de acolhimento; e segundo pela separação da família biológica. Algumas crianças vão experienciar mais de que um centro, existindo evidências que a vulnerabilidade aumenta exponencialmente com o número de centros (ou instituições).

### Relação entre a Vinculação e a Resiliência

De acordo com a literatura referida anteriormente sobre a relação entre a vinculação e a resiliência, em que é demonstrado a importância da vinculação e dos modelos operantes internos na formação da resiliência, e analisando os resultados obtidos da actual investigação, das cinco crianças é possível verificar que a vinculação insegura apresentada por estas crianças influencia a formação de resiliência.

Segundo Gilligan (2000) a importância de uma base segura é um dos três blocos de construção de resiliência em crianças em instituições, alegando que isso pode ser alcançado através das redes de suporte.

Em relação aos resultados obtidos não posso afirmar que a vinculação insegura apresentada por estas crianças seja o único motivo pelo qual as crianças não desenvolveram resiliência, visto apenas ter avaliado os factores protectores individuais, mas sustentando-me na literatura posso deduzir que teve uma influência directa. Os modelos operantes internos destas cinco crianças foram construídos através de vinculações inseguras, perturbadas o que poderá ter impedido até agora a formação de resiliência.

Os modelos operantes internos são constantemente actualizados e corrigidos quando ocorrem novas experiências. Apesar de haver uma tendência para a estabilidade, investigações demonstram que mudanças significativas podem ocorrer. Se utilizarmos a teoria da vinculação e focalizarmos a importância das relações, isso poderá contribuir para uma estrutura conceptual que estimule uma abordagem integrada para a compreensão dos comportamentos das crianças e as dinâmicas da resiliência. (Atwool, 2006)

Ungar (2001) demonstrou que as instituições de acolhimento não representam sempre experiências negativas e que para alguns jovens essas experiências criam discontinuidades na identidade antiga de histórias e permitem o aparecimento de novas. Sendo assim consistente com a ideia de reelaborar os modelos operantes internos.

Para estas crianças e de acordo com o que foi referido, ainda poderá ser possível ocorrer uma reelaboração dos modelos operantes internos inseguros, se forem confrontados com novas experiências, diferentes das que experienciaram e que possibilitem a reaprendizagem dos vínculos afectivos aos outros.

### Síntese dos Cinco Casos

De acordo com os resultados obtidos, a análise dos protocolos do Pata Negra das cinco crianças e com base nas investigações sobre a vinculação e os modelos operantes internos, anteriormente referidas, inferi que todas apresentam vinculações inseguras. O que pode significar que estas crianças sofreram alguma perturbação na formação de vinculação com as suas figuras de vinculação (pais), estando relacionado com o ambiente de negligência e maus tratos (ambiente de risco) que sofreram.

Em relação à resiliência, através das diferentes provas que avaliavam a presença de três factores protectores, foi possível verificar que apenas uma das crianças, a Diana, apresentou resultados semelhantes ao de uma criança resiliente, ao conseguir obter a maior classificação na escala de empatia, manifestar uma auto-estima positiva (não alcançado a pontuação máxima) e revelar uma inteligência média. As outras crianças não conseguiram alcançar os resultados necessários para demonstrar a presença de resiliência.

### CONCLUSÃO

O presente estudo contribui para a compreensão da relação entre a Vinculação e a Resiliência, em crianças num centro de acolhimento temporário, que viveram em ambientes de risco (de negligência e maus tratos).

Os resultados, relativamente à prova temática Pata Negra, indicam através dos modelos representativos que as crianças têm das suas figuras de vinculação, que o Eduardo, o Artur, a Inês, o Francisco e a Diana sofrem de relações de vinculação perturbadas. É possível inferir através dos diversos mecanismos de defesa utilizados, (negação, formação reactiva, inibição, idealização), angústias presentes, imagos parentais sentidos como holdings negativos, que estas crianças são inseguras relativamente aos padrões de vinculação. Contudo, devido ao instrumento utilizado, não é possível afirmar especificamente o tipo de padrão de vinculação.

Quanto aos resultados das provas aplicadas para averiguar a presença de três factores de protecção, (empatia, auto-estima e inteligência), estes apontam que apenas a Diana pode ser considerada como uma criança resiliente, devido aos bons resultados obtidos nas três provas. Porém as provas aplicadas não permitem uma classificação precisa destas crianças em resilientes mediante o número reduzido da amostra.

É possível verificar, também, a influência que o tipo de vinculação manifestado pelas cinco crianças detém no desenvolvimento da resiliência. Suportada pela literatura e analisando os resultados obtidos, os modelos operantes internos provenientes de relações de vinculação inseguras não permitiram o desenvolvimento da resiliência. Sendo assim e tendo presente a ideia que os modelos operantes internos podem ser reelaborados, saliento a possibilidade dos adultos que proporcionam cuidados às crianças em instituições de acolhimento, possam compreender a importância que as relações e a vinculação representam na resiliência. Esta interacção entre vinculação e resiliência poderá capacitar os adultos, prestadores de cuidados nestas instituições, para criar ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento saudável das crianças e jovens.

Como sugestão para os próximos estudos, realça-se a importância da relação entre vinculação e resiliência, que pode acarretar benefícios na compreensão do desenvolvimento das crianças provenientes de ambientes de risco e que se encontram temporariamente afastadas das famílias biológicas, em centros de acolhimento ou instituições. Seria também interessante realizar uma nova investigação, sobre estas temáticas (vinculação e resiliência), com algumas diferenças como uma amostra com um número de indivíduos superior à utilizada neste estudo e a exploração de todas as componentes da resiliência, além das individuais (suporte familiar, comunidade e cultura).

Retomando os objectivos propostos inicialmente, com o propósito de ter uma melhor compreensão da relação entre a Vinculação e a Resiliência, é possível inferir através deste trabalho de investigação que a interacção entre estes dois constructos vai influenciar o desenvolvimento das crianças, nomeadamente na formação dos modelos operantes internos e na capacidade de adaptação positiva perante as adversidades da vida.

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. (2000). Assessment of psychopathology. In A. Sameroff, M. Lewis, & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology (2ª ed.)* (pp. 41-56). New York: Plenum Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wahl, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atwool, N. (2006). Attachment and Resilience: Implications for Children in Care. *Child Care in Practice, 12 (4)*, 315-330.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.
- Benoit, D., & Parker, K. (1994). Stability and Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development, 65*, 1444-1456.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 349-361.
- Boekholt, M. (2000). *Provas temáticas na clínica infantil*. Lisboa: Climepsi Editores
- Bowlby, J. (1969/1984). *Apego - Volume I da Triologia Apego e Perda*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.

Bowlby, J. (1980/1984). *Perda - Tristeza e Depressão - Volume III da Triologia Apego e Perda*. São Paulo: Martins fontes.

Bretherton, I. (1990). Communication Patterns, Internal Working Models and the Intergenerational Transmission of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal, 11 (3)*, 237-252.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28 (5)*, 759-775.

Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of attachment relationship: an attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.

Brofennbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development, 53*, 413-425.

Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5 (1)*, 71-93.

- Cicchetti, D., & Kaufman, J. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socioemotional development: Assessments in a day-camp setting. *Developmental Psychology, 25* (4), 516-524.
- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission and sequel of child maltreatment. *New Directions for Child Development, 11*, 31-55.
- Correia, M. (1989). *Crianças que repetem o ano na escola primária: como se auto-percepcionam e auto-avaliam. O que dizem de si dá que pensar aos adultos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cowan, P. A., Cowan, P. C., & Schulz, M. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In M. Hetherington, & E. A. Bleachman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-8). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowen, E., Wyman, P., & Work, W. (1996). Resilience in highly stressed urban children: concepts and findings. *Bulletin of New York Academic Medicine, 73* (2), 267-284.
- Crowell, J. A., & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for the theory and research. *Social Development, 4*, 294-327.
- Diniz, S. (1993). *Menores em risco numa sociedade em mudança*. Lisboa: Centro de Estudo Judiciários.

- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fergusson, D., & Horwood, L. (2003). Resilience to childhood adversity: Results of a 21-year old study. In S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130-155). Cambridge: University Press.
- Fonseca, C. (2004). *Resiliência e factores de protecção em crianças maltratadas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Garnezy, N. (1990). A closing note: reflections on the future. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 527-534). New York: Cambridge University Press.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherred, N. Garnezy, & M. Rutter, *Stress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms and intervention* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnezy, N., Masten, A., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Gilligan, R. (2000). *Promoting Resilience*. London: British Agencies for Adoption and fostering.

- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of self. A development perspective*. New York: Guildford Press.
- Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Plenum Press.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71* (3), 543-562.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415-426.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2) (pp. 66-106).

Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Auto-conceito para Crianças e Pré-adolescentes de Susan Harter. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal, I* (pp. 79-89). Braga: APPORT.

Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk. In Wang, & Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.

Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology, 16* (4), 1071-1094.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11* (1), 143-169.

McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology, 13* (4), 1021-1038.

Moram, P., & Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescents victims of maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 16* (5), 743-754.

- Nicholson, C. L., & Alcorn, C. L. (1994). *Educational applications of the WISC-III. A handbook of interpretive strategies and remedial recommendations*. Los Angeles, CA: WPS.
- Olsson, C. A., Bonda, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Peixoto, F. (1996). Auto-conceito, auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Martins (Ed.), *Dinâmicas Relacionais e Eficiência Educativa* (pp. 51-69). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ribeiro, J. L., & Sousa, M. (2002). Vinculação e Comportamentos de Saúde: Estudo Exploratório de uma Escala de Avaliação em Adolescentes. *Análise Psicológica*, XX (1), 67-75.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings and policy implications. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651-682). New York: Guildford Press.
- Sá, A. (2000). *Crianças em risco em famílias de acolhimento: como se percebem e avaliam*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Sá, E. (1995). *Más maneiras de sermos bons pais. As crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de Século.
- Sameroff, A. (1993). Models of Development and developmental risk. In C. Zeanan (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3-13). New York: Guildford Press.
- Sameroff, A., & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early interventions. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York: Guildford Press.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Competence in the face of the adversity: the influence of early family environment and long-term consequences. *Children & Society, 16*, 260-272.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Svanberg, O. G. (1998). Attachment, resilience and prevention. *Journal of Mental Health, 7* (6), 543-578.
- Ungar, M. (2001). The Social construction of resilience among "problem" youth in out-home placement: A study of healthy-enhancing deviance. *Child and Youth Care Forum, 30* (3), 137-154.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience. Multiple Realities Among At-Risk Children and Youth. *Youth & Society, 35* (3), 341-365.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição. Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA.

- Wechsler, D. (1996). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Manual, 5ª ed.* Madrid: TEA.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood.* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth.* New York: Adams, Bannister, Cox.
- Werner, E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Guildford Press.
- Wied, M., Maas, C., Goozen, S. V., Vermande, M., Engels, R., Meeus, W., et al. (2007). Bryant's Empathy Index: A Closer Examination of its Internal Structure. *European Journal of Psychological Assessment, 23 (2)*, 99-104.
- Yin, R. K. (1984/1986). *Case Study Research - design and methods. 4ª ed.* Londres: SAGE Publications.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 8 (4)*, 1-18.

## ANEXOS

## ANEXO A

Carta de Autorização para a realização do trabalho de investigação

Exmª Senhora Dra. Rita Martins  
Coordenadora do Centro Regaço Materno

Cristina Alexandra Alves Rosa, nº 11481, estudante de Psicologia Clínica, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada gostaria de realizar um trabalho de investigação, no âmbito da cadeira de Seminário de Mestrado, orientada pelo Prof. Doutor Emílio Salgueiro, no Centro Regaço Materno.

Em termos práticos o trabalho poderá implicar a realização de entrevistas às crianças institucionalizadas neste centro. Será garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes envolvidos no estudo.

Venho desde já solicitar a vossa colaboração nesta investigação e agradecer antecipadamente a vossa disponibilidade. Na expectativa de receber notícias de V.Exª junto envio o meu contacto 916413077.

Orientador do Seminário de Mestrado

Emílio Salgueiro

Com os meus melhores cumprimentos

Almada, Novembro 2007

Cristina Rosa

## ANEXO B

### Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes (IECA)

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
6. Eu fico transtornado quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
11. Eu fico transtornado quando vejo magoarem um animal. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar. Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

14. Eu fico transtornado quando vejo baterem num rapaz.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

17. Eu fico furioso quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

22. Eu não fico perturbado quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

## ANEXO C

Escala de Auto-Conceito "*Como é que eu sou*"

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data de hoje \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input type="checkbox"/>

---

1.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	--------------------------

2.	<input type="checkbox"/>	difícil fazer amigos	Alguns acham <b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----------------------	-------------------------	---------------------------------------	--------------------------

3.	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	-------------------------------------	------------	--	--------------------------

4.	<input type="checkbox"/>	do aspecto que têm	Alguns gostam <b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------------------	--------------------------

5.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	--------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input type="checkbox"/>
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>
9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>
12. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim		<b>MAS</b>		Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input type="checkbox"/>
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input type="checkbox"/>
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ANEXO D

Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Eduardo

## Teste Pata Negra

Louis Corman (1959-1961)

Folha de Protocolo

**Nome** Eduardo

**Idade** 6 Anos

**Examinado por** Cristina Rosa

**Data** 22/04/08

### Frontispício

Porque é que se chama pata negra?

= Porque tem a pata negra.

É um porquinho ou uma porquinha?

= É um porco.

Tem quantos anos?

= 2 Anos.

E os outros dois brancos? Este aqui, é um porquinho ou uma porquinha?

= É uma porquinha.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

E o outro?

= É um porquinho.

Tem quantos anos?

= 5 Anos.

Eles são da família do pata negra ou não?

= São irmãos dele.

E os dois grandes quem são eles? Este com a mancha negra é quem?

= É o pai.

E o grande completamente branco quem é?

= É a mãe.

São os pais de quem?

= Dos porquinhos... são namorados. Posso dar um nome ao pata negra?

Queres dar-lhe um nome?

= Sim... vai chamar-se formiga.

### Família Verdadeira

Quando veio para o centro os pais foram presos. Tem uma avó que o visita no centro.

