



UC/FPCE—2008

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Abandono Psicológico em crianças institucionalizadas –  
estudo exploratório**

Ana Carolina Bento dos Santos Pereira (e-mail:  
anacarinapereira@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Saúde (sub-  
área de especialização em Psicopatologia e Psicoterapia  
Dinâmicas) sob a orientação de Professor Doutor Joaquim  
Eduardo Nunes de Sá

### **Abandono Psicológico em crianças institucionalizadas – estudo exploratório**

A presente investigação teve como principal objectivo compreender o conceito de abandono psicológico, um constructo que remete para a carência afectiva e desamparo emocional, não correspondendo necessariamente a um abandono real, mas, sobretudo, a uma vivência interna de solidão afectiva. Neste sentido, numa época em que o número de crianças institucionalizadas (com percursos de vida pautados por adversidades) continua a ser expressivo, sobretudo no nosso país, e, em que a taxa de desinstitucionalização continua a ser relativamente pouco significativa, pretendemos, com o estudo actual, compreender a complexidade inerente à carência emocional, nomeadamente as suas repercussões nos domínios emocional e cognitivo.

Com efeito, pretendemos (a) explorar o modo como a criança institucionalizada, objecto do estudo actual, lida com a ansiedade e o prazer e as estratégias emocionais de elaboração da ansiedade que utiliza ante situações ansiogéneas; (b) explorar o impacto da permanência prolongada das crianças nas instituições e consequente repercussão nos âmbitos emocional e cognitivo; (c) explorar os desempenhos intelectuais das crianças que constituem a amostra do estudo. Para tal, utilizámos, como instrumentos de avaliação, um teste projectivo, a prova “Era uma vez...” (para avaliar o domínio emocional). A acrescer, os Testes das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven permitiram avaliar o desempenho cognitivo da amostra da presente investigação.

Os resultados do nosso estudo mostraram que as crianças, em geral, utilizam, estratégias adaptativas perante diferentes situações. No entanto, observámos que as crianças institucionalizadas, que constituíram a amostra do presente estudo, evidenciaram dificuldade em lidar, de forma adaptada e realista, com situações relacionadas com a separação e o abandono, a doença e a dependência de outrem (cuidadores principais, médicos, por exemplo), com a briga entre os pais e, finalmente, a escola e dificuldades escolares. A acrescer, não se observou uma relação entre o tempo de permanência nas instituições e as estratégias de elaboração emocional utilizadas e os desempenhos cognitivos. Além disso, verificámos que as principais temáticas relacionadas com as histórias construídas, no final da prova “Era uma vez...”, pelas crianças, remetiam para a solidão e medo de estar só. Em termos cognitivos, constatámos que, no geral, os desempenhos das crianças se encontram abaixo da capacidade intelectual média.

Deste modo, através do nosso estudo, podemos pensar que as vicissitudes que marcaram a vida destas crianças (adversidades por parte de familiares ou outros e consequente institucionalização) podem repercutir-se, de forma significativa, na vivência emocional e no desempenho cognitivo das crianças. Além disso, apesar das adversidades, muitas crianças mostraram capacidade interna de adaptação a diversas situações, o que indica que novos estudos poderiam ser desenvolvidos, no sentido de compreender a importância de variáveis mediadoras (factores de protecção e de risco) na capacidade interna de adaptação das crianças ante situações pautadas por acontecimentos adversos (resiliência).

**Palavras-chave:** institucionalização, vinculação, carência emocional, abandono psicológico, maus tratos infantis.

### **Abandonment Psychological in institutionalised children – exploratory study**

This research had as main objective to understand the concept of abandonment psychological, a construct which refers to the lacking affection and helplessness emotional, not necessarily corresponding to abandonment real, but, primarily, an experience of solitude internal emotions. In this sense, at a time when the number of institutionalised children (with paths of life composed by adversities) remains expressive, especially in our country, and, in which the rate of deinstitutionalization continues to be relatively significant, we want, with the current study, to understand the complexity inherent in the lacking emotional, in particular its repercussions in the fields emotional and cognitive.

Indeed, we want (a) explore how the child institutionalised, subject to the current study, deals with anxiety and pleasure and emotional strategies for the preparation of the anxiety that uses before situations which cause anxiety situations; (b) to exploit the impact of prolonged children in institutions and consequent impact in the fields emotional and cognitive; (c) to exploit the performances intellectuals of children constitute the study sample. Thereunto, we have used, as instruments of assessment, a projective test, in particular test "Once upon a time..." (to evaluate the emotional). In addition, tests Progressive Matrices of Colored Raven allowed us to evaluate the cognitive performance of the sample of this research.

The results of our study showed that the children, in general, use adaptive strategies in different situations. However, we have seen that the institutionalised children, which constituted the sample of the present study, showed difficulty in dealing, in an adapted form and realistic, with situations related to separation and the abandonment, disease and the dependence of others (main caregivers, doctors, for example), with the quarrel between parents and, finally, the school and scholar difficulties. In addition, there wasn't a relationship between the time of permanence in the institutions and the strategies of elaboration emotional used and the cognitive performance. Besides, we noticed that the main themes associated with stories constructed, at the end of the proof " Once upon a time..." by children, they referred to the solitude and fear of being only. In cognitive terms, we noted that, in general, the performances of children are below the brainpower average.

Thus, through our study, we think that the events that marked the life of the children (adversities by relatives or other and consequent institutionalization) can echo, significantly, in the experience emotional and cognitive performance of children. Furthermore, despite the adversities, many children showed internal capacity of adaptation to different situations, which indicates that new studies could be developed, in order to understand the importance of variables mediators (protection factors and risk) in internal capacity to adapt the children ante situations guided by adverse events (resilience).

**Key-words:** institutionalization, attachment, lacking emotional, abandonment psychological, maltreatment children.

## Agradecimentos

Deambulo nos meus pensamentos..., “passeando” por todos os momentos que marcaram o meu percurso académico bem como a realização da presente investigação. Enquanto “passeio”, recordo as pessoas que nunca permitiram que me sentisse só e desamparada, pelo carinho, apoio incondicional e compreensão que manifestaram. Apercebo-me, então, que sem as pessoas que me permitiram “crescer”, seria muito difícil “passear”, sozinha, pelos meus pensamentos...

Esta secção será, neste sentido, reservada a dedicar os mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que nunca me deixaram só.