### Temas

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Um, dois, três, quatro, cinco (contou os porcos na imagem). O pata negra está a fazer chichi e os outros (porcos pequenos) estão a dormir, estão cheios de sono (abra a boca e estica os braços, exemplificado com os gestos). Os pais estão a dormir (exemplificando novamente com gestos).

#### **Cartão 2: Beijo**

Estes estão a dar um abraço, estavam a namorar, queriam ser namorados. A mãe deu um beijo na cara do papá. O papá deu um beijo na mamã e os dois davam abraços.

#### **Cartão 3: Batalha**

Estão a lutar... porque eles estão a brincar, o branco tá a fugir, está assustada porque acha que o vai comer... tá a comer o pé do porco, coitado do pata negra (cara de assustado, pega no cartão bem perto) aí... coitados.

#### **Cartão 4: Carroça**

Os pequenos vão ser comidos. Só estão 3 porquinhos. O pata negra morreu. Um, dois, três (conta os porcos na carroça).

#### **Cartão 5: Cabra** (o cartão favorito dele)

O que é isto? É um carneiro?

[O que achas que é?] É um carneiro. O pequeno tá a beber leite, senão morria à fome.

### **Cartão 6: Partida**

Perdeu-se outra vez... foi a uma casa linda, tinha a mãe dele (na casa).  
(Já tinha referido que o porco tinha-se perdido no cartão 16: Buraco).

### **Cartão 7: Hesitação**

O pata negra está a correr, a saltar e já estava cansado e o outro filho está a beber na mamã (mancha negra) e gosta. A mãe já estava boa, não morreu, já conseguiu fazer cocó. O filho e o pai estavam a beber leite.  
(Este cartão foi visto após o cartão 12: sonho mãe).

### **Cartão 8: Ganso**

A águia... o que é? (aponta para a ave)  
[O que achas que é?] Uma gaivota... o porquinho estava a chorar, não era o pata negra. O outro estava a ver o que estava a chorar e este vai a fugir...

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Mãe, filho, está tudo cheio de lama. Mãe (porco grande) e filho com lama no rabo e no corpo (aponta), outros também tão, um, dois, três, sujos e o 4º porquinho não quer sujar, quer estar na areia.

### **Cartão 10: Noite**

Mãe e pai a beijar-se e o pequeno estava a ver e não conseguiu dormir e os outros também estavam a dormir.

### **Cartão 11: Ninhada**

O senhor está a dar leite e os pequenos (bebés) estão a beber leite da mamã. Estão a pôr palha. Um senhor está a pôr palha e o outro está a pôr comida ou água. Coitadinhos dos porcos querem ir para ao pé da mãe.  
[Quais porcos?] Os que estão atrás da vedação.

### **Cartão 12: Sonho Mãe**

Está a sonhar com a mamã, a mamã já morreu, está a sonhar...não, a olhar para o filho.

### **Cartão 13: Sonho Pai**

A mãe estava a sonhar com o filho, ouviu um barulho no sonho.  
[Mais alguma coisa?] Não, mais nada.

### **Cartão 14: Mamada 1**

Olha a mamã estava a beber leite (emenda), da mamã, da mama, 1 ushhhh, 2 ushhh... 5 ushhh (sons de engolir o leite) das mamas dela.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Pata negra e mamã estavam a beber leite, estava a chuchar, a mãe dava-lhe leite. Os dois filhos estavam a fazer uma corrida para a mamã.

### **Cartão 16: Buraco**

O outro perdeu-se com o pata negra.

[Mais alguma coisa?] Estava a lua e as estrelinhas, não há ou há estrelas cadentes? Posso fingir estrelas cadentes... vão assim (recria o trajecto das estrelas no cartão).

### **Cartão 17: Pequena Escada**

O que ele está a fazer?

[O que achas que ele está a fazer?] Está em cima da mãe porque queria buscar o pássaro para comer... e dar uma festa no pica-pau, nos pássaros.

### Jogo das Imagens Preferidas

**Preferidas:** Partida, Beijo, Sonho Mãe, Mamada 2, Batalha, Carroça, Brincadeiras Sujas, Pequena Escada, Ninhada, Cabra e Mamada 1.

**Não preferidas:** Hesitação, Noite, Buraco, Carroça, Ganso, Sonho Pai e Carroça. Inicialmente também escolheu Mamada 1 mas depois pôs este cartão no monte das imagens preferidas.

Qual é a imagem que gostas mais? Porquê?

= Cartão 5 – Cabra: chefes [Quem?], o porco (filho) e o carneiro eram os dois chefes, ele estava perdido e o carneiro deixou-o beber leite.

Qual a imagem que gostas menos? Porquê?

= Cartão 8 – Ganso: roubou um porquinho para caçar no fogo.

## Questões de Síntese

Quem é para ti o mais feliz nesta história? Porquê?

= Carneiro (aponta) porque ele deixou o porquinho beber leite.

E o menos feliz? Porquê?

= Os porquinhos (Noite) porque esta é linda... (a prancha toda, apontou como um conjunto).

Quem é o mais simpático? Porquê?

= O pata negra porque dá coisas a toda a gente.

E o menos simpático? Porquê?

= Noite [Mas quem é que achas que é o menos simpático?] Os grandes e os pequenos.

Na família PN o pai tem uma preferência por um dos outros membros da família?

= Não, gosta de todos.

E a mãe?

= De todos os porquinhos pequenos.

E o PN?

= (Não responde, não soube dar uma resposta).

E os brancos pequenos?

= Da mãe.

E tu quem preferes?

= Mãe, pai... o pata negra.

O que será Pata Negra quando for grande?

= Vai ser polícia porque vai ter uma pistola para matar.

Que pensa PN da sua Pata Negra?

= Pensa... porque ele é lindo é um príncipe e a princesa é a porca.

Quem serias tu nesta história?

= O pata negra.

Fada

1º Desejo: Pistola.

2º Desejo: Espada.

3º Desejo: Um avião para ir à tropa, matar os maus.

4º Desejo: Cão Polícia e o dono com uma pistola matava os maus porque os bons estavam em perigo.

### Notas:

Durante a aplicação do teste mostrou-se muito irrequieto. A meio da aplicação começou a tossir, a espirrar e queria ir embora.

Nos 4 cartões parecidos refere que já viu esse cartão. Num dos conjuntos pede para ver o outro cartão parecido.

Gostava muito dos cartões da fada madrinha e da cabra.

### Análise Qualitativa

#### Frontispício

Identificou o PN e os irmãos mas trocou o pai com a mãe. Tentou dar um nome ao PN, “formiga”, escolheu logo um animal pequeno e frágil.

### Temas

#### **Cartão 1: Bebedouro**

A enumeração dos porcos revela uma defesa, uma tentativa de controlo. Expressão da agressividade através do jacto de urina para com as imagens parentais. Ao demonstrar com gestos o que está a dizer revela uma imaturidade, pois está a experienciar as coisas ao nível corporal, do sensório-motor.

#### **Cartão 2: Beijo**

Há o reconhecimento das identidades e acesso à diferença de sexos. Relação dos pais idealizada, apenas com afectos positivos. Ocorre uma escotomização do porco que está atrás do muro evitando o conflito edipiano.

### **Cartão 3: Batalha**

Há uma tentativa de negar a relação de rivalidade fraterna, ao substituir a luta por brincadeira. A agressividade manifestada leva a angústia de devoração, o que o inibe de terminar a história (dar um desfecho).

### **Cartão 4: Carroça**

Representação depressiva maciça quando diz que o PN morreu, que pode ser desencadeada pela hipersensibilidade ao preto. Novamente aparece o receio de ser comido, ameaça de morte, activando assim a defesa de controlo, ao enumerar os porcos na imagem.

### **Cartão 5: Cabra**

Acontece uma desorganização dos laços objectais, ao inicialmente não reconhecer o animal que está a alimentar o PN. Figura materna de substituição como fonte vital de alimentação, sem a qual ele não consegue viver.

### **Cartão 6: Partida**

Angústia de separação que é tão forte que surge a defesa de formação reactiva, transformando essa separação em reunião com a mãe.

### **Cartão 7: Hesitação**

Tema de exclusão do PN e de ambivalência entre o pai e a mãe. Rivalidade fraterna.

### **Cartão 8: Ganso**

Não reconhece inicialmente o animal (agressividade leva a desorganização). A agressividade sentida faz com que surja um deslocamento do sofrimento para outro porco que não o PN. O outro (que estava a ver) não tem uma função protectora (não é sentido como holding positivo).

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Agressividade dirigida à mãe. Sentimentos de isolamento, de exclusão por parte da mãe.

### **Cartão 10: Noite**

Identificação da cena primitiva (curiosidade sexual), fantasias que o impedem de dormir.

### **Cartão 11: Ninhada**

Rivalidade fraterna e sentimento de separação em relação à mãe. Frustração oral por a mãe alimentar os pequenos e não o alimentar a ele.

### **Cartão 12: Sonho Mãe**

Relação com a imagem materna algo perturbada, sendo manifestada novamente a angústia de morte.

### **Cartão 13: Sonho Pai**

Não identificação do pai. Troca os sexos e identidades dos porcos, PN passa a mãe e pai passa a PN.

### **Cartão 14: Mamada 1**

Alterações sintáticas e perceptivas podem dever-se a desorganizações profundas dos laços objectais.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Rivalidade fraterna. Relação materna menos confusa (melhor organização).

### **Cartão 16: Buraco**

Introdução do outro porco para afastar sentimentos de solidão e angústia de separação. Lua e estrelas podem indicar caminho para casa, reduzindo assim a ansiedade sentida.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Não identificação da figura paterna, não sendo visto como apoio sólido. A agressividade expressa em comer o pássaro é prontamente negada, ao ser transformada em dar uma festa aos pássaros (formação reactiva).

Imagem que mais gostou

### **Cartão 5: Cabra**

Idealização da figura paterna, como pai alimentador.

Imagem que menos gostou

**Cartão 8: Ganso**

Angústia de aniquilamento.

Questões de Síntese

Gratificação oral em relação à figura de substituição materna. Noite é um tema de grande impacto emocional (sentimentos de isolamento e solidão). Problemática da angústia de morte e agressividade. Referência a armas para combater as maldades.

## ANEXO E

Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Artur

## Teste Mancha Negra

Louis Corman (1959-1961)

Folha de Protocolo

**Nome:** Artur

**Idade:** 6 Anos

**Examinado por** Cristina Rosa

**Data:** 22/04/08

### Frontispício

Porque é que se chama pata negra?

= Porque tem a pata negra.

É um porquinho ou uma porquinha?

= É um porco.

Tem quantos anos?

= 6 Anos.

E os outros dois brancos? Este aqui, é um porquinho ou uma porquinha?

= É uma porca.

Tem quantos anos?

= 5 Anos.

E o outro?

= É uma porca também.

Tem quantos anos?

= 8 Anos.

Elas são da família do pata negra ou não?

= Não, são amigas. Não podem ser da mesma família porque ele (pn) é diferente, não é igual aos outros.

E os dois grandes quem são eles? Este com a mancha negra é quem?

= É a mãe porca, porque tem mamas.

E o grande completamente branco quem é?

= É o pai porco.

São os pais de quem?

= São os pais de todos.

### Família Verdadeira

Antes de ir para o centro vivia com a mãe.

### Temas

#### **Cartão 4: Carroça**

O pequeno estava a ir ao médico, ficou dentro de uma palha. Os pais e os outros tiveram de ficar com o tratador (aponta). O da mancha vai ficar igual aos outros, não é?

[O que é que achas?] Vai, vai ficar igual.

[Vês mais alguma coisa?] Não.

#### **Cartão 7: Hesitação**

Ele (pn) junto dos pais... Encontrou a família e viu os pais, o pai estava a beber água. O pata negra também queria beber água mas não podia beber água e a mãe estava a dar mama à outra.

#### **Cartão 11: Ninhada**

Os porquinhos (bebés) estavam a mamar, a porca (mãe) estava a beber água e o tratador estava a pôr palha... Os pequenos porcos estavam a ver porque a mãe estava grávida.

#### **Cartão 14: Mamada 1**

Ele a correr... e a mamar.

[Vês mais alguma coisa?] Não.

#### **Cartão 15: Mamada 2**

Foi a mamar e a correr brincar com a mãe e as filhas estavam a correr na relva. Não é igual ao outro? (Tirou o cartão anterior para ver se era igual e viu que não era).

### **Cartão 16: Buraco**

Está perdido... andou à noite e a brincar e os pais foram-se embora ou foram comidos ou atacados, havia um animal à espreita. Está perdido e estava um lobo a espreitá-lo, ele não sabe o caminho mas viu a lua e seguiu a luz, o lobo apanhou-o e comeu-o, comeu os pais também.

Há lobos, não há? Se calhar comeram os pais.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

O que é isto? (Aponta para o porco grande)

[O que achas que é?] É uma porca amiga dele, é uma irmã se calhar... vai assustar uns pássaros. Havia um vento muito forte mas eles aguentavam o vento (os pássaros). Porque tinha uma pata negra e eles não gostavam, escolheu uma árvore negra com um pica-pau, muito mau que o queria picar. O porco estava a subir até ao ninho dos pássaros.

### Jogo das Imagens Preferidas

**Preferidas:** Ganso, Batalha, Beijo, Ninhada, Bebedouro, Partida e Carroça (que inicialmente estava no monte das imagens não preferidas e no fim mudou).

**Não preferidas:** Escada, Mamada 1 e 2, Sonho Pai e Mãe, Buraco, Brincadeiras Sujas, Noite e Hesitação.

### Histórias Preferidas

#### **Cartão 8: Ganso**

Gaivota a puxar a cauda, o pequeno porco a chorar pela mãe e a porca a ver.

#### **Cartão 3: Batalha**

O porco (pn) foi puxar a pata ao outro e a outra porca a orelha do pata negra. Os grandes disseram: não se zanguem porque é capaz de haver uma confusão.

#### **Cartão 2: Beijo**

Mãe... outros filhos estavam a dar beijos. O porco grande (apontou para o porco com a mancha negra) ficou com a pata em bola, a outra casou com o pata negra e depois saiu a mancha negra.

### **Cartão 11: Ninhada**

Já contei!

### **Cartão 1: Bebedouro**

O pata negra segurou-se... preso à comida (vê uma ligação no xixi). A comida é o coiso pequeno e a coisa grande é para fazer xixi e cocó. Os outros dormiam.

### **Cartão 6: Partida**

Ele a caminhar para encontrar os pais, não conseguiu, estava perdido na floresta... (mostrame o cartão perto de mim) está um lobo à espreita, aqui atrás do vulcão (aponta para o detalhe negro). Ah... não é um lobo, é uma árvore preta. Não há nenhum lobo.

### **Cartão 5: Cabra**

Ele encontrou uma amiga dele, é um diferente dele, preto, com mamas e deixou-o a mamar. É um carneiro... veado... é uma rena, tem corninhos, não é? É uma rena porque é menina.

Notas: Nas histórias que rejeitou não quis contar história. No meio/fim das histórias perguntava sempre “não é?”.

Qual é a imagem que gostas mais? Porquê?

= Cartão 2 – Beijo: porque estão a casar.

Qual a imagem que gostas menos? Porquê?

= (Ao princípio teve alguma dificuldade em escolher) Cartão 16 – Buraco: andar às escuras. Cartão 10 – Noite: todos às escuras. [O que acontece às escuras?] Morrem, o lobo está à espreita, se calhar foi o que aconteceu aos pais, morreram.

Quem é para ti o mais feliz nesta história? Porquê?

= O pata negra porque tem a pata negra é muito feliz, o pai faz-lhe rir, porque eles o amam. É o único que eles gostam, é do preto porque é diferente, porque se aleijou na pata, foi empurrado... aleijado pelo lobo, não sei... os pais não viram o lobo porque ele fugiu.

E o menos feliz? Porquê?

= Pai e mãe estão com um ar triste.

Quem é o mais simpático? Porquê?

= O pata negra e as irmãs, dão flores ao pata negra (estava a observar o Cartão Frontispício).

E o menos simpático? Porquê?

= Mãe porque... foge deles porque faz coisas que eles não gostam. O pai é o melhor amigo dele, o pai cuida deles, não é? Quando a mãe vai à caça, ele cuida deles... Quando o pai vai à caça ela cuida deles (alguma confusão).

Na família PN o pai tem uma preferência por um dos outros membros da família?

= Pata negra.

E a mãe?

= Porca irmã (a da esquerda).

E o PN?

= O pai.

E os brancos pequenos?

= A mãe é amiga deles.

E tu quem preferes?

= O pata negra, ele é muito lindo mas não sei o que se passou com a pata, aleijou-se na parede, foi contra um buraco... partiu a perna... não sei.

O que será Pata Negra quando for grande?

= À mãe por causa da mancha. [O que achas que ele gostaria de ser quando for grande?]

Vai ser como ao pai, vai brincar às escondidas...

Que pensa PN da sua Pata Negra?

= Pensa que eles gozam com ele menos o pai, porque o pai é o que gosta mais do menino, eu tenho um pai bonzinho. Antes tinha um pai mau que batia na minha mãe, então eu ajudava e mandava sopa para cima da cabeça dele.

Quem serias tu nesta história?

= O pata negra porque é um menino, não é?

Fada

1º Desejo: Gostava de ter a pata igual aos outros.

2º Desejo: Gostava de brincar.

3º Desejo: Ele queria crescer.

4º Desejo: Leão porque ele ataca, é o rei porque ele também quer ser rei.

### Análise Qualitativa

#### Frontispício

Identificação com o PN, atribuiu ao porquinho o sexo masculino e a mesma idade dele próprio. Houve uma recusa inicial em identificar os porcos pequenos como membros da família do PN, talvez por causa da mancha. Após a identificação dos pais foi mais fácil a integração dos porcos pequenos na família.

#### Temas

##### **Cartão 4: Carroça**

Alguma confusão entre o porco pequeno e o PN. Angústia de separação ao falar que o pequeno porco tem de ir ao médico e a família tem de ficar. Existe uma preocupação em o PN ficar igual aos outros (sem mancha), como se isso o impedisse de pertencer verdadeiramente à família. Há também um medo de abandono.

##### **Cartão 7: Hesitação**

Tema de ambivalência entre mamar na mãe ou alimentar-se como o pai. Há uma relação regressiva com a mãe. Tem de afastar-se da mãe e ir para o pai.

##### **Cartão 11: Ninhada**

Evitamento da relação de rivalidade fraterna. Tenta esconder os ciúmes que sente dos outros porquinhos.

##### **Cartão 14: Mamada 1**

História inibida e restritiva. Dificuldades na relação diádica, não está tranquilo com a mãe, não lhe é permitido estar com tempo.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Aparece novamente a problemática da rivalidade fraterna. Tenta novamente encobrir os ciúmes que sente. Evita a relação de rivalidade fraterna quando afirma que as irmãs estavam a correr na relva.

### **Cartão 16: Buraco**

Tema da separação desencadeia angústias de morte (dele e dos pais). O receio de separação num contexto de perigo leva a uma angústia de perseguição (lobo).

### **Cartão 17: Pequena Escada**

A referência à cor negra do tronco estimula uma sensibilidade depressiva. Não identificação do pai, sendo que a relação de identificação com ele é sentida como perigosa. O pai não funciona como uma imagem securizante.

### Histórias Preferidas

#### **Cartão 8: Ganso**

Não há ameaça de morte. Sente que a mãe não o protege (não é sentida como holding positivo).

#### **Cartão 3: Batalha**

Identifica a rivalidade fraterna mas os pais continuam sem a função protectora (continente). As representações de actos agressivos que se encadeiam de uma forma circular (o PN foi puxar a pata ao outro e a outra porca a orelha do PN), desempenham assim lugar de continente.

#### **Cartão 2: Beijo**

A mancha negra é um estigma negativo. Depois do casamento, sente-se ligado e através de uma ligação forte com alguém a mancha sai. A partir da ligação, narcisicamente sente-se cheio.

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Ao escotomizar o jacto de urina não assume a agressividade contra as figuras parentais.

### **Cartão 6: Partida**

Transformação do lobo em árvore preta é uma anulação defensiva. Sente-se sozinho o que provoca uma ameaça de morte, devoração, sentindo-se ameaçado.

### **Cartão 5: Cabra**

Está a mamar à vontade em contraste com o outro cartão onde está a mamar com muita intranquilidade. Referência a uma mãe idealizada, onde há uma substituição idealizada.

### Recusas

### **Cartão 12 e 13: Sonho Mãe e Pai**

As imagens paternas são sentidas como persecutórias para ele, assim como a ausência das mesmas.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Cartão que pode remeter para a agressividade face a uma imagem parental.

### Imagem que mais gostou

### **Cartão 2: Beijo**

Identificação com os pais, depois da ligação sente-se cheio.

### Imagem que menos gostou

### **Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

Separação dos pais, sente-se sozinho o que promove fantasias de exclusão.

### Questões de Síntese

Aparece uma defesa maníaca, logo na primeira questão onde ele nega as histórias anteriores ao afirmar que o PN é feliz e que o pai o faz rir, ocorre assim uma negação maníaca.

Há uma idealização de um pai protector que não tem, não existe.

## Desejos

É reforçada a temática de ser igual aos outros, sem mancha, revelando os sentimentos de tristeza que esta acarreta. Ter disponibilidade para brincar para não pensar na mancha negra. Crescer para ficar autónomo, para não sentir a dependência. Escolheu o animal leão porque assim sentia-se forte e não precisaria de ninguém.

## ANEXO F

Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa da Inês

## Teste Mancha Negra

Louis Corman (1959-1961)

Folha de Protocolo

**Nome** Inês

**Idade** 8 Anos

**Examinado por** Cristina Rosa

**Data** 29/04/08

### Frontispício

Porque é que se chama pata negra?

= Porque tem uma pata negra.

É um porquinho ou uma porquinha?

= É um porquinho.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

E os outros dois brancos? Este aqui, é um porquinho ou uma porquinha?

= É uma porquinha.

Tem quantos anos?

= 4 Anos.

E o outro?

= É um porquinho.

Tem quantos anos?

= 2 Anos.

Eles são da família do pata negra ou não?

= São irmãos do pata negra.

E os dois grandes quem são eles? Este com a mancha negra é quem?

= É a mãe.

E o grande completamente branco quem é?

= É o pai.

São os pais de quem?

= São os pais de todos.

### Família Verdadeira

Antes de vir para este centro, já estive institucionalizada duas vezes. Antes disso vivia com os pais e com o irmão mais velho.

### Temas

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Num dia de Verão a porquinha e os seus filhos porquinhos foram-se deitar porque estavam muito cansados. (Pausa) E veio outro porquinho e fez chichi em cima da comida deles e acordou o pai que esmagou esse porquinho mas ele não morreu. Depois o pai porco disse: “ah não é um gatinho, é o nosso porquinho” e depois o pai disse: “desculpa filhinho pensava que eras um porquinho, para a próxima lambe a orelha e nos já sabemos que és tu. E não acordes os teus irmãos porque eles estão a dormir, pata negra”.

#### **Cartão 8: Ganso**

Um dia o porquinho foi passear com a sua irmã e um ganso foi atrás dele e ele estava a correr e o ganso apanhou-o. Ele queria a mãe e começou a chorar: “quero a mãe, quero a mãe”. E depois a irmã como não foi apanhada chamou a mãe para o ir salvar. E a mãe foi atrás do ganso, ele estava a correr e depois a mãe disse: “larga o meu filho, se não eu chamo uma pessoa muito importante para dar cabo de ti”. E o ganso não deslargo. E chamou o marido e o ganso foi esmagado porque o porco era muito forte e podia esmagar o ganso “poohhh...” (som de esmagar).

#### **Cartão 12: Sonho Mãe**

Era uma vez um porquinho que foi dormir e sonhou com a sua mamã e o sonho foi muito bom e quando acordou foi logo a correr para ao pé da mamã. E a mamã ficou muito feliz por o ver.

### **Cartão 13: Sonho Pai**

No dia seguinte o porquinho bebê sonhou com o paizinho e teve um sonho que o pai estava numa quinta a viver com os outros animais. E que um dia veio um caçador e matou os animais todos e só não morreu o porquinho e o pai porque o caçador estava cheio de medo e o porco esmagou-o. Ele (pata negra) quando acordou foi a correr para ao pé do pai e contou-lhe o sonho dele e o pai ficou admirado e disse: “mereces uma recompensa”, que era dar leitinho ao bebé.

### **Cartão 14: Mamada 1**

Era uma vez uma porca que teve um porquinho e quando o porquinho nasceu ele foi à procura da mama da mãe para beber leitinho.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Um dia o pai levou o pata negra a passear e ele viu um ninho de pássaros que estavam a chocar e o pai pôs o porquinho às cavalitas e quando o pôs às cavalitas ele tirou os ovos e tirou os pássaros e comeu. Quando chegou a casa ele estava maldisposto e vomitou os pássaros. O pássaro que tinha um bico afiado picou-lhe e ele desmaiou e veio a correr a mãe e esmagou o pássaro e ele morreu. E os filhos dos pássaros fizeram o funeral.

### Jogo das Imagens Preferidas

**Preferidas:** Partida, Beijo, Sonho Mãe, Sonho Pai, Mamada 1, Ninhada, Bebedouro e Hesitação.

**Não preferidas:** Noite, Buraco, Brincadeiras Sujas, Cabra, Batalha, Carroça, Mamada 2, Ganso e Pequena Escada.

→ Decidiu contar primeiro histórias dos cartões que não gostava

### **Cartão 3: Batalha**

Era uma vez um porquinho que queria um robô e o mano também e começaram à luta. O pata negra mordeu a orelha do mano, quer dizer mordeu a perna do mano e outro mordeu a orelha. Começaram a deitar sangue e o pai chamou uma ambulância para irem para o hospital e ficaram 18 meses no hospital. O pai e a mãe ficaram preocupados.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

No dia seguinte a palha estava toda suja, estava preta e eles foram para a palha sujarem-se e começaram a sujar a mãe e a mãe pôs-lhes de castigo e eles começaram a chorar. Eles não paravam de chorar e a mãe deu-lhes leite e eles pediram desculpa e disse para eles irem brincar.

### **Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

Num dia de noite estava muito escuro e o porquinho queria ir ver a lua, como o pai e a mãe ouviam os passos ele calçou umas coisas para não fazer barulho e foi lá para fora ver a lua. E ele já não sabia qual era o caminho que era para ir para casa. Os pais foram-lhe buscar e disseram: “nunca mais voltas a sair e nunca mais usas aquelas coisas que não fazem barulho”.

### **Cartão 4: Carroça**

Um dia um caçador levou os porquinhos para uma quinta e já era de noite e ele foi para a palhinha dormir e teve um sonho com a mãe, o pai e os irmãos.

No cartão 5 – Cabra, questionei se não queria contar uma história, ela respondeu:

= É feio, não gosto (fez uma careta de desagrado). Que animal é este?

[Com que animal é que achas que é parecido?] Não sei...não gosto!

No cartão 15 – Mamada 2 não quis contar história.

→ Histórias dos cartões que gostou

### **Cartão 7: Hesitação**

Era uma vez o pai porco, a mãe e os filhos porcos foram a uma quinta onde havia água e eles começaram a beber e a beber e quando pararam ficaram maldispostos e vomitaram a comida que comeram. E o caçador deu-lhes um remédio para eles ficarem bons.

### **Cartão 6: Partida**

No dia seguinte o porquinho foi passear pelos campos e estava muito feliz porque ele fazia anos e ia comer doces, bolos e ganhar muitas prendas. E ele disse ao pai para ir ao café comprar muitos doces, prendas, bolo de anos e para fazer a festa ao almoço e ao jantar.

### **Cartão 11: Ninhada e Cartão 2: Beijo**

Um dia os porquinhos decidiram ir viver para uma quinta onde a mãe fez filhos e esses andaram a beber leitinho todos. E a mãe estava a beber água que o tratador que tratava deles deu muita água à senhora. E os bebés também foram e depois cresceram 2 filhos e ficaram muito amigos. Eles um dia foram ao parque e ele foi de cabeça para baixo e partiu a cabeça e foi para o hospital.

[E o que aconteceu depois?] E fizeram um exame e fizeram aquilo de passar por uma máquina para mostrar o corpo e viram que ele tinha o braço e a perna, não, a cabeça partida e ficaram 19 meses no hospital.

Qual é a imagem que gostas mais? Porquê?

= Cartão 2 – Beijo: porque os irmãos têm de ser sempre amigos e não se podem zangar.