Ao professor Doutor Eduardo Sá, pela orientação, disponibilidade e incentivo manifestados a cada novo “passo” da realização da presente dissertação de mestrado. O meu agradecimento ao professor Doutor Eduardo Sá estende-se a todo o conhecimento adquirido nas suas aulas, ao longo do meu percurso universitário.

À professora Doutora Teresa Fagulha, pela disponibilidade demonstrada e pela sensibilidade dos seus ensinamentos, mesmo que os mesmos tenham sido transmitidos à distância e sem conhecimento pessoal de quem os recebeu.

Ao professor Doutor João Amado, pela total disponibilidade em ensinar uma das áreas em que é especialista, a análise de conteúdo, e por me ter ensinado que o trabalho de investigação, na verdadeira acepção da palavra, é indissociável da capacidade de ser humilde e persistente.

À professora Manuela Vilar, pelos ensinamentos que proporcionou, nomeadamente no que concerne à área de avaliação psicológica.

Ao professor Doutor José Tomás da Silva, pelo empenho em esclarecer os seus alunos, sempre que estes solicitam a sua ajuda.

Ao Jorge e à Daniela, pelas orientações disponibilizadas e pela serenidade e conforto que demonstraram, indissociáveis de quem “cresce” sempre que ensina os outros.

À Marta Chelinho, pela revisão atenta e crítica e pelas horas dispendidas e rever o presente estudo.

Às amigas, pelo importante “espaço” que ocupam dentro de mim. Por isso, não podia deixar de falar em vocês: Paulinha e Regina.

À Vanessa, pela caminhada que fazemos, juntas, desde que nos conhecemos e por persistirmos até ao fim.

À Natércia, pela ajuda incondicional.

A todos os amigos que fazem parte do meu universo, pela presença constante na minha vida, bem como na realização do presente trabalho.

Ao Tiago, por estar presente e pelo apoio manifestado ao longo da realização do estudo actual.

A todos os profissionais e técnicos das instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo que colaboraram na realização da presente investigação.

A todas as crianças que permitiram que esta investigação fosse tão significativa e especial.

Finalmente, a minha família...Agradeço, sinceramente, por serem as pessoas mais importantes da minha vida...

Aos meus pais, por serem tão especiais e importantes e por me transmitirem, a todo o momento e ao longo da minha vida, que “ser pai” e “ser mãe” é sinónimo de entrega e amor, incondicional e intemporal, às filhas.

Aos meus avós, pelos ensinamentos mais singelos da vida. A ti, avô, por seres, eternamente, especial.

À minha irmã, por ser uma das pessoas mais importantes da minha vida, pelo entusiasmo com que sempre me anima, pela sensibilidade, intuição que faz com que sintamos, as duas, que o melhor da vida “é ter irmãos”.

A ti, Miguel, pelo carinho, presença e apoio constantes, e por me demonstrares, sempre, que ser feliz é...sentir que estamos perto um do outro.

## Índice

Introdução.....	01
I. Enquadramento conceptual.....	02
1. Perspectiva histórica da “institucionalização” de crianças e jovens.....	02
1.1. A “institucionalização” de crianças nos nossos dias: contextos, problemáticas e desafios .....	06
1.2. “Re” pensar o sistema de acolhimento de crianças e jovens em perigo.....	08
2. A necessidade intrínseca de estar <i>ligado a</i> . A teoria da vinculação.....	08
2.1. Consequências da inevitabilidade de se <i>estar ligado a</i> ...Separação, insuficiência e/ou distorção dos vínculos afectivos .....	10
3. Abandono Psicológico.....	12
3.1. Descrição Clínica/sintomatologia do abandono: teorização de Guex...	17
3.2. “Ideologia do Vínculo”.....	19
3.3. Maus tratos infantis: definição conceptual .....	20
3.4. Tipologia de maus tratos: “Abandono psicológico” como um tipo de mau trato infantil .....	21
3.5. Consequências dos maus tratos infantis .....	23
3.6. A “paradoxalidade” do “Abandono psicológico” .....	24
II. Objectivos e hipóteses do estudo empírico .....	25
III. Metodologia .....	26
1. Amostra .....	26
2. Instrumentos .....	27
3. Procedimentos de investigação adoptados.....	30
IV. Resultados .....	31
1. Estudo 1: Prova “Era uma vez...”.....	31

2. Estudo 2: “Análise de conteúdo” das histórias finais da prova “Era uma vez...” .....	37
1. Estudo 3: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.....	42
V. Discussão.....	44
1. Estudo 1: Prova “Era uma vez...”.....	44
2. Estudo 2: “Análise de Conteúdo” das histórias que as crianças foram convidadas a inventar no final da realização da prova “Era uma vez...”.....	49
3. Estudo 3 Estudos relativos ao desenvolvimento cognitivo (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven).....	52
VI. Conclusões .....	54
1. Limitações e recomendações para estudos futuros .....	55
2. Implicações teóricas e práticas.....	56
Bibliografia .....	57
Anexos .....	64



## Introdução

A criança é, hoje, titular de uma cidadania plena, cujos direitos são, universalmente, reconhecidos, não obstante as especificidades inerentes a cada cultura, sobretudo no modo como concebem a criança. No entanto, foi lento e paulatino o caminho que a “criança” teve que percorrer, no sentido da valorização da sua especificidade e individualidade própria, diferente da dos adultos.

Apesar de a criança viver, nos tempos modernos, num “mundo melhor”, se tivermos em conta a panóplia de riscos que corria ao longo da Idade Média, bem como entre os séculos XV e XVII, não podemos escamotear a miríade de vicissitudes adversas (maus tratos, *in sensu lato*) com que, ainda, se depara, bem como as consequentes repercussões nos domínios físico, social, psicológico. Na verdade, o número de crianças que se encontram institucionalizadas, ainda que tenha diminuído, aponta para a vulnerabilidade, constante, de muitas crianças, sobretudo em virtude de comportamentos hostis daqueles que deviam ser os seus principais cuidadores, ou seja, os pais ou outras pessoas de referência. Neste sentido, muitas crianças que se encontram em situação de risco (situações que comprometam, seriamente, o desenvolvimento integral) são retiradas do seu meio familiar de origem, com o simultâneo estabelecimento de respostas sociais, como sejam os centros de acolhimento temporário, lares de infância e juventude, famílias de acolhimento, famílias adoptivas, entre outras medidas de protecção social.