Qual a imagem que gostas menos? Porquê?

= Cartão 5 – Carroça: porque os caçadores não devem estar a tirarem os porcos quando eles estão a descansar.

Quem é para ti o mais feliz nesta história? Porquê?

= O pata negra porque é onde os pais e outros animais estão sempre a tratar-lhes bem (está a observar o cartão frontispício).

E o menos feliz? Porquê?

= Pai porco porque todos começam a meter-se com ele e ele fica enervado e começa a esmagar todos.

Quem é o mais simpático? Porquê?

= Mãe porca, ela dá sempre leitinho aos bebés e dá-lhes carinho.

E o menos simpático? Porquê?

= Menina (do cartão 2 – beijo) porque ela dá carinho aos outros amigos e ao irmão e não dá aos seus amigos, só dá ao irmão.

Na família PN o pai tem uma preferência por um dos outros membros da família?

= Trata todos por igual, gosta de todos.

E a mãe?

= O pata negra porque o pn é o que não faz asneiras e que se porta sempre bem e está sempre ao pé da mãe.

E o PN?

= A mãe pela mesma razão.

E os brancos pequenos?

= Gostam de todos.

E tu quem preferes?

= Não gosto do pai porque ele é muito mau e está sempre a matar os outros.

O que será Pata Negra quando for grande?

= Vai ser costureiro porque ele gosta muito de fazer roupas.

Que pensa PN da sua Pata Negra?

= Pensa que a sua pata é feia e que quer tirar essa pata e quer ficar com outra pata igual.

Quem serias tu nesta história?

= Mãe porca porque eu sou uma menina e não sou um rapaz.

Fada

1º Desejo: Pôr uma pata igual aos dos outros porquinhos.

2º Desejo: Transformar ele no pai porco.

3º Desejo: Fazer ele casar com a porca.

4º Desejo: Cão porque ele gosta muito de cães.

Como vão terminar as aventuras do Pata Negra?

= A fada dele vai transformar ele e os outros porcos nuns cães.

### Análise Qualitativa

#### Frontispício

Identificou o PN assim como a família dele.

## Temas

### **Cartão 1: Bebedouro**

Inicialmente não refere o pai, idealizando o cartão como uma reunião de família. Agressividade dirigida à imagem paterna quando este esmaga o porquinho (num contexto de agressividade). Desejos agressivos sancionados pela autoridade parental.

### **Cartão 8: Ganso**

Agressividade pode servir de suporte relacional. Mãe que tenta proteger os filhos mas não consegue, não tem função de protecção. Imagem paterna carregada de agressividade.

### **Cartão 12: Sonho Mãe**

Tema da presença afectiva da mãe. Relação com a imagem materna idealizada. Medo de separação da mãe.

### **Cartão 13: Sonho Pai**

Tema do pai alimentador. Novamente associação da agressividade com a imagem paterna. Angústias de morte que são despertadas por esta imago. Quando a agressividade é manifestada sucede-se sempre um desfecho favorável revelando uma clivagem entre o mau e o bom.

### **Cartão 14: Mamada 1**

Remete para uma aproximação com a imagem materna num contexto de relação privilegiada (gratificação oral).

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Identificação da figura paterna, funcionando como holding (função protectora). Imago paterna associada a actos de transgressão (comer os ovos e pássaros) que provocam um conflito que ficou resolvido quando o porquinho foi castigado e ficou maldisposto.

## Histórias Não Preferidas

### **Cartão 3: Batalha**

Projectão da sua realidade. Agressividade circular como forma de contenção. O conteúdo deste cartão (agressividade) evocou acontecimentos reais que não conseguiu disfarçar.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Agressividade para com a imagem materna põe a funcionar a interiorização dos interditos (a mãe pôs-lhe de castigo; eles pediram desculpa).

### **Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

No cartão 10 está presente o tema de partida, como também a recusa parcial da cena primitiva. No cartão 16 encontra-se o tema da desobediência e fuga. A noite, cor escura dos cartões, desperta perigos associados ao exterior fobogénico, colocados num contexto relacional, como por exemplo de culpabilidade e de punição por se ter infringido o interdito edipiano. O preto reactiva medos fóbicos correlativos das construções edipianas (daí ter juntado os dois cartões).

### **Cartão 4: Carroça**

Angústia de separação sugerida pelo material demasiado ansiogénico. Possível isolamento, devido a um relato carregado de angústia mas onde não há expressão de emoções e sentimentos.

### Histórias Preferidas

#### **Cartão 7: Hesitação**

Negação da rivalidade fraterna.

#### **Cartão 6: Partida**

Tema da partida feliz. A ausência do objecto está em primeiro plano, num contexto ansiogénico cujo valor afectivo pode não ser reconhecido a fim de não ser confrontado com a angústia depressiva (passear pelos campos, bolos, ...). Imagem paterna idealizada.

#### **Cartão 11: Ninhada e Cartão 2: Beijo**

No cartão 11 está presente o tema do nascimento e a negação da rivalidade fraterna. No cartão 2 há a evocação da própria realidade com a escotomização da imagem parcial do porco atrás do muro. Possível angústia de separação do irmão.

## Recusas

### **Cartão 5: Cabra**

Afecto negativo dirigido à figura de substituição.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Recusa da rivalidade fraterna.

## Imagem que mais gostou

### **Cartão 2: Beijo**

Negação mais uma vez da rivalidade fraterna. Medo de ficar sozinha se ficar sem o irmão.

### **Cartão 4: Carroça**

Angústia de separação. Receio de ser levada.

## Questões de Síntese

Figura materna idealizada e associada à gratificação oral. Negação da rivalidade fraterna. Figura paterna carregada de agressividade. Preocupação em ser igual aos outros, em ser aceite. Desejo de uma ligação que possa fazê-la sentir bem com ela própria.

## ANEXO G

Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa do Francisco

## Teste Mancha Negra

Louis Corman (1959-1961)

Folha de Protocolo

**Nome** Francisco

**Idade** 10 Anos

**Examinado por** Cristina Rosa

**Data** 30/04/08

### Frontispício

Porque é que se chama pata negra?

= Porque tem a pata negra.

É um porquinho ou uma porquinha?

= É um porco.

Tem quantos anos?

= 4 Anos.

E os outros dois brancos? Este aqui, é um porquinho ou uma porquinha?

= É uma porquinha.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

E o outro?

= É um porquinho.

Tem quantos anos?

= 2 Anos.

Eles são da família do pata negra ou não?

= São irmãos dele.

E os dois grandes quem são eles? Este com a mancha negra é quem?

= É a mãe porque tem mamas.

E o grande completamente branco quem é?

= É o pai.

São os pais de quem?

= São os pais deles (aponta para os porquinhos pequenos).

### Família Verdadeira

Antes de vir para este centro, já estive institucionalizada duas vezes. Antes disso vivia com os pais e com a irmã mais nova.

### Temas

→ Decidiu juntar os cartões todos e contar uma história contínua.

#### **Cartão 8: Ganso**

Era uma vez um porco que estava a passear depois apareceu uma ave e mordeu-o e puxou-o.

#### **Cartão 3: Batalha**

Depois ele fugiu e foi ter com os porcos grandes.

#### **Cartão 2: Beijo**

Depois ele foi dançar com a mulher.

#### **Cartão 11: Ninhada**

Depois o outro porco (pata negra) chamou os outros. Eles foram ver a mãe com os porcos pequenos.

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Os porcos estavam a dormir. Depois do pata negra foi dormir.

#### **Cartão 12: Sonho Mãe e Cartão 13: Sonho Pai**

O pata negra foi dormir e foi sonhar com o pai e com a mãe.

#### **Cartão 4: Carroça**

Depois sonhou que estavam a levar os outros porcos para outro lugar e os porcos não queriam.

**Cartão 14: Mamada 1**

Depois ele acordou, foi mamar à mãe.

**Cartão 15: Mamada 2**

Depois ele saiu e mamou outra vez na mãe e apareceram outros porcos.

**Cartão 17: Pequena Escada**

O pata negra foi com a ajuda da mãe subir à árvore para ver os pássaros.

**Cartão 7: Hesitação**

O porco quando veio descobriu que não eram amigos, eram irmãos.

**Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Depois foram brincar para a lama e sujou o pai.

**Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

Depois à noite foi sair, foi para um lugar... estábulo e estava ali a ver e estava a ver o que estava de estranho, a ovelha (aponta para o casal de porcos).

**Cartão 7: Hesitação**

Depois no outro dia brincaram e os pais vieram.

**Cartão 15: Mamada 2**

Depois foi mamar, o pata negra foi mamar ao pai e vieram os outros que tiraram o pata negra de lá e começaram a mamar os outros.

**Cartão 7: Hesitação**

Depois ele foi lá ao tanque e estavam eles a mamar.

**Cartão 3: Batalha**

Depois começou à guerra com o outro.

**Cartão 5: Cabra**

Como antes tinha visto os outros a mamar ele foi mamar numa cabrita... acho que é. Depois foi-se embora para outro lugar.

## Jogo das Imagens Preferidas

**Preferidas:** Bebedouro, Beijo, Cabra, Partida, Ninhada, Mamada 1, Mamada 2, Sonho Mãe, Sonho Pai, Pequena Escada.

**Não preferidas:** Noite, Brincadeiras Sujas, Buraco, Hesitação, Batalha, Ganso, Carroça.

Qual é a imagem que gostas mais? Porquê?

= Cartão 11 - Ninhada: por causa dos bebés, são bonitos e pequenos.

Qual a imagem que gostas menos? Porquê?

= Cartão 9 – Brincadeiras Sujas: está a sujar o pai e o pai não lhe fez nada.

→ Cartões com alguma recusa

### **Cartão 16: Buraco**

Estava a sair da água e estava assustado.

### **Cartão 10: Noite**

Os porquinhos estavam a dormir. O pai porco estava com a ovelha.

Quem é para ti o mais feliz nesta história? Porquê?

= Porquinhos bebés e a mãe teve filhos... é sempre bom ter um filho..

E o menos feliz? Porquê?

= Cartão 8 – Ganso: o porco está a chorar porque o pássaro está a puchar.

Quem é o mais simpático? Porquê?

= Mãe, não é má para os filhos, a mãe não os deixa.

E o menos simpático? Porquê?

= Cartão 9 – Brincadeiras Sujas: O porco (um dos irmãos) não está a ser muito simpático para o pai.

Na família PN o pai tem uma preferência por um dos outros membros da família?

= Não.

E a mãe?

= Também não.

E o PN?

= Também não.

E os brancos pequenos?

= Gostam de todos.

E tu quem preferes?

= O pata negra porque é engraçado.

O que será Pata Negra quando for grande?

= Vai ser um porco, vai ser pai como o pai dele.

Que pensa PN da sua Pata Negra?

= Pensa que é diferente porque ele tem aquela pata e os outros não. O pai é capaz de não ser o pai porque não tem a nódoa, só a mãe.

Quem serias tu nesta história?

= O pata negra porque ele é giro e porque é diferente dos outros.

Fada

1º Desejo: Ter um mp3 para ouvir.

2º Desejo: Ser feliz.

3º Desejo: Ser o porco mais bonito que os outros.

4º Desejo: Ser uma pessoa (animal racional) para ser livre.

Como vão terminar as aventuras do Pata Negra?

= O pata negra ensina uma pessoa a trabalhar na escola.

### Análise Qualitativa

#### Frontispício

Identifica o PN e a restante família.

## Temas

Decidiu juntar os cartões todos e contar uma história contínua repetindo alguns cartões, algumas vezes.

### **Cartão 8: Ganso**

Negação da agressividade. Escotomização da imagem parcial (porco que observa). Algum isolamento por não expressar emoções.

### **Cartão 3: Batalha**

Negação da rivalidade fraterna. Procura de apoio nas figuras parentais.

### **Cartão 2: Beijo**

Identificação com os pais.

### **Cartão 11: Ninhada**

Negação da rivalidade fraterna e dos ciúmes que sente pelos outros.

### **Cartão 1: Bebedouro**

Agressividade dirigida às figuras parentais através do escotoma do jacto de urina.

### **Cartão 12: Sonho Mãe e Cartão 13: Sonho Pai**

Negação de qualquer tipo de acção ao PN (dormir, já referido anteriormente), está a descrever o cartão. Pais idealizados.

### **Cartão 4: Carroça**

Angústia de separação muito presente neste cartão, pelos seus elementos dramáticos que a criança pode tratar consoante as suas possibilidades, no plano da realidade ou no plano da ficção.

### **Cartão 14: Mamada 1**

Relação privilegiada com a mãe, acordou para ir comer.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Rivalidade fraterna.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Negação da identificação do pai (holding defeituoso), sendo substituído pela mãe (holding positivo).

### **Cartão 7: Hesitação**

Rivalidade fraterna.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Agressividade dirigida à figura paterna.

### **Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

A cor negra do cartão 16 desencadeia sentimentos de solidão e angústia de separação que provocam uma inibição. No cartão 10 há fantasias sobre a cena primitiva e uma tentativa para negar a cena primitiva ao referir a ovelha.

### **Cartão 7: Hesitação**

Negação da rivalidade fraterna mais uma vez. Ambivalência em relação à escolha de uma das figuras parentais.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Troca a mãe pelo pai e reconhece a rivalidade fraterna (após a substituição).

### **Cartão 7: Hesitação**

Ambivalência novamente entre pai e mãe.

### **Cartão 3: Batalha**

Rivalidade fraterna.

### **Cartão 5: Cabra**

Idealização da mãe de substituição.

### Recusas

### **Cartão 16: Buraco**

Angústia de separação, abandono.

### **Cartão 10: Noite**

Negação da cena primitiva.

Imagem que mais gostou

### **Cartão 11: Ninhada**

Negação da rivalidade fraterna.

Imagem que menos gostou

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Culpabilização, agressividade dirigida ao pai.

### Questões de Síntese

Relação regressiva, identificação com um bebê, a necessidade de ser amado. Sente-se “preso”. Deseja ser feliz.

## ANEXO H

Folha de Protocolo do PN e Análise qualitativa da Diana

## Teste Mancha Negra

Louis Corman (1959-1961)

Folha de Protocolo

**Nome** Diana

**Idade** 10 Anos

**Examinado por** Cristina Rosa

**Data** 30/04/08

### Frontispício

Porque é que se chama pata negra?

= Porque tem uma pata negra.

É um porquinho ou uma porquinha?

= É um porco.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

E os outros dois brancos? Este aqui, é um porquinho ou uma porquinha?

= É uma porquinha.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

E o outro?

= É um porquinho.

Tem quantos anos?

= 3 Anos.

Eles são da família do pata negra ou não?

= São irmãos do pata negra.

E os dois grandes quem são eles? Este com a mancha negra é quem?

= É a mãe.

E o grande completamente branco quem é?

= É o pai.

São os pais de quem?

= São os pais deles.

### Família Verdadeira

Antes de vir para o centro vivia com os tios e os primos. O pai abandonou-a e a mãe diz que não tem vida para ela.

### Temas

#### **Cartão 6: Partida** (primeiro cartão a ser escolhido)

Estava a passear e encontrou ... o que é? (apontou para o ganso no cartão 8)

[O que achas que é?] Um cisne.

#### **Cartão 5: Cabra**

E depois ficou com fome mas enganou-se no animal.

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Depois o pata negra foi-se meter no meio da comida e ficou lá preso.

#### **Cartão 11: Ninhada**

Eles estavam todos na quinta.

#### **Cartão 14: Mamada 1**

Ele (pata negra) estava a comer e depois foi dormir e teve muitos sonhos.

#### **Cartão 4: Carroça**

Ele estava com a família e o lavrador estava a levar todos os animais.

#### **Cartão 13: Sonho Pai**

O outro sonho foi que ele já era grande.

#### **Cartão 12: Sonho Mãe**

E o outro foi que ele sonhou com a sua irmã.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Um dia o pata negra estava a passear com o seu pai e encontrou um ninho de pássaros e o pai ajudou-o a subir até lá mas depois a mãe dos pássaros deu-lhe muitas bicadas na cabeça ao pata negra e ele caiu junto com o pai.

### **Cartão 3: Batalha**

Um dia o pata negra estava a lutar com o seu irmão para ver quem era o mais forte e os pais estavam a chegar e viram-nos e eles logo que viram os pais pararam. E foram beber água (**cartão 7 – hesitação**). Foram comer e os pais mandaram-nos para a cama e já não puderam fazer a sua luta.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas**

Um dia o pata negra estava a tomar banho com o pai e com os irmãos.

### **Cartão 15: Mamada 2**

Depois fizeram uma corrida que quem chegasse primeiro à mãe ganhava e comia o leite.

### **Cartão 10: Noite**

Um dia o pata negra queria ver as coisas como eram de noite e então deixou todos adormecerem e foi explorar. Então viu se os pais já estavam a dormir e partiu.

### **Cartão 16: Buraco**

Quando ele chegou lá fora viu muitas coisas, viu mochos, morcegos e ouviu os grilos. E estava tão distraído que nem percebeu que estava muito longe de casa. Depois quando percebeu estava no meio de ervas e mais ervas e começou a chorar. E ali perto vivia um velho amigo do seu pai que o ouviu e o levou para casa e deu-lhe de comer. No dia seguinte levou-o a casa dos pais e quando lá chegou estavam todos desesperados porque não sabiam onde estava pata negra e quando o viram ficaram muito contentes. Agradeceram ao seu amigo e o pata negra aprendeu que nunca devia sair de ao pé dos pais.

### **Cartão 2: Beijo** (cartão muito difícil)

Um dia o pata negra estava a brincar (porco pequeno atrás do muro) com os seus irmãos e os seus pais... (interrompe) Não sei... os pais... Vou contar outra história.

Um dia os pais do pata negra estavam muito chateados, um com o outro e o pata negra ficou preocupado e então reuniu os seus irmãos e tentaram arranjar uma ideia para os pais não estarem chateados um com o outro. Ah e mostraram-lhes um álbum que tinham

encontrado nas coisas dos pais e os pais ao verem aquelas fotografias lembraram-se dos outros tempos e já não ficaram chateados.

### Jogo das Imagens Preferidas

**Preferidas:** Bebedouro, Beijo, Cabra, Partida, Hesitação, Brincadeiras Sujas, Noite, Ninhada, Sonho Mãe, Sonho Pai, Buraco e Pequena Escada.

**Não preferidas:** Ganso, Carroça, Mamada 1 e 2, Batalha.

→ Cartões com alguma recusa

#### **Cartão 8: Ganso**

Estava a agarrá-lo porque tinha ido para ao pé dos filhos do cisne.

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Tinha ido para a comida e tinha ficado com a perna agarrada e depois caíu.

Qual é a imagem que gostas mais? Porquê?

= Cartão 11 - Ninhada: porque eles estão todos juntos.

Qual a imagem que gostas menos? Porquê?

= Cartão 3 - Batalha: eles estão-se a aleijar, tão a lutar e depois ainda podem ficar sem uma perna.

Quem é para ti o mais feliz nesta história? Porquê?

= Os pais porque... sofrem menos perigos.

E o menos feliz? Porquê?

= Pata negra porque sofre muitos perigos, coitado...

Quem é o mais simpático? Porquê?

= Pata negra porque ele é muito engraçado.

E o menos simpático? Porquê?

= Ninguém.

Na família PN o pai tem uma preferência por um dos outros membros da família?

= Não, gosta de todos.

E a mãe?

= Também.

E o PN?

= Também.

E os brancos pequenos?

= Também.

E tu quem preferes?

= O pata negra porque além de ser quase o principal faz muitas aventuras e são muitos engraçados.

O que será Pata Negra quando for grande?

= Vai ajudar sempre os outros e vai ser um grande aventureiro.

Que pensa PN da sua Pata Negra?

= Que é especial.

Quem serias tu nesta história?

= O pata negra porque faz quase todas as aventuras, assim também tinha muitas aventuras.

Fada

1º Desejo: Que continuasse a ter muitas aventuras.

2º Desejo: Que fosse assim sempre bom e a ajudar as pessoas.

3º Desejo: Que tivesse sempre a sua pata negra.

4º Desejo: Ave porque assim podia voar e ver todo o mundo, acho eu...

Como vão terminar as aventuras do Pata Negra?

= Vão terminar com ele já grande que tem a sua família e que tem um filho que é muito aventureiro.

Notas:

Muita dificuldade em contar a história para os últimos cartões.

No cartão 2 estava difícil de começar a história: "não sei o que vou contar, imaginar..."

## Análise Qualitativa

### Frontispício

Identificou todos os membros da família do PN, tendo atribuído a mesma idade (3 anos) a todos os irmãos.

### Temas

#### **Cartão 6: Partida**

Negação da solidão (passear). Angústia de separação muito forte (inibição) mudou de cartão.

#### **Cartão 8: Ganso**

Alguma inibição que a leva a substituir o ganso por um cisne, retirando assim a agressividade evocada pelo cartão.

#### **Cartão 5: Cabra**

Relação com o substituto materno confusa devido à proximidade corporal explícita entre animais de espécies diferentes.

#### **Cartão 1: Bebedouro**

Escotomização do jacto de urina revela o evitamento da agressividade dirigida aos pais.

#### **Cartão 11: Ninhada**

Negação de rivalidade fraterna. Escotomização da mamada.

#### **Cartão 14: Mamada 1**

Relação dual pouco afectiva. Introdução dos sonhos por influência dos cartões seguintes.

#### **Cartão 4: Carroça**

Tema do sonho. Angústia de separação presente apesar de descrever a separação sem nenhum afecto, ocorrendo algum isolamento.

#### **Cartão 13: Sonho Pai**

Tema do PN sonhar como será quando crescer. Não identificou o pai.

### **Cartão 12: Sonho Mãe**

Não identifica a mãe e substitui pela irmã. Não remete assim para uma relação materna.

### **Cartão 17: Pequena Escada**

Relação progressiva entre PN e pai, visto inicialmente como uma figura de suporte sólido mas acabou por cair.

### **Cartão 3: Batalha e Cartão 7: Hesitação**

Rivalidade fraterna. Interditos interiorizados.

Ambivalência entre mãe e pai, água e comida.

### **Cartão 9: Brincadeiras Sujas e Cartão 15: Mamada 2**

Negação de agressividade dirigida à figura paterna e aos irmãos.

Reconhecimento da rivalidade fraterna. Luta pela relação privilegiada com a mãe.

### **Cartão 10: Noite e Cartão 16: Buraco**

Fantasias sobre o tema edipiano na noite (escuro).

Para combater a angústia depressiva despertada pelo cartão descreve os animais. Angústia de abandono e solidão que leva a introdução de uma figura de apoio e protecção. Tema da culpabilidade (de ter saído) e castigo (perdeu-se).

### **Cartão 2: Beijo**

Remeteu para a problemática edipiana. A ideia da família toda reunida despertou uma forte inibição que a fez mudar a história. Projectou um desejo íntimo que sente em ver os seus pais reunidos e felizes, junto com os filhos.

### Recusas

### **Cartão 8: Ganso**

Já reconhece alguma agressividade, com retorno punitivo contra o PN.

Imagem que mais gostou

**Cartão 11: Ninhada**

Negação da angústia de separação, transforma-a no contrário. Negação da rivalidade fraterna.

Imagem que menos gostou

**Cartão 3: Batalha**

Agressividade explícita, não contida.

Questões de síntese

Sente-se desprotegida, em que as figuras parentais não têm essa função protectora ao afirmar que o PN é infeliz porque sofre muitos perigos e que os pais são os mais felizes porque sofrem menos perigos.

A mancha ao ser sentida especial poderá significar uma ressonância afectiva positiva, já que pode ser um sinal do valor do herói da história, o PN, que ela refere que é muito aventureiro.

Escolheu um animal (ave) que tem a capacidade de voar e poder assim deslocar-se para onde quiser, ser livre.

ANEXO I

Folhas de Protocolo do IECA das cinco crianças

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

**Nome** Eduardo

**Idade** 6 Anos

**Data** 24 de Abril de 2008

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim      Não **X**
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim **X**      Não
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim **X**      Não
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim      Não **X**
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim      Não **X**
6. Eu fico transtornado quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim      Não **X**
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim **X**      Não
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim      Não **X**
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim      Não **X**
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim      Não **X**
11. Eu fico transtornado quando vejo magoarem um animal. Sim **X**      Não
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim      Não **X**

13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar.

Sim Não **X**

14. Eu fico transtornado quando vejo baterem num rapaz.

Sim Não **X**

15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.

Sim **X** Não

16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.

Sim Não **X**

17. Eu fico furioso quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.

Sim **X** Não

18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.

Sim **X** Não

19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.

Sim Não **X**

20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.

Sim Não **X**

21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.

Sim Não **X**

22. Eu não fico perturbado quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.

Sim **X** Não

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

**Nome** Artur

**Idade** 6 Anos

**Data** 24 de Abril de 2008

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim  Não
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim Não
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim Não
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim  Não
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim  Não
6. Eu fico transtornado quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim  Não
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim Não
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim  Não
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim Não
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim  Não
11. Eu fico transtornado quando vejo magoarem um animal. Sim  Não
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim  Não

13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar.

Sim  Não

14. Eu fico transtornado quando vejo baterem num rapaz.

Sim  Não

15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.

Sim  Não

16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.

Sim Não

17. Eu fico furioso quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.

Sim  Não

18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.

Sim Não

19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.

Sim Não

20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.

Sim  Não

21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.

Sim  Não

22. Eu não fico perturbado quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.

Sim Não

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

**Nome** Inês

**Idade** 8 Anos

**Data** 8 de Maio de 2008

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim  Não
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim  Não
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim  Não
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim  Não
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim  Não
6. Eu fico transtornada quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim  Não
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim  Não
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim  Não
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim  Não
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim  Não
11. Eu fico transtornada quando vejo magoarem um animal. Sim  Não
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim  Não

13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar.

Sim **X** Não

14. Eu fico transtornada quando vejo baterem num rapaz.

Sim **X** Não

15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.

Sim **X** Não

16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.

Sim Não **X**

17. Eu fico furiosa quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.

Sim Não **X**

18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.

Sim Não **X**

19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.

Sim **X** Não

20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.

Sim **X** Não

21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.

Sim **X** Não

22. Eu não fico perturbada quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.

Sim **X** Não

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

**Nome** Francisco

**Idade** 10 Anos

**Data** 7 de Maio de 2008

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim  Não
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim  Não
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim  Não
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim  Não
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim  Não
6. Eu fico transtornado quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim  Não
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim  Não
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim  Não
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim  Não
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim  Não
11. Eu fico transtornado quando vejo magoarem um animal. Sim  Não
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim  Não

13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar.  
Sim Não **X**
14. Eu fico transtornado quando vejo baterem num rapaz.  
Sim **X** Não
15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.  
Sim Não **X**
16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.  
Sim Não **X**
17. Eu fico furioso quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.  
Sim **X** Não
18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.  
Sim Não **X**
19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.  
Sim Não **X**
20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.  
Sim Não **X**
21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.  
Sim Não **X**
22. Eu não fico perturbado quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.  
Sim Não **X**

## Índice de Empatia para Crianças e Adolescentes

Brenda K. Bryant (1982)

**Nome** Diana

**Idade** 10 Anos

**Data** 7 de Maio de 2008

1. Fico triste quando vejo uma rapariga que não consegue encontrar ninguém que brinque com ela. Sim  Não
2. As pessoas que dão beijos e abraços em público são patetas. Sim  Não
3. Os rapazes que choram porque estão contentes são patetas. Sim  Não
4. Eu gosto muito de ver pessoas a abrirem presentes, mesmo quando eu não recebo nenhum. Sim  Não
5. Ao ver um rapaz chorar dá-me vontade de chorar também. Sim  Não
6. Eu fico transtornada quando vejo que estão a bater numa rapariga. Sim  Não
7. Mesmo quando eu não sei porque motivo alguém está a rir, eu rio também. Sim  Não
8. Às vezes choro quando estou a ver televisão. Sim  Não
9. As raparigas que choram quando estão contentes são patetas. Sim  Não
10. É difícil para mim, entender a razão porque é que uma outra pessoa fique transtornada. Sim  Não
11. Eu fico transtornada quando vejo magoarem um animal. Sim  Não
12. Fico triste quando vejo um rapaz que não consegue encontrar ninguém para brincar com ele. Sim  Não

13. Algumas canções fazem-me sentir tão triste que me apetece chorar.

Sim Não **X**

14. Eu fico transtornada quando vejo baterem num rapaz.

Sim **X** Não

15. Às vezes, os adultos choram mesmo quando não têm razão para estarem tristes.