De entre as diversas medidas de acolhimento de crianças e jovens em perigo, o encaminhamento para instituições continua a ser uma resposta social preponderante no nosso país, verificando-se que a taxa de desinstitucionalização é, relativamente, pouco significativa. Sem negar o papel fulcral que as instituições assumem, verificamos que, entre práticas assistenciais e soluções sociais de compromisso, o mundo interno da criança é, muitas vezes, esquecido. Pensa-se muitas vezes, que “um tecto basta”, quando, na verdade, não percebemos que a “casa” de cada criança tem, obrigatoriamente, de estar “mobilada” com constância de afectos e reciprocidade emocional. Neste sentido, muitas crianças “com tecto” são, acima de tudo, crianças com vivências internas marcadas por sofrimento, solidão, vazio, carência emocional, e, sobretudo, pela ausência de outrem significativo, num verdadeiro “abandono psicológico”.

Deste modo, a presente investigação ir-se-á debruçar, num primeiro momento, na revisão temática da institucionalização de crianças, ao longo da História para, posteriormente, conceptualizar o constructo “abandono psicológico”, relacionando-o com a importância de se estar *ligado a...*, e com as consequências, em termos emocionais e cognitivos, da criança, por vezes, sentir que crescer significa “ser” sozinho.

A segunda parte será constituída pelos objectivos, metodologia e instrumentos usados, bem como pela apresentação dos resultados do estudo. Por último, discutir-se-ão os resultados e apresentar-se-ão as conclusões da investigação. A crescer, referir-se-ão as limitações do estudo, reflectindo-se, concomitantemente, nas implicações práticas e teóricas da investigação actual.

## I – Enquadramento conceptual

### 1. Perspectiva histórica da “institucionalização” de crianças e jovens

A história de acolhimento e institucionalização de crianças órfãs, abandonadas, vivendo à margem de um mínimo de dignidade, remonta aos primeiros séculos de cristianização. Com efeito, ao longo da história, diversas instituições de beneficência tiveram por objectivo dar alojamento às pessoas socioeconomicamente desfavorecidas. Com os primeiros sinais do cristianismo começaram a proliferar estabelecimentos dirigidos à recolha de doentes, sem abrigo ou dementes (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003). Nesta passada e durante muito tempo, a infância não foi concebida enquanto realidade diferenciada e, portanto, as crianças eram recolhidas juntamente com os adultos neste tipo de instituições (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003; Magalhães, 2002; Rocha, 2002)

Com efeito, Ariès (1988) defendeu que ainda não haveria lugar para a infância no mundo medieval, e que a consciência plena da particularidade e especificidade das crianças, diferente da dos adultos, só surgiria pelo século XV, consolidando-se nos séculos XVI e XVII.

Adentro da pesquisa de Ariès, podemos verificar que quando o pesquisador francês afirma que o sentimento de infância, na sociedade medieval, não existia, refere-se a este conceito concebido como a especificidade concernente à criança, distinta e diferente do mundo dos adultos, tendo, neste sentido, uma individualidade própria (*idem.*).

O momento da viragem parece ter sido apenas no século XVII. Com efeito, entre os séculos XIV e XVII, as crianças, até aqui frequentemente entregues a uma ama ou instituição, começaram a fazer parte da vida afectiva dos pais. Neste sentido, surgiram instituições com o fim de as proteger e educar e foi recomendada a limitação ou a moderação do castigo físico (Magalhães, 2002).

Durante o século XVII, vários factores contribuíram para alterar a imagem e o quotidiano da criança: a consolidação da família nuclear onde, naturalmente, os filhos se destacam e é mais fácil a emergência do afecto entre os seus membros; lentas modificações do sistema educativo que assentava cada vez mais na escola e não na aprendizagem no seio da família e que, embora tenha iniciado a segregação da criança em espaços diferentes e em geral pouco agradáveis, revela a crescente preocupação dos pais com a formação dos seus filhos; as alterações verificadas no vestuário, nos jogos, catecismos e literatura que aparecem agora como especificamente infantis; a vulgarização do uso de diminutivo; a maior precisão do vocabulário, traduzindo a consciência mais clara das várias etapas da infância, etc. (Lopes, 2002). O século XVII foi, neste sentido, um marco iniludivelmente importante na evolução das atitudes relativas aos primeiros anos da infância (Ariès, 1988).

Sendo assim, temos que interpretar a afirmação do “sentimento de infância” no século XVIII, do nosso sentimento da infância, como o sintoma de uma profunda transformação das crenças e das estruturas do pensamento, como sinal de uma mutação sem precedentes da consciência da vida e do corpo no Ocidente. A um imaginário da vida que era o da linhagem e da comunidade

sucede um outro: o da família nuclear. A um estatuto em que “público” e “privado” desempenhavam o seu papel na formação da criança sucede um outro, que aumenta os direitos da mãe e sobretudo o pai sobre o seu filho. Ao modelo rural sucedeu um modelo urbano e o desejo de ter filhos não mais para assegurar a permanência do ciclo, mas simplesmente para os amar e ser amado por eles (Gèlis, 1990).

Ariès, como outros autores, não teve em conta, no entanto, um aspecto fundamental da infância no passado: o abandono de crianças (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003; Sá, 1995). No entanto, quer se pudesse ou não comprovar a existência de um “sentimento de infância”, as centenas de milhares de crianças abandonadas pareciam negar qualquer pretensão de afecto dos pais relativamente aos seus filhos e ameaçavam a cronologia proposta por Ariès, segundo a qual as mudanças nas atitudes relativamente às crianças se verificaram nos últimos anos do século XVII e sobretudo ao longo do século XVIII, precisamente no momento em que o abandono de crianças se organizou sob uma forma institucionalizada (Sá, 1994, 1995).

Com efeito, o momento em que começamos a encontrar indícios da existência de crianças “expostas” e de medidas institucionais para a sua salvaguarda é o século XIV. É também nesta altura que o número de crianças abandonadas aumenta, seguindo-se os séculos XV, XVI e XVIII. Neste contexto, nos inícios de século XIX, grande parte das cidades dispunham de um hospital para expostos (Sá, 1994, 1995). O apogeu da institucionalização dos desfavorecidos social e economicamente ocorreu, na verdade, a partir do século XVI e perdurou até ao século XVIII (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003).