Sim Não **X**

16. É um disparate tratar os cães e os gatos como se eles tivessem sentimentos como os das pessoas.

Sim Não **X**

17. Eu fico furiosa quando vejo um colega de turma fingir que precisa da ajuda do professor por tudo e por nada.

Sim Não **X**

18. As crianças que não têm amigos, provavelmente é porque não os querem ter.

Sim Não **X**

19. Ao ver uma rapariga chorar dá-me vontade de chorar também.

Sim Não **X**

20. Eu penso que é engraçado ver algumas pessoas chorarem durante um filme triste ou enquanto estão a ler um livro triste.

Sim **X** Não

21. Eu sou capaz de comer todas as minhas bolachas mesmo quando vejo alguém a olhar para mim, querendo uma.

Sim Não **X**

22. Eu não fico perturbada quando vejo um colega de turma ser castigado, pelo professor, por não ter obedecido às regras da escola.

Sim Não **X**

## ANEXO J

Folhas de Protocolo da Escala do Auto-Conceito “*Como é que eu sou*” das cinco crianças\*

\* Os protocolos encontram-se num ficheiro separado devido a problemas de colagem.

## ANEXO K

Tabela 6: Resultados obtidos e respectivas médias das subescalas que compõe a escala *“Como é que eu sou”*

Como é que eu sou

		Sub-escala Competência Escolar							Sub-escala Aceitação Social							Sub-escala Capacidade Atlética							Sub-escala Aparência Física							Sub-escala Atitude Comportamental							Sub-escala Auto-Estima Global							
Nome	Idade	1	7	1	1	2	3	M	2	8	1	2	2	3	M	3	9	1	2	2	3	M	4	1	1	2	2	3	M	5	1	1	2	2	3	M	6	1	1	2	3	3	M	
Eduardo	6 Anos	2	4	4	3	3	3	3	4	1	3	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	3	1	1	4	2	3	3	2	2	2	4	4	4	3	3	2	2	4	1	2	3	2	
Artur	6 Anos	1	1	2	4	1	2	2	4	4	3	4	3	2	3	1	2	2	4	4	3	3	1	1	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	2	2	3	1	2	4	2	2	2	
Inês	8 Anos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	3	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	1	4	4	3	
Francisco	10 Anos	1	2	2	3	2	2	2	4	3	4	2	3	2	2	1	3	3	2	4	3	3	2	4	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	2	
Diana	10 Anos	2	2	2	3	2	2	2	2	4	4	4	3	3	3	1	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	1	2	4	4	3	3

Legenda:  
M = Média

## ANEXO L

Resultados obtidos na WISC-III pela Inês, Francisco e Diana

# WISC-III™

Escala de Inteligência de Wechsler  
para Crianças - Terceira Edição

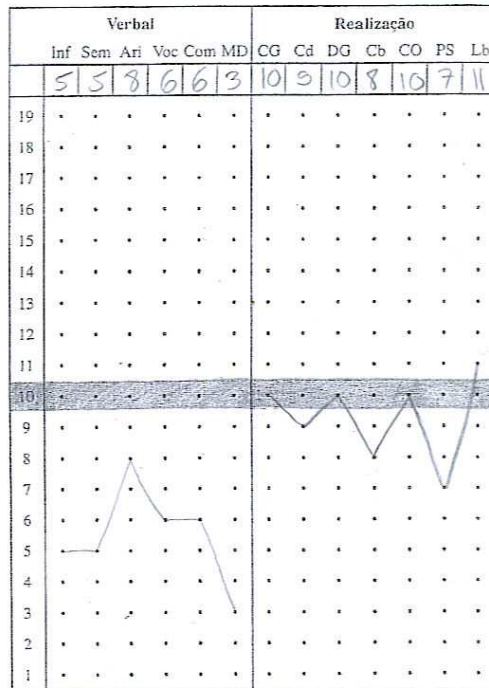
Nome: Imês  
Sexo: Feminino  
Escola: \_\_\_\_\_  
Ano de Escolaridade: 3º Ano  
Local da Avaliação: \_\_\_\_\_  
Examinador: Quisima Rosa

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	2008	03	19
Data de nascimento	1999	08	18
IDADE	08	09	01

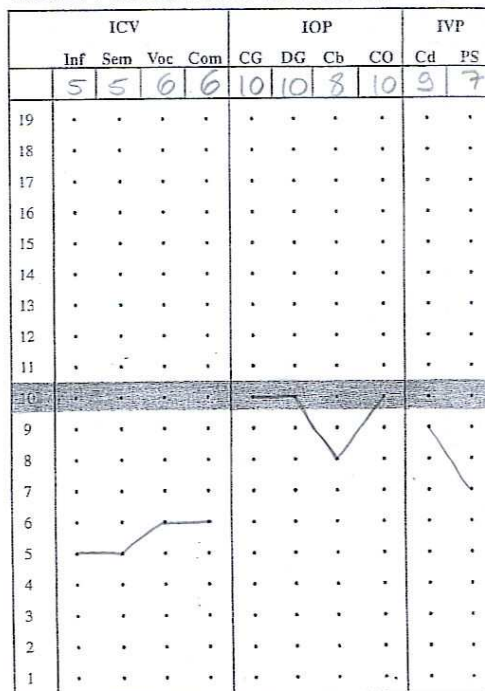
Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados				
		Verb.	Real.	CV	OP	VP
Completamento de Gravuras	16	10	10	10	10	
Informação	7	5	5	5	5	
Código	35	9	9	9	9	9
Semelhanças	2	5	5	5	5	
Disposição de Gravuras	20	10	10	10	10	
Aritmética	10	8	8	8	8	
Cubos	22	8	8	8	8	
Vocabulário	11	6	6	6	6	
Composição de Objectos	24	10	10	10	10	
Compreensão	5	6	6	6	6	
(Pesquisa de Símbolos)	11	(7)	(7)	(7)	(7)	7
(Memória de Dígitos)	6	(3)	(3)	(3)	(3)	
(Labirintos)	18	(11)	(11)	(11)	(11)	
Soma dos Resultados Padronizados		30	47	22	38	16
		Somatório da Escala Completa				
		77				

	Resultado	QI Índice	Percentil	% Intervalo de confiança
Verbal	30	70	2	-
Realização	47	95	37	-
Escala Completa	77	79	8	-
CV	22	70	2	-
OP	38	96	39	-
VP	16	89	23	-

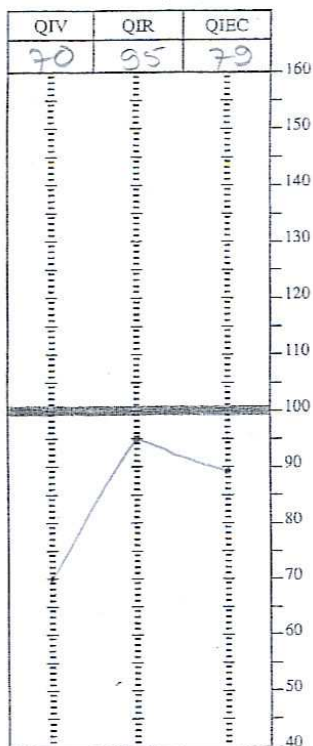
## WISC-III Perfil de Resultados Padronizados



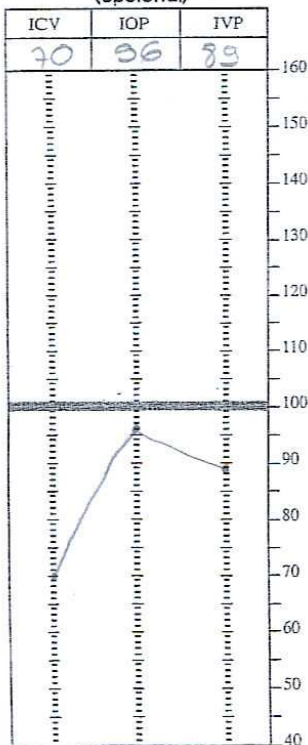
## WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)



### Resultados por QI



### Resultados por Índice (opcional)



### Análise da Pontuação Obtida nos Vários Subtestes

As Tabelas 1a e 1b apresentam as diferenças mínimas, estatisticamente significativas, entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes de cada escala. As diferenças foram calculadas para dois níveis de significância: .15 e .05. Por exemplo, uma diferença igual ou superior a 3.66 entre o resultado padronizado obtido no subteste Completamento de Gravuras e a média dos cinco subtestes de realização, é considerada estatisticamente significativa a um nível de confiança de .05.

A Tabela 2 fornece a mesma informação relativamente aos Índices Factoriais. Assim, é possível analisar as diferenças entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes que constituem os Índices Compreensão Verbal e Organização Perceptiva. Para mais informações consultar o capítulo 4 do Manual da WISC-III.

Tabela 1a

Nível de Significância	Média de 5 Subtestes		Média de 6 Subtestes		Média de 7 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	2.69	3.21	2.82	3.34		
Semelhanças	2.84	3.39	2.97	3.52		
Aritmética	2.45	2.93	2.55	3.02		
Vocabulário	2.62	3.14	2.73	3.23		
Compreensão	2.99	3.57	3.17	3.76		
Mem. Dígitos			2.88	3.05		
Comp. Gravuras	3.06	3.66	3.26	3.86	3.36	3.96
Código	3.08	3.68	3.27	3.88	3.37	3.98
Disp. Gravuras	3.21	3.83	3.42	4.05	3.53	4.17
Cubos	2.59	3.09	2.72	3.23	2.78	3.28
Comp. Objectos	3.37	4.03	3.60	4.26	3.72	4.40
Pesq. Símbolos			3.82	4.52	3.95	4.67
Labirintos					3.43	4.04

Tabela 1b

Nível de Significância	Média de 10 Subtestes		Média de 12 Subtestes		Média de 13 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	3.21	3.73	3.31	3.84	3.38	3.89
Semelhanças	3.41	3.96	3.53	4.08	3.60	4.14
Aritmética	2.87	3.33	2.95	3.42	3.01	3.46
Vocabulário	3.11	3.61	3.21	3.71	3.27	3.76
Compreensão	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Mem. Dígitos			3.00	3.47	3.05	3.51
Comp. Gravuras	3.61	4.20	3.74	4.33	3.82	4.40
Código	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Disp. Gravuras	3.82	4.44	3.96	4.58	4.04	4.65
Cubos	2.93	3.40	3.02	3.49	3.07	3.54
Comp. Objectos	4.05	4.70	4.19	4.86	4.28	4.93
Pesq. Símbolos			4.48	5.18	4.57	5.27
Labirintos					3.90	4.50

Tabela 2

Nível de Significância	Média dos 4 Subtestes de Compreensão Verbal		Média dos 4 Subtestes de Organização Perceptiva	
	.15	.05	.15	.05
Informação	2.51	3.04		
Semelhanças	2.64	3.19		
Aritmética				
Vocabulário	2.95	3.56		
Compreensão	2.78	3.36		
Mem. Dígitos				
Comp. Gravuras			2.84	3.44
Código				
Disp. Gravuras			2.97	3.59
Cubos			2.45	2.96
Comp. Objectos			3.09	3.74
Pesq. Símbolos				
Labirintos				

# WISC-III™

Escala de Inteligência de Wechsler  
para Crianças - Terceira Edição

Nome: Francisco

Sexo: Masculino

Escola: \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade: 5º Ano

Local da Avaliação: \_\_\_\_\_

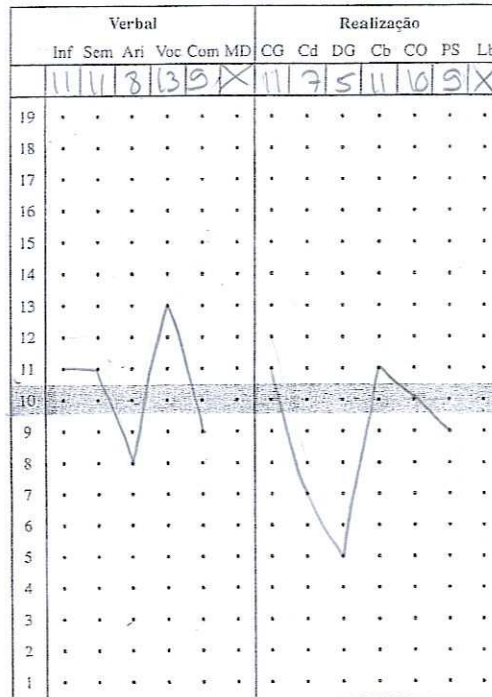
Examinador: Christina Rosa

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	2008	06	31
Data de nascimento	1997	05	08
IDADE	11	02	23

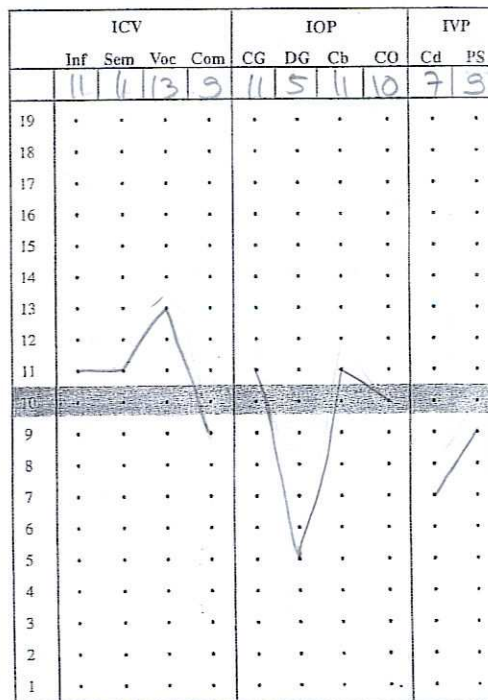
Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados				
		Verb.	Real.	CV	OP	VP
Completamento de Gravuras	21	11	11	11	11	11
Informação	17	11	11	11	11	11
Código	39	7	7	7	7	7
Semelhanças	15	11	11	11	11	11
Disposição de Gravuras	13	5	5	5	5	5
Aritmética	11	8	8	8	8	8
Cubos	46	11	11	11	11	11
Vocabulário	29	13	13	13	13	13
Composição de Objectos	29	10	10	10	10	10
Compreensão	13	9	9	9	9	9
(Pesquisa de Símbolos)	23	(9)	(9)	(9)	(9)	(9)
(Memória de Dígitos)	✓	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)
(Labirintos)	✓	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)	(✓)
Soma dos Resultados Padronizados		52	44	44	37	16
		Somatório da Escala Completa				
		56				