Neste sentido, podemos pensar num “tempo” em que o abandono atingia proporções significativas, seja abandono das próprias famílias, seja o abandono a que se encontravam as crianças que estavam sob a salvaguarda de instituições para o seu acolhimento. Na verdade, os hospitais que acolhiam crianças caracterizavam-se pelo seu estado deficitário; além disso, estas crianças eram vítimas de condições habitacionais precárias e poucos cuidados médicos, bem como de um sistema de circulação de crianças por toda a Europa, subsidiário de uma transferência indirecta de crianças (Sá, 1995). Durante os séculos XVII e XVIII, a protecção das crianças era feita através do seu internamento em instituições. No entanto, este internamento obedecia mais aos interesses da comunidade do que aos da criança, mas era considerada como um mal menor ante o fenómeno do infanticídio (Magalhães, 2002).

Neste contexto, durante a Idade Média, existiram vários tipos de instituições, cuja distinção se revela difícil, uma vez que a hospitalidade se confundia com a assistência, numa época em que os cuidados médicos eram secundarizados relativamente aos cuidados da alma (Lopes, 1993, 1997, 2001).

De entre as instituições de assistência, salientavam-se as albergarias e os hospitais (Lopes, 2002). Por seu turno, as confrarias ou irmandades constituíam uma inovação medieval. Entretanto, o período anterior a 1557 e o que decorre deste ano até 1640, caracterizar-se-ia, essencialmente, pela fundação de numerosos recolhimentos para órfãos e viúvas e pela ampla difusão de Misericórdias, que passaram a administrar os hospitais, inclusivamente os de leprosos (Ribeiro, Correia, Rego, Cidade, Carvalho & Cortesão, MCMXXXIII).

Desde o século XVI, pelas Ordenações Manuelinas, a criação dos

*enjeitados/expostos* encontrava-se sob a responsabilidade das autoridades municipais, sempre que na área do concelho não existissem hospitais ou albergarias que deles se encarregassem. As Ordenações Filipinas mantiveram este clausulado. Com a difusão das Misericórdias, que rapidamente se espalharam por todo o Reino, o socorro aos expostos foi natural e gradualmente por elas assumido (Correia, 1944; Fonseca, 1996; Lopes, 1993, 2002; Neves, 1998). Em finais do século XVIII, e inícios do seguinte, o poder central interveio e, sem contrariar o estipulado nas Ordenações, fundou as bases da organização de acolhimento aos expostos (Lopes, 1993).

Neste contexto, todas as vilas que não possuísem instituições a esse efeito destinadas, dotar-se-iam com uma casa da roda para receptáculos de enjeitados. Proibiram-se as indagações sobre a identidade do expositor (Lopes, 1993, 2002), sendo, pois, o abandono de crianças permitido por lei (Sá, 1995), com o intuito de facilitar a *exposição* para obviar ao mal maior do infanticídio. Com o mesmo intuito de salvar vidas permaneceria continuamente nessas casas uma mulher, a fim de receber as crianças e as conduzir à autoridade municipal. A esta competência entregá-las a amas que as criariam em suas casas até à idade de sete anos, recebendo um salário pago pela Câmara Municipal (Lopes, 1993).

O acolhimento reservado aos expostos revelou-se, contudo, inapto (tanto a cargo das Câmaras como das Misericórdias). Com efeito, as dificuldades orçamentais, a carência de amas, a inexistência de Rodas em muitas localidades por vezes populosas e o conseqüente afluir excessivo de expostos às rodas vizinhas, o não cumprimento da fiscalização do comportamento das amas, repercutiu-se na condição deplorável em que se encontram submetidas muitas crianças. Foi neste contexto que surgiu o ambicioso decreto de 21 de Novembro de 1867 que efectivamente extinguiu as Rodas (Fonte, 2003; Lopes, 1993).

Assim, em substituição das Rodas agora abolidas, decretou-se, em 1867, a criação de hospícios destinados a admitir não só *expostos* mas também crianças abandonadas (com pais conhecidos) e indigentes. O plano de 1867, que procurava reduzir os níveis atingidos pelo abandono (o princípio fundamental é o da admissão justificada), complementava-se com várias medidas, visando atalhar algumas das suas causas: seriam dotados com enfermarias de maternidade; instalar-se-iam creches; conceder-se-iam subsídios às mães pobres durante a gravidez e a lactação e, em certos casos, até aos 4 anos de idade do seu filho. Quanto às crianças efectivamente abandonadas e admitidas no hospício, seriam enviadas a criar por amas externas (Lopes, 1993, 2002).

Segundo as Ordenações, tal como os *expostos*, os órfãos eram criados por instituições caritativas ou à custa dos bens dos concelhos, quando esgotadas todas as hipóteses de amparo familiar. Como instituição pública, de iniciativa governamental, surgiu em 1780 a Casa Pia de Lisboa, cuja fundação se relacionava com a repressão da mendicidade empreendida pela Intendência Geral da Polícia. Por esse motivo recolhia inicialmente mendigos de todas as idades. Mais tarde vocacionar-se-á para o acolhimento e educação de jovens (Lopes, 1993, 2002).

No início do século XIX existiam vários estabelecimentos com diferentes designações (colégios, seminários, recolhimentos) que recebiam órfãos desamparados. Eram instituições tradicionais com uma acentuada

vertente religiosa. Os “meninos de rua” foram um dos grandes problemas sociais do passado. Com efeito, na década de 1830 foram criadas novas instituições: os depósitos ou asilos de mendicidade, onde seriam recolhidos os mendigos e, segundo as circunstâncias de cada um, aí receberiam socorro, educação ou trabalho (Lopes, 2002).

Nos anos 1880 multiplicaram-se os projectos de lei de protecção à infância (incluindo a retirada do poder paternal), os quais, no início do século XX, corporizaram o modelo institucional de protecção que se implantou por toda a Europa Ocidental. No entanto, estava-se ainda longe, naturalmente, das perspectivas actuais: as soluções encontradas para as crianças e jovens “difíceis” eram frequentemente mais perigosas do que a situação que procuravam resolver; a intervenção junto das crianças deficientes era ainda balbuciante; existiam riscos de que ninguém desejava falar, como os abusos sexuais, mas a intervenção era quase nula, como acontecia em situações de violência familiar, por exemplo (*idem.*).

Somente em 5 de Janeiro de 1888 foi, finalmente, decretado o “Regulamento para o serviço dos expostos e menores desvalidos ou abandonados”. A partir de meados do século XIX verificaram-se, pois, em Portugal, dois movimentos divergentes: por um lado, restringiu-se a liberdade de *exposição* que, mais do que a criança, pretendia salvar braços para a nação ou proteger honras familiares; por outro, a assistência alargava-se às crianças de famílias pobres (Lopes, 2002).