	Resultado	QI Índice	Percentil	% Intervalo de confiança
Verbal	52	102	55	-
Realização	44	80	25	-
Escala Completa	56	95	37	-
CV	44	106	65	-
OP	37	84	34	-
VP	16	89	23	-

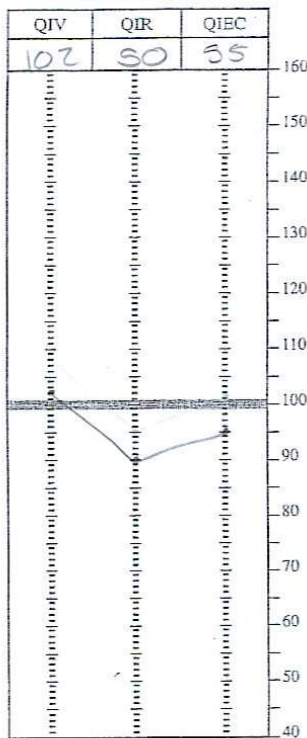
## WISC-III Perfil de Resultados Padronizados



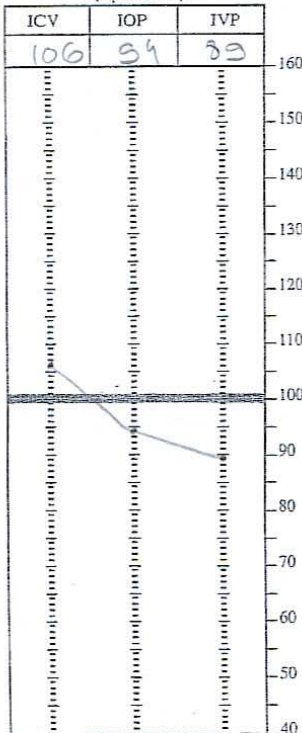
## WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)



### Resultados por QI



### Resultados por Índice (opcional)



### Análise da Pontuação Obtida nos Vários Subtestes

As Tabelas 1a e 1b apresentam as diferenças mínimas, estatisticamente significativas, entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes de cada escala. As diferenças foram calculadas para dois níveis de significância: .15 e .05. Por exemplo, uma diferença igual ou superior a 3.66 entre o resultado padronizado obtido no subteste Completamento de Gravuras e a média dos cinco subtestes de realização, é considerada estatisticamente significativa a um nível de confiança de .05.

A Tabela 2 fornece a mesma informação relativamente aos Índices Factoriais. Assim, é possível analisar as diferenças entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes que constituem os Índices Compreensão Verbal e Organização Perceptiva. Para mais informações consultar o capítulo 4 do Manual da WISC-III.

Tabela 1a

Nível de Significância	Média de 5 Subtestes		Média de 6 Subtestes		Média de 7 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	2.69	3.21	2.82	3.34		
Semelhanças	2.84	3.39	2.97	3.52		
Aritmética	2.45	2.93	2.55	3.02		
Vocabulário	2.62	3.14	2.73	3.23		
Compreensão	2.99	3.57	3.17	3.76		
Mem. Dígitos			2.58	3.05		
Comp. Gravuras	3.06	3.66	3.26	3.86	3.36	3.96
Código	3.08	3.68	3.27	3.88	3.37	3.98
Disp. Gravuras	3.21	3.83	3.42	4.05	3.53	4.17
Cubos	2.59	3.09	2.72	3.23	2.78	3.28
Comp. Objectos	3.37	4.03	3.60	4.26	3.72	4.40
Pesq. Símbolos			3.82	4.52	3.95	4.67
Labirintos					3.43	4.04

Tabela 1b

Nível de Significância	Média de 10 Subtestes		Média de 12 Subtestes		Média de 13 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	3.21	3.73	3.31	3.84	3.38	3.89
Semelhanças	3.41	3.96	3.53	4.08	3.60	4.14
Aritmética	2.87	3.33	2.95	3.42	3.01	3.46
Vocabulário	3.11	3.61	3.21	3.71	3.27	3.76
Compreensão	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Mem. Dígitos			3.00	3.47	3.05	3.51
Comp. Gravuras	3.61	4.20	3.74	4.33	3.82	4.40
Código	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Disp. Gravuras	3.82	4.44	3.96	4.58	4.04	4.65
Cubos	2.93	3.40	3.02	3.49	3.07	3.54
Comp. Objectos	4.05	4.70	4.19	4.86	4.28	4.93
Pesq. Símbolos			4.48	5.18	4.57	5.27
Labirintos					3.90	4.50

Tabela 2

Nível de Significância	Média dos 4 Subtestes de Compreensão Verbal		Média dos 4 Subtestes de Organização Perceptiva	
	.15	.05	.15	.05
Informação	2.51	3.04		
Semelhanças	2.64	3.19		
Aritmética				
Vocabulário	2.95	3.56		
Compreensão	2.78	3.36		
Mem. Dígitos				
Comp. Gravuras			2.84	3.44
Código				
Disp. Gravuras			2.97	3.59
Cubos			2.45	2.96
Comp. Objectos			3.09	3.74
Pesq. Símbolos				
Labirintos				

# WISC-III™

Escala de Inteligência de Wechsler  
para Crianças - Terceira Edição

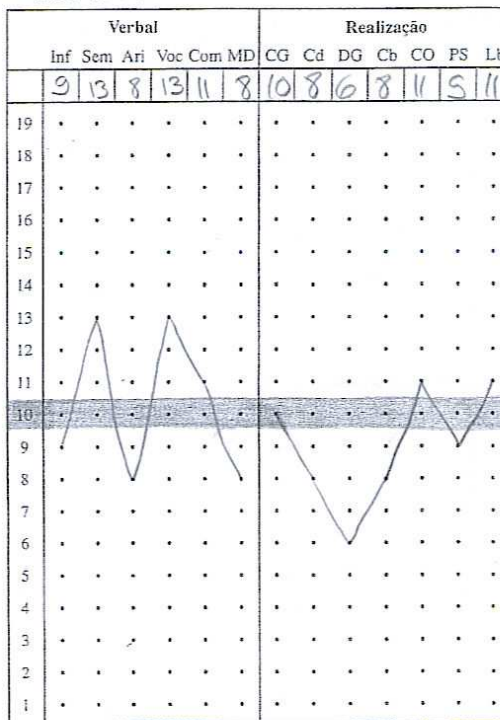
Nome: Diama  
Sexo: Feminino  
Escola: \_\_\_\_\_  
Ano de Escolaridade: 5º Ano  
Local da Avaliação: \_\_\_\_\_  
Examinador: Cristina Rosa

	ANO	MÊS	DIA
Data de avaliação	<del>2007</del> 2007	17	31
Data de nascimento	1997	10	14
IDADE	10	7	17

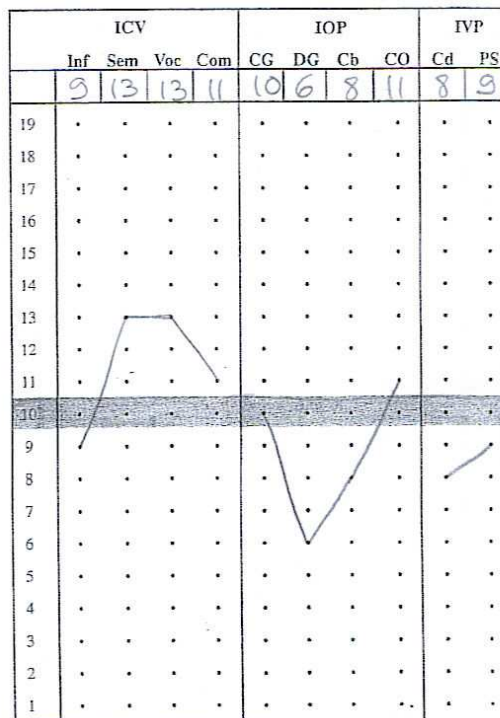
Subtestes	Resultados brutos	Resultados Padronizados					
		Verb.	Real.	CV	OP	VP	
Completamento de Gravuras	20		10		10		
Informação	13	9		9			
Código	39		8		8		
Semelhanças	17	13		13			
Disposição de Gravuras	16		6		6		
Aritmética	11	8					
Cubos	32		8		8		
Vocabulário	26	13		13			
Composição de Objectos	30		11		11		
Compreensão	14	11		11			
(Pesquisa de Símbolos)	20		(9)			9	
(Memória de Dígitos)	10		(8)				
(Labirintos)	22		(11)				
Soma dos Resultados Padronizados			54	43	46	35	17
			Somatório da Escala Completa				57

	Resultado	QI Índice	Percentil	% Intervalo de confiança
Verbal	54	105	63	-
Realização	43	89	23	-
Escala Completa	57	96	39	-
CV	46	105	72	-
OP	35	91	77	-
VP	17	92	30	-

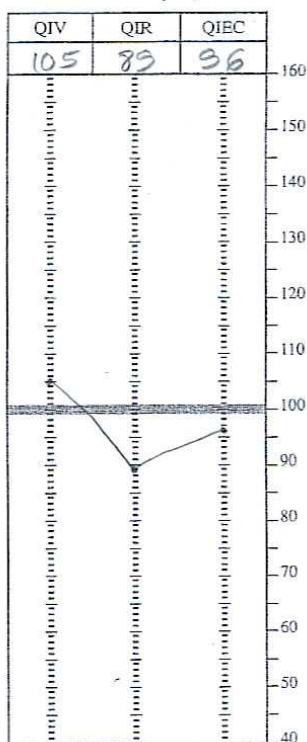
## WISC-III Perfil de Resultados Padronizados



## WISC-III Perfil de Índices Factoriais (opcional)



### Resultados por QI



### Análise da Pontuação Obtida nos Vários Subtestes

As Tabelas 1a e 1b apresentam as diferenças mínimas, estatisticamente significativas, entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes de cada escala. As diferenças foram calculadas para dois níveis de significância: .15 e .05. Por exemplo, uma diferença igual ou superior a 3.66 entre o resultado padronizado obtido no subteste Completamento de Gravuras e a média dos cinco subtestes de realização, é considerada estatisticamente significativa a um nível de confiança de .05.

A Tabela 2 fornece a mesma informação relativamente aos Índices Factoriais. Assim, é possível analisar as diferenças entre o resultado padronizado de cada subteste e a média dos subtestes que constituem os Índices Compreensão Verbal e Organização Perceptiva. Para mais informações consultar o capítulo 4 do Manual da WISC-III.

Tabela 1a

Nível de Significância	Média de 5 Subtestes		Média de 6 Subtestes		Média de 7 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	2.69	3.21	2.82	3.34		
Semelhanças	2.84	3.39	2.97	3.52		
Aritmética	2.45	2.93	2.55	3.02		
Vocabulário	2.62	3.14	2.73	3.23		
Compreensão	2.99	3.57	3.17	3.76		
Mem. Dígitos			2.58	3.05		
Comp. Gravuras	3.06	3.66	3.26	3.86	3.36	3.96
Código	3.08	3.68	3.27	3.88	3.37	3.98
Disp. Gravuras	3.21	3.83	3.42	4.05	3.53	4.17
Cubos	2.59	3.09	2.72	3.23	2.78	3.28
Comp. Objectos	3.37	4.03	3.60	4.26	3.72	4.40
Pesq. Símbolos			3.82	4.52	3.95	4.67
Labirintos					3.43	4.04

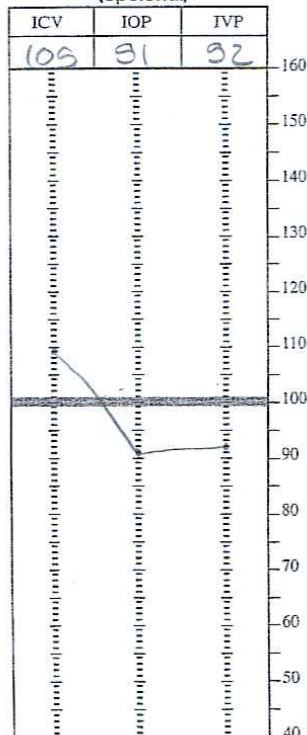
Tabela 1b

Nível de Significância	Média de 10 Subtestes		Média de 12 Subtestes		Média de 13 Subtestes	
	.15	.05	.15	.05	.15	.05
Informação	3.21	3.73	3.31	3.84	3.38	3.89
Semelhanças	3.41	3.96	3.53	4.08	3.60	4.14
Aritmética	2.87	3.33	2.95	3.42	3.01	3.46
Vocabulário	3.11	3.61	3.21	3.71	3.27	3.76
Compreensão	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Mem. Dígitos			3.00	3.47	3.05	3.51
Comp. Gravuras	3.61	4.20	3.74	4.33	3.82	4.40
Código	3.64	4.22	3.76	4.36	3.84	4.42
Disp. Gravuras	3.82	4.44	3.96	4.58	4.04	4.65
Cubos	2.93	3.40	3.02	3.49	3.07	3.54
Comp. Objectos	4.05	4.70	4.19	4.86	4.28	4.93
Pesq. Símbolos			4.48	5.18	4.57	5.27
Labirintos					3.90	4.50

Tabela 2

Nível de Significância	Média dos 4 Subtestes de Compreensão Verbal		Média dos 4 Subtestes de Organização Perceptiva	
	.15	.05	.15	.05
Informação	2.51	3.04		
Semelhanças	2.64	3.19		
Aritmética				
Vocabulário	2.95	3.56		
Compreensão	2.76	3.36		
Mem. Dígitos				
Comp. Gravuras			2.84	3.44
Código				
Disp. Gravuras			2.97	3.59
Cubos			2.45	2.96
Comp. Objectos			3.09	3.74
Pesq. Símbolos				
Labirintos				

### Resultados por Índice (opcional)



## ANEXO M

Resultados obtidos na WPPSI pelo Eduardo e Artur



# ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA

CUADERNILLO DE ANOTACIÓN Y PERFIL

Nombre y apellidos Eduardo ..... Sexo Masculino  
 Actividad ..... Curso ..... Centro .....  
 Residencia habitual ..... Lugar de nacimiento .....  
 Examinado por Cristina Rosa .....