Em suma, o internamento surgiu, assim, como a solução institucional em épocas sociais marcadas por transformações socioeconómicas, culturais e ideológicas profundas (desenraizamento de populações rurais, fluxo de mão-de-obra para a caridade, condições de assistência e de trabalho degradantes no plano económico, moral, físico) originadas pelo desenvolvimento industrial. Na verdade, a assistência constituiu-se como a primeira tentativa das autoridades políticas para remediar não tanto a insegurança do indivíduo e dos grupos que viviam abaixo do limiar sociológico de integração no meio, mas e sobretudo, a insegurança latente que eles representavam para a sociedade. Estava, portanto, inerente um objectivo de defesa da sociedade face a grupos que apresentavam uma situação negativa (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003 *et al.*, 2003).

Já no século XX, com a implantação da República, verificou-se o início da assunção, pelo Estado português, do exercício de um controlo específico sobre os menores, ao mesmo tempo que se consagrou juridicamente a legitimidade da sua intervenção a este nível (Colen, 2005).

Os primeiros anos do século XX parecem testemunhar uma nova forma de encarar a criança e a panóplia de formas de lhe garantir assistência. Começa-se a conceber a criança na sua especificidade e individualidade e não como um adulto em miniatura. Começa, sobretudo, a ser alvo de uma série de cuidados por parte do Estado que promulga (em Portugal isto é particularmente notório durante a 1ª República) legislação vária tendente à protecção dos seus direitos, nomeadamente no que concerne à saúde e educação, passando pela assistência e pelo trabalho. Nesta altura, deparamo-nos com um tipo de assistência que não deverá ter nada em comum com o velho sistema da esmola ao pobre, passando a ser encarada como um novo órgão de protecção, correctamente organizado, face ao qual o Estado aparece assumindo as responsabilidades que efectivamente lhe

cabem, protegendo as crianças, educando-as, separando a assistência à infância da assistência à terceira idade (Caldeira, 2004).

### **1.1. A “institucionalização” de crianças nos nossos dias: contextos, problemáticas e desafios.**

Do ponto de vista jurídico, a consolidação legal do “interesse da criança” tornou possível a construção de uma estrutura jurídica que modificou a acção pública das entidades dedicadas à protecção da infância e conduziu à construção de todo um sistema judiciário dedicado à infância e à família (Colen, 2005).

Apesar de ser um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Protecção à Infância, em 1911, só na Revisão Constitucional de 1976, e após a Revolução do 25 de Abril, são pela primeira vez consagrados na Constituição da República Portuguesa, como direitos fundamentais, a Infância (art. 69) e Juventude (art. 70) (Piedade, 2001). A preocupação do estado português nestas matérias continuou com a Organização Tutelar de Menores, em 1962, texto que foi revisto em 1978 (Decreto-Lei 314/78, de 27 de Outubro) e que se manteve em vigor até ao final do ano 2000 (Magalhães, 2002). Em 1978, surgiram em Portugal as Comissões de Protecção de Menores (CPM), órgãos gestores dos Centros de Observação e Acção Social, dependentes do Ministério da Justiça, constituindo uma 1ª experiência de protecção de menores (Ferreiro, 2007).

Em 20 de Novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi, então, aprovada a “Convenção dos Direitos da Criança”, ratificada por Portugal, em 1990 (Ferreiro, 2007). Em 1999 verifica-se a última grande Reforma do Direito de Menores, com a redacção do diploma legal de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (Piedade, 2001).

No dia 1 de Janeiro de 2001, com a entrada em vigor da lei n.º 147/99 – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em perigo, as CPM passam a designar-se de Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em perigo (CPCJ) (Ferreiro, 2007; Valente & Mulas, 2003).

Na sequência da aprovação da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo<sup>1</sup> e da Lei Tutelar Educativa, as medidas de promoção e protecção que poderão ser deliberadas são as seguintes: a) apoio junto dos pais; b) apoio junto de outro familiar; c) confiança a pessoa idónea; d) apoio para a autonomia de vida; e) acolhimento familiar; f) acolhimento em instituição; g) confiança a pessoa seleccionada para adopção ou a instituição com vista a futura adopção (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, art.º 35, LPCJP).

Concebido para funcionar em rede, podem distinguir-se, no sistema nacional de acolhimento e acompanhamento infantil e juvenil em situação de perigo, três níveis distintos: a) acolhimento de emergência (que se destina a acolher crianças e jovens em situação de perigo iminente por um período de tempo que não ultrapasse as 48 horas); b) acolhimento temporário: que visa o acolhimento por períodos que não excedam os 6 meses (Casas de Acolhimento Temporário e Famílias de Acolhimento); c) acolhimento de longa duração (para as situações de crianças e jovens desprovidas de meio familiar ou cujas problemáticas justificam o afastamento prolongado das famílias de origem;

<sup>1</sup> Passaremos a designar LPCJP.

neste caso existem como respostas sociais os lares ou a adopção). Após um período de afastamento temporário, a criança ou o jovem pode regressar ao seio da sua família de origem, se o diagnóstico técnico da situação considerar ser esta a solução mais adequada. Das respostas de carácter mais definitivo, particularmente os lares, espera-se que constituam um último recurso (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003) ou seja, que sejam respostas de fim de linha (Colen, 2005).

As respostas de acolhimento extra-familiar de crianças devem ser entendidas no quadro do sistema global, integrado e coerente – o sistema de protecção infantil – diferenciado e multimodal, com soluções de vários formatos, intensidades e perfis específicos. A sua articulação funcional e administrativa deve garantir o acesso dos utentes de acordo com as suas necessidades em evolução, contemplando a transição entre medidas (Martins, 2006).

As medidas de colocação previstas na LPCJP estão ainda longe deste esquema funcional. Com efeito, não estão de facto integradas num sistema e a sua articulação é deficitária. Concomitantemente, o perfil específico de cada uma e as suas indicações de colocação não estão suficientemente aprofundados ou definidos, para além do facto de que a sua qualificação não é generalizada. Além disso, o acolhimento institucional goza de um estatuto globalmente desvalorizado (assumido pelos profissionais que trabalham neste sector e extensivo aos seus utentes) no quadro da protecção infantil, configurando-se como último recurso, um mal menor, preterido nas escolhas e nos investimentos (Martins, 2006).

Assim caracterizadas, as medidas de colocação extra-familiar de crianças e jovens em Portugal debatem-se com os desafios próximos da sistematização, da eficiência e da qualidade (Martins, 2006), sendo certa a inegável importância que as instituições de acolhimento ocupam no domínio da protecção das crianças e jovens em risco (Ferreiro, 2007).

Neste contexto, tendo em conta o Plano de Intervenção Imediata (PII) – Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2006 –, podemos verificar quem são e qual o contexto de 15 mil crianças e jovens que, em 2006, passaram por respostas de acolhimento extra-familiar. No final de 2006, pelo menos 12.245 crianças e jovens continuavam em situação de acolhimento, em Lares de Infância e Juventude (60%), em famílias de acolhimento (22%), casas de acolhimento temporário (1674, cerca de 14%) e outras instituições. Salienta-se, no que concerne ao tempo de permanência no acolhimento actual, que apenas 26% de crianças acolhidas em CAT estão em estrito cumprimento dos prazos legais de acolhimento nesta tipologia exacta de resposta, ou seja, estão acolhidas apenas há seis ou menos meses. Por seu turno, 50% das crianças/jovens acolhidas em Lar, estão acolhidas há mais de 4 anos, com um peso ligeiramente maior para as que se encontram há mais de 6 anos. Finalmente, 59% das crianças/jovens em acolhimento de emergência, estão acolhidas há mais de 1 ano (Alves & Oliveira, 2006).

Relativamente ao projecto de vida destas crianças, verifica-se que existe uma forte permanência em acolhimento familiar ou institucional, em todas as faixas etárias, ganhando particular relevo a partir dos 4-5 anos de idade. Debruçando-nos na taxa de desinstitucionalização, constatamos que se, por um

lado, nas Casas de Acolhimento de Emergência, 44% das crianças/jovens acolhidas cessaram o acolhimento em 2006, por outro, nos Lares de Infância e Juventude, somente 15% das crianças/jovens acolhidas cessaram o acolhimento. Por sua vez, 25% das crianças/jovens acolhidas em CAT cessaram o acolhimento em 2006 (Alves & Oliveira, 2006).

### **1.2. “Re” pensar o sistema de acolhimento de crianças e jovens em perigo**

O acolhimento institucional de crianças e jovens sem suporte familiar adequado – a medida de colocação mais expressiva no nosso país, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento prolongado (Henriques, 1988) – tem vindo a constituir-se como questão central, a partir da qual e em torno da qual se tem analisado todo o sistema de protecção, dinamizando ideias e mudanças. A excessiva taxa de institucionalização de menores e a necessidade de criar medidas alternativas suscitaram o repensar do sistema, à luz deste objectivo. Repensar significa não só colocar em causa os formatos específicos da actividade de algumas instituições, mas questionar a sua existência, os seus fundamentos e a sua actualidade (Martins, 2006).

Por vezes, observa-se que a tendência protectora tem simplificado em demasia situações que são complexas: vê no acolhimento institucional ou na retirada à família o fim do percurso protector e não uma solução transitória (Coelho & Neto, 2007). Cria-se, deste modo, aquilo que Martins designou como uma “situação ambígua e ambivalente”, ou seja, “oferece-se uma resposta de protecção infantil que não se recomenda; critica-se veemente uma solução que, no entanto, é mantida e prolongada; [...]” (2006, p. 105).

“Re-pensar” os dispositivos institucionais para crianças e jovens implica um movimento mais vasto de transformação das respostas sociais para a infância e, em particular, os serviços de protecção (Ferreiro, 2007; Leandro, 2005; Martins, 2006). As instituições participam desta necessária transformação de representações. Sendo assim, mudanças prioritárias na área da protecção de crianças e jovens em risco não se situam tanto ao nível da protecção jurídico-legal como da administrativa, da criação e flexibilização de respostas e recursos e da qualificação das práticas (Martins, 2006).

Com efeito, “re-pensar” o sistema de acolhimento de crianças e jovens em perigo implica “relembra” as palavras de João dos Santos, quando refere que não há bons internatos para crianças. Na verdade, uma criança tem, normalmente, a mãe que lhe dedica toda a atenção e disponibilidade, e ainda lhe prestam apoio e enquadramento outros elementos familiares, sendo que por uma criança interessam-se, em média, três a quatro pessoas. Contrariamente, num internato, um adulto interessa-se por quinze ou trinta crianças. Além disso, o educador num internato não é nem pai, nem mãe, nem professor, mas é tudo conjuntamente. Será, neste contexto, “humanamente possível reunir tantas qualidades, por vezes contraditórias?” (João dos Santos, citado por Branco, 2002, p. 274).

## **2. A necessidade intrínseca de estar *ligado* a. A teoria da vinculação**

“A primeira relação fundamental que estabelecemos com o mundo



ocorre através do desenvolvimento de um vínculo emocional com aqueles que cuidam de nós, nos primeiros tempos da nossa vida” (Soares, 1996, p.35).

Os processos de vinculação exercem uma influência profunda no desenvolvimento da identidade (Matos, 1996) e do auto-conhecimento. A singularidade de uma relação de vinculação como que constitui uma condição necessária para se perceber e reconhecer a própria singularidade e identidade pessoal, na medida em que permite dar sentido ao conhecimento que vamos construindo sobre nós próprios e sobre o mundo (Soares, 1996).

Nos primeiros anos de vida, quando o desenvolvimento cognitivo está ainda muito ligado à natureza concreta dos objectos e das pessoas, as crianças só podem construir o seu sentido de singularidade e de unidade pessoal através da experiência de estar envolvido numa relação privilegiada com as figuras significativas. Neste contexto, a relação privilegiada com figuras significativas representa uma espécie de uma matriz com base na qual a criança se vai (re)conhecendo e (re)conhecendo os outros e o mundo, pelo que o ser humano só se realiza na presença de outros seres humanos (Soares, 1996).

Bowlby (1969, citado por Soares, 1996) considera que todos os bebés têm tendência a estabelecer vínculos com determinada(s) figura(s) que lhe proporciona(m) cuidados, permitindo que a criança vá construindo modelos internos de vinculação constituídos por conhecimentos e expectativas sobre a figura de vinculação (em termos da sua acessibilidade e responsividade) e sobre o self (em termos do reconhecimento do seu valor pessoal e da sua capacidade de afectar a figura de vinculação). Contudo, a qualidade destas relações de vinculação varia, dependendo da qualidade dos cuidados proporcionados pela figura de vinculação e do modo como são experienciados pela criança. Além disso, a qualidade destas experiências e relações precoces tem uma influência significativa no desenvolvimento posterior da criança. Considera, concomitantemente, que a qualidade das experiências com as figuras de vinculação é crítica no desenvolvimento de um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e no outro, e, por outro lado, na constituição de uma imagem positiva de si própria e dos outros e de se revelarem competentes na exploração do mundo.

Deste modo, torna-se compreensível a afirmação de que “um bebé não pode existir só, nem física, nem psicologicamente”, bem como a que indica que “aquilo a que chamamos bebé não existe” (Winnicott, 1970, citado por Brito, 1999), o que permite evidenciar a importância do “meio facilitador” como factor indispensável no desenvolvimento da criança. Neste sentido, sem condições exteriores adequadas e estimulantes as crianças terão grandes dificuldades em desenvolver qualquer das suas aptidões (Strecht, 2002).

Assim, a necessidade de uma prestação de cuidados suficientemente boa implica a existência de um meio capaz de produzir e manter relações afectivas estáveis e de boa qualidade. Crescer psiquicamente em segurança, autonomia, bem-estar e criatividade só é possível se isto se passar de forma tranquila e agradável durante os primeiros anos de vida (Strecht, 2002).

Neste contexto, a primeira infância é, simultaneamente, a fase mais crítica e vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. Na verdade, é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Se não for nessa fase, é certo que uma criança

em desenvolvimento pode ainda vir a adquiri-las, mas a um preço muito mais elevado e com hipóteses de sucesso que vão diminuindo à medida que decorre cada ano (Brazelton & Greenspan, 2004).

Uma das grandes riquezas da vida é a possibilidade que os seres humanos têm de estabelecer fortes e sólidos vínculos afectivos, de importância inalienável no desenvolvimento vindouro de cada ser humano. A separação é, assim, algo que é intrínseco à natureza humana. A sua manifestação, através da ansiedade, provém exactamente desta propriedade: a relação, os vínculos que se estabelecem entre o sujeito e o exterior. Por outras palavras, não faria sentido falar em separação (muito menos em ansiedade) se não existisse esta tendência *de estar ligado a* (Rogério, Raposo & Carvalho, 1999).

### **2.1. Consequências da inevitabilidade de se estar ligado a...Separação, insuficiência e/ou distorção dos vínculos afectivos**

Se a maior parte das crianças parece crescer em condições favoráveis, num meio “suficientemente bom” e numa base segura, com algumas, tal não acontece. O que sucede na vida de muitas crianças é a ausência de um “meio facilitador” de um crescimento psíquico saudável, o que pode gerar na criança um estado de sofrimento com consequências mais ou menos graves, consoante a natureza e a gravidade das insuficiências, privações ou disfunções, colocando a criança em situação de perigo (Strecht, 1999).

Neste contexto, inúmeras crianças vêm-se confrontadas com uma separação familiar prolongada ou definitiva. Com efeito, muitas destas crianças sofrem psiquicamente, devido às condições de existência difíceis em que viveram antes da separação e cujas marcas persistentes deixadas nelas as impedem de tirar proveito do período de relativa tranquilidade subsequente e por causa do impacto da separação sobre a sua vida psíquica (Berger, 2003).

Salienta-se que a repetição das separações parece ser muito nociva, uma vez que a criança desenvolve rapidamente uma extrema sensibilidade e uma angústia permanente, traduzida por uma dependência excessiva do meio (reação de vinculação angustiada de Bowlby). Além das manifestações directamente ligadas à separação, pode observar-se, sobretudo quando a separação se prolonga: a) uma frequente interrupção do desenvolvimento afectivo e cognitivo com diminuições por vezes surpreendentes dos quocientes de desenvolvimento e de inteligência; b) perturbações somáticas; c) perturbações psicossomáticas; d) sintomatologia de depressão; e) na criança mais crescida, as dificuldades de adaptação à escola e as perturbações do comportamento são habituais. A evolução depende da idade no momento da separação e da sua duração (Marcelli, 2005).

Ainswoth (citada por Marcelli, 2005), num relatório da OMS, salienta que os posteriores episódios de insuficiência, de distorção ou de descontinuidade das relações interpessoais podem sustentar ou fazer reaparecer alterações que, de outra forma, poderiam ser mais ou menos reversíveis na sua totalidade.

A separação constitui um trauma dificilmente integrável para o psiquismo das crianças, sendo que, na sua maioria, não conseguem aceitá-la, nem tão-pouco entender o seu significado, não obstante as explicações racionais que possamos propor (Berger, 2003; Kreisler, 1995).

A separação das crianças do meio familiar carenciado protege a criança

e nada mais. Na verdade, não é suficiente para ultrapassar as dificuldades psíquicas. Com efeito, as crianças retiradas do seu meio familiar terão sido submetidas, antes da separação, a experiências totalmente inadequadas e angustiantes, com efeitos devastadores sobre três grandes percursos da formação da personalidade, nomeadamente sobre as experiências corporais e afectivas precoces, sobre a constituição do narcisismo do sujeito e sobre o controlo das pulsões (Berger, 2003).

O percurso de representação de si mesmo é indissociável de experiências corporais e afectivas precoces gratificantes e securizantes. No entanto, muitas vezes, as crianças separadas dos seus pais viveram anteriormente num mundo imprevisível sobre o qual não exerciam qualquer poder e do qual não conseguiram apreender qualquer regra. Daí as grandes dificuldades na elaboração do pensamento, da capacidade de compreender a sequência de acontecimentos, do esquema corporal, da noção de tempo e de espaço, o que afecta consideravelmente a capacidade de aprendizagem do sujeito (*idem.*).

A crescer, quando uma criança não recebe a dose narcísica suficiente e uma imagem do meio circundante que reflecta uma imagem valorizada de si própria, resulta uma falha narcísica, uma ferida na auto-estima. Em primeiro lugar, instala-se um sentimento crónico de depressão, de vazio, susceptível de tornar a solidão intolerável e levar o sujeito a colar-se permanentemente a um adulto, ou a integrar-se num grupo restrito ou mais alargado, por se sentir incapaz de criatividade numa actividade pessoal. Estes sujeitos estão dispostos a tudo por esse sentimento de pertença. Para lidar contra esse sentimento de não ter sido suficientemente amável, bonito e inteligente para merecer a atenção e o afecto necessários, o sujeito empola artificialmente o valor que atribui a si próprio: ou é o melhor e adopta um comportamento “fanfarrão”, ou não vale nada nem ninguém (Berger, 2003).

Na verdade, os afectos de perda, solidão, violência e vazio são sempre os mais complicados de lidar e quando sentidos em relação aos pais podem levar a uma verdadeira “ansiedade impensável” (Strecht, 2002, p.74).

Segundo Strecht (2002), podemos encontrar, nas crianças que viveram situações traumatizantes e que foram vítimas de famílias disfuncionais (com a conseqüente retirado do meio familiar), imaturidades estruturais [crianças mal organizadas, com um “eu” não integrado, imaturas, com falhas a nível escolar mesmo tendo um potencial intelectual dentro da média; um jogo e discurso muito ligados ao concreto, ambos sinais de pobreza psicológica. Sem grandes referências, regras e limites, revelam sintomaticamente as falhas frequentes do investimento parental: atraso de crescimento e de linguagem, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, problemas orgânicos de repetição (patologia psicossomática), dificuldades no controlo de esfíncteres com enurese, encoprese, etc.]. Podemos encontrar, ainda, depressões; desorganizações pré-psicóticas ou psicóticas (crianças desorganizadas, confusas, às vezes já aparentemente deficitárias como sequela de uma incapacidade de evolução e por verdadeira dificuldade em manter viva uma dinâmica interna perante a intensidade de acontecimentos traumáticos exteriores); organização em estados deficitários ou a debilidade mental e, finalmente, desarmonias evolutivas (sobretudo narcísicas), com passagem a actos delinquentes, comportamentos

aditivos com risco de alcoolismo e toxicod dependência, dificuldades nas identificações sexuais com risco de fixações perversas.

Em jeito de síntese, foram abordadas as consequências traumáticas que uma separação pode assumir, bem como as eventuais consequências no desenvolvimento integral de uma criança. No entanto, ainda que uma separação possa repercutir-se num sentimento e vivência de abandono, não podemos afirmar que haja uma relação linear entre separação e abandono psicológico, concebido como carência de afectos. Por conseguinte, o conceito de “abandono psicológico” implica uma carência de afectos e responsividade emocional dos cuidadores, independentemente de haver separação física ou não.

Na verdade, a carência não é sinónimo de abandono físico relativamente às figuras significativas. Neste sentido, em alguns casos, um abandono precoce (ou seja, uma separação efectiva), seguido de adopção num meio estável, pode constituir uma situação de importância indubitável. Contrariamente, um factor potencialmente patogénico será, por exemplo, a colocação sucessiva em instituições ou locais que não permitam o estabelecimento de ligações afectivas estáveis e securizantes, após a ruptura com a família de origem (Coelho, Almeida, Machado, Dias, Gesta & Barroso, 1993)

### 3. Abandono Psicológico

A palavra “Abandono” tem como sinónimos: acaso; afastamento; cedência; cessão; desabrigo; desafectação; desalinho; desamparo; desapego; descuido; desinteresse; desistência; desprezo; desleixo; esquecimento; negligência; solidão (Edípica, 2001). Deste modo, podemos verificar a heterogeneidade conceptual relativo ao termo “Abandono”. Urge, neste sentido, salientar vértices de análise que nos permitam compreender a complexidade inerente ao tema. Estes vértices de análise passarão pela compreensão de carência de afectos e consequentes repercussões na vida psíquica, pela conceptualização do abandono como um tipo de mau trato infantil e como um conceito que encerra, em si mesmo, questões paradoxais.

Segundo Seabra (2004), não é necessário que se verifique um abandono propriamente dito para que uma criança possa ser atingida por carências graves devido à falta de qualidade do ambiente familiar. Mas o abandono é uma situação extrema que exige intervenções rápidas e decisivas.

A privação de meio familiar, ou a integração numa família de qualidade deficiente, pode produzir indivíduos desadaptados socialmente e com problemas psicológicos de vária ordem. Contudo, de entre os problemas psicológicos, Seabra Diniz (2004) salienta um que contribui para a continuidade das situações negativas, numa espécie de “contágio transgeracional” (p. 32). O autor refere-se ao facto dos indivíduos originários de um ambiente familiar de baixa qualidade mostrarem que são com frequência incapazes de, quando chega a sua vez, proporcionarem aos filhos uma relação parental satisfatória.

Deste modo, quando falamos de má qualidade do ambiente familiar, ou mesmo de abandono de menores, é necessário ter presente que nos estamos a referir a uma realidade complexa que pode ter determinantes e consequências em várias gerações (Seabra, 2004).

A carência ou o abandono tem, por assim dizer, várias facetas e níveis de análise. Antes de mais, é uma situação externa socialmente identificável e

caracterizada. Deste ponto de vista, remete-nos para os perigos materiais que a criança pode correr por falta de quem dela cuide (pelo menos com um mínimo de qualidade) e para os meios que é preciso mobilizar para lhe garantir a sobrevivência e o bem-estar. Por outro lado, a carência (ou o abandono) é também uma situação interna da criança, um estado emocional, um sofrimento que a atinge profundamente e impede a sua evolução psicológica normal. Deste ponto de vista, remete-nos para o tipo, qualidade e estabilidade das relações afectivas substitutivas que é preciso proporcionar, para além dos cuidados materiais e das coisas necessárias para que a criança não corra riscos. E aqui é necessário distinguir entre riscos físicos e riscos psicológicos (Seabra, 2004).

Finalmente, a carência (ou o abandono) é também uma situação interna dos pais, que os impede de viver como coisa boa a nível psicológico, como fonte de equilíbrio e de realização pessoal, a situação externa, social, de terem um filho. É muito importante não esquecer este último aspecto nos casos em que se põe a hipótese de se reconstruir ou manter a relação dos filhos com os seus pais. Para que isso seja uma solução correcta é necessário que exista um mínimo de capacidade para estabelecer uma relação maternal ou paternal satisfatória. Se a situação interna dos pais for excessivamente grave, tentar reconstruir a ligação familiar primitiva irá ser fonte de frustrações graves e conduzirá, eventualmente, a um novo abandono. Cada um destes três níveis, portanto, tem que ser considerado e trabalhado nas decisões a tomar e nas