PERFIL														
VERBAL						MANIPULATIVO								
Punt. Típica	INFORMACIÓN	VOCABULARIO	ARTIMÉTICA	SEMEJANZAS	COMPRESIÓN	FRASES	Punt. Típica	CASA ANIMALES	FIG. INCOMPLETAS	LABERINTOS	DIB. GEOMÉTRICO	CUADRADOS	RETEST CASA ANIM.	Punt. Típica
20	.	.	.	.	.	.	20	.	.	.	.	.	.	20
19	.	.	.	.	.	.	19	.	.	.	.	.	.	19
18	.	.	.	.	.	.	18	.	.	.	.	.	.	18
17	.	.	.	.	.	.	17	.	.	.	.	.	.	17
16	.	.	.	.	.	.	16	.	.	.	.	.	.	16
15	.	.	.	.	.	.	15	.	.	.	.	.	.	15
14	.	.	.	.	.	.	14	.	.	.	.	.	.	14
13	.	.	.	.	.	.	13	.	.	.	.	.	.	13
12	.	.	.	.	.	.	12	.	.	.	.	.	.	12
11	.	.	.	.	.	.	11	.	.	.	.	.	.	11
10	.	.	.	.	.	.	10	.	.	.	.	.	.	10
9	.	.	.	.	.	.	9	.	.	.	.	.	.	9
8	.	.	.	.	.	.	8	.	.	.	.	.	.	8
7	.	.	.	.	.	.	7	.	.	.	.	.	.	7
6	.	.	.	.	.	.	6	.	.	.	.	.	.	6
5	.	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	.	5
4	.	.	.	.	.	.	4	.	.	.	.	.	.	4
3	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	.	3
2	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	2
1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	1

OBSERVACIONES

CÁLCULO EDAD:	Año	Mes	Día
Fecha del examen	2008	04	27
Fecha de nacimiento	2002	02	11
Edad	6	02	16

RESUMEN DE PUNTUACIONES		
PRUEBAS VERBALES	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Información	9	6
Vocabulario	15	8
Aritmética	12	9
Semejanzas	10	7
Comprensión	19	12
Frases	(7)	(4)
<b>Puntuación Verbal</b>	<b>(65)</b>	<b>(42)</b>
PRUEBAS MANIPULATIVAS	P.D.	P.T.
Casa de animales	36	7
Figuras incompletas	10	7
Laberintos	7	6
Dibujo geométrico	5	5
Cuadrados	8	5
Retest Casa de animales	(52)	(10)
<b>Puntuación Manipulativa</b>	<b>(66)</b>	<b>(30)</b>

	Puntuación Típica	Ci
Puntuación Verbal	42	89
Puntuación Manipulativa	30	71
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>	<b>72</b>	<b>77</b>







# ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA PREESCOLAR Y PRIMARIA

CUADERNILLO DE ANOTACIÓN Y PERFIL

Nombre y apellidos Arturo ..... Sexo Masculino  
 Actividad ..... Curso ..... Centro .....  
 Residencia habitual ..... Lugar de nacimiento .....  
 Examinado por Quisima Rosa .....

PERFIL														
VERBAL						MANIPULATIVO								
Punt. Típica	INFORMACIÓN	VOCABULARIO	ARTIMÉTICA	SEMEJANZAS	COMPRESIÓN	FRASES	Punt. Típica	CASA ANIMALES	FIG. INCOMPLETAS	LABERINTOS	DIB. GEOMÉTRICO	CUADRADOS	RETEST CASA ANIM.	Punt. Típica
20	.	.	.	.	.	.	20	.	.	.	.	.	.	20
19	.	.	.	.	.	.	19	.	.	.	.	.	.	19
18	.	.	.	.	.	.	18	.	.	.	.	.	.	18
17	.	.	.	.	.	.	17	.	.	.	.	.	.	17
16	.	.	.	.	.	.	16	.	.	.	.	.	.	16
15	.	.	.	.	.	.	15	.	.	.	.	.	.	15
14	.	.	.	.	.	.	14	.	.	.	.	.	.	14
13	.	.	.	.	.	.	13	.	.	.	.	.	.	13
12	.	.	.	.	.	.	12	.	.	.	.	.	.	12
11	.	.	.	.	.	.	11	.	.	.	.	.	.	11
10	.	.	.	.	.	.	10	.	.	.	.	.	.	10
9	.	.	.	.	.	.	9	.	.	.	.	.	.	9
8	.	.	.	.	.	.	8	.	.	.	.	.	.	8
7	.	.	.	.	.	.	7	.	.	.	.	.	.	7
6	.	.	.	.	.	.	6	.	.	.	.	.	.	6
5	.	.	.	.	.	.	5	.	.	.	.	.	.	5
4	.	.	.	.	.	.	4	.	.	.	.	.	.	4
3	.	.	.	.	.	.	3	.	.	.	.	.	.	3
2	.	.	.	.	.	.	2	.	.	.	.	.	.	2
1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	1

OBSERVACIONES

CÁLCULO EDAD:			
Año	Mes	Día	
2008	08	24	
2001	12	24	
Edad	6	5	0

RESUMEN DE PUNTUACIONES		
PRUEBAS VERBALES	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Información	13	8
Vocabulario	19	9
Aritmética	9	3
Semejanzas	8	4
Comprensión	17	9
Frases	/	/
<b>Puntuación Verbal</b>	<b>(66)</b>	<b>(33)</b>
PRUEBAS MANIPULATIVAS	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Casa de animales	40	8
Figuras incompletas	15	10
Laberintos	13	8
Dibujo geométrico	7	5
Cuadrados	11	7
Retest Casa de animales	/	/
<b>Puntuación Manipulativa</b>	<b>(86)</b>	<b>(38)</b>

	Puntuación Típica CI	
Puntuación Verbal	33	76
Puntuación Manipulativa	38	83
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>76</b>





# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome Artur

Data de Nascimento 24 de Dezembro 2001

Data de hoje 24 de Abril 2008

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input checked="" type="checkbox"/>

---

1.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	-------------------------------------

2.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham difícil fazer amigos	<b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-----------------------------------	------------	---------------------------------------	-------------------------------------

3.	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-------------------------------------	------------	--	-------------------------------------

4.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam do aspecto que têm	<b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	----------------------------------	------------	--------------------------------------	-------------------------------------

5.	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input type="checkbox"/>
----	-------------------------------------	---	------------	--	--------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim		
14.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input type="checkbox"/>
24. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input checked="" type="checkbox"/>
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input checked="" type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input checked="" type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	<input checked="" type="checkbox"/>
30. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	<input checked="" type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	<input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	<input checked="" type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	<input checked="" type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	<input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	<input checked="" type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	<input type="checkbox"/>

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome Diana

Data de Nascimento 14 de Outubro 1997

Data de hoje 7 de Maio 2008

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input checked="" type="checkbox"/>

---

1.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	-------------------------------------

2.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham difícil fazer amigos	<b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-----------------------------------	------------	---------------------------------------	-------------------------------------

3.	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-------------------------------------	------------	--	-------------------------------------

4.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam do aspecto que têm	<b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	----------------------------------	------------	--------------------------------------	-------------------------------------

5.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	-------------------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
14.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input checked="" type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input checked="" type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input type="checkbox"/>
20.	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
29.		Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.		Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.		Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.		Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.		Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.		Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.		Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.		Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome Eduardo

Data de Nascimento 11 de Abril 2002

Data de hoje 24 e 28 de Abril 2008

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input checked="" type="checkbox"/>

---

1.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	-------------------------------------

2.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham difícil fazer amigos	<b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-----------------------------------	------------	---------------------------------------	-------------------------------------

3.	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	-------------------------------------	------------	--	-------------------------------------

4.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam do aspecto que têm	<b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	----------------------------------	------------	--------------------------------------	-------------------------------------

5.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	---	------------	--	-------------------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
6. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
14. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input type="checkbox"/>
15. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input type="checkbox"/>
16. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
17. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input type="checkbox"/>
18. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input type="checkbox"/>
19. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input checked="" type="checkbox"/>
20. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input type="checkbox"/>
21. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
22. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input checked="" type="checkbox"/>
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input checked="" type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input type="checkbox"/>
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input checked="" type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input checked="" type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	<input checked="" type="checkbox"/>
30. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	<input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	<input type="checkbox"/>
32. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	<input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	<input type="checkbox"/>
34. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	<input type="checkbox"/>
35. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	<input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	<input type="checkbox"/>

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome Francisco

Data de Nascimento 8 de Maio 1997

Data de hoje 7 de Maio 2008

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input type="checkbox"/>

---

1.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham difícil fazer amigos	<b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam do aspecto que têm	<b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
6. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
14.	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input checked="" type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input checked="" type="checkbox"/>
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input checked="" type="checkbox"/>
25. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input checked="" type="checkbox"/>
26. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input checked="" type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input checked="" type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
29.		Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
30.		Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.		Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.		Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.		Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.		Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.		Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.		Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1985)

Nome Inês

Data de Nascimento 18 de Agosto 1998

Data de hoje 8 de Maio 2008

## Exemplo

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos gostam mais de brincar na rua	<b>MAS</b>	Outros meninos gostam mais de ficar a ver televisão	<input type="checkbox"/>

---

1.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são muito bons nos trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros preocupam-se porque não sabem se são capazes de fazer os trabalhos escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	-------------------------------------	--------------------------	---	------------	--	--------------------------	--------------------------

2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham difícil fazer amigos	<b>MAS</b>	Outros acham muito fácil fazer amigos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	-----------------------------------	------------	---------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------

3.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muitos bons em ginástica	<b>MAS</b>	Outros acham que não são bons em ginástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	-------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------	------------	--	--------------------------	--------------------------

4.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam do aspecto que têm	<b>MAS</b>	Outros não gostam do aspecto que têm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	-------------------------------------	--------------------------	----------------------------------	------------	--------------------------------------	--------------------------	--------------------------

5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham mal a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros costumam achar bem a maneira como se portam	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	---	------------	--	--------------------------	-------------------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
6. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da sua maneira de ser	<b>MAS</b>	Outros gostam da sua maneira de ser	<input type="checkbox"/>
7. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão espertos como os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não têm a certeza e acham que talvez não sejam tão espertos	<input type="checkbox"/>
8. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros não têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>
9. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores nos desportos	<b>MAS</b>	Outros acham que são bons nos desportos	<input type="checkbox"/>
10. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham bem a altura e o peso que têm	<b>MAS</b>	Outros preferiam que a sua altura ou o peso fossem diferentes	<input type="checkbox"/>
11. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer o que devem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer o que devem	<input type="checkbox"/>
12. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não gostam da maneira como levam a vida	<b>MAS</b>	Outros gostam da maneira como levam a vida	<input checked="" type="checkbox"/>
13. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns demoram muito tempo a acabar os trabalhos da escola	<b>MAS</b>	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola depressa	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
14. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ter muitos amigos	<b>MAS</b>	Outros têm todos os amigos que querem	<input type="checkbox"/>
15. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam fazer bem qualquer desporto novo que nunca fizeram	<b>MAS</b>	Outros acham que podem não ser capazes de fazer bem desportos que nunca fizeram	<input type="checkbox"/>
16. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu corpo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu corpo tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
17. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão costumam fazer as coisas como deve ser	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer as coisas como deve ser	<input type="checkbox"/>
18. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão geralmente contentes consigo próprios	<b>MAS</b>	Outros não estão contentes consigo próprios muitas vezes	<input type="checkbox"/>
19. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns esquecem-se muitas vezes das coisas que aprenderam	<b>MAS</b>	Outros conseguem lembrar-se das coisas facilmente	<input checked="" type="checkbox"/>
20. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem sempre as coisas com outros meninos	<b>MAS</b>	Outros costumam fazer as coisas sozinhos	<input checked="" type="checkbox"/>
21. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são melhores do que os outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros acham que não conseguem jogar tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
22. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns preferiam que o seu aspecto físico (a maneira como parecem) fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam do seu aspecto físico tal como é	<input checked="" type="checkbox"/>
23. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam complicações muitas vezes por causa das coisas que fazem	<b>MAS</b>	Outros não costumam fazer coisas que lhes arranjam complicações	<input checked="" type="checkbox"/>
24. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostam de ser o tipo de pessoa que são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser outra pessoa	<input checked="" type="checkbox"/>
25. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<b>MAS</b>	Outros não fazem muito bem o seu trabalho nas aulas	<input type="checkbox"/>
26. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que mais meninos da sua idade gostassem deles	<b>MAS</b>	Outros acham que a maior parte dos meninos da sua idade gostam deles	<input type="checkbox"/>
27. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nos jogos e no desporto alguns meninos ficam a ver a maior parte das vezes em vez de jogarem	<b>MAS</b>	Outros jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	<input checked="" type="checkbox"/>
28. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam mais que a cara ou o cabelo fosse diferente	<b>MAS</b>	Outros gostam da cara e do cabelo que têm	<input checked="" type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
29. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem coisas que sabem que não deviam fazer	<b>MAS</b>	Outros quase nunca fazem coisas que eles sabem que não deviam	<input checked="" type="checkbox"/>
30. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão muito satisfeitos por serem como são	<b>MAS</b>	Outros preferiam ser diferentes	<input type="checkbox"/>
31. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm dificuldade em responder às perguntas do professor	<b>MAS</b>	Outros conseguem quase sempre dar as respostas	<input checked="" type="checkbox"/>
32. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito conhecidos dos outros da mesma idade	<b>MAS</b>	Outros não são muito conhecidos	<input type="checkbox"/>
33. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns meninos não jogam bem jogos novos de rua	<b>MAS</b>	Outros são bons a jogar jogos novos	<input checked="" type="checkbox"/>
34. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são giros (têm bom aspecto)	<b>MAS</b>	Outros acham que não são giros	<input type="checkbox"/>
35. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns portam-se bem	<b>MAS</b>	Outros acham difícil portarem-se bem	<input type="checkbox"/>
36. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns não estão muito satisfeitos com a maneira como se portam	<b>MAS</b>	Outros acham que a maneira como fazem as coisas é boa	<input checked="" type="checkbox"/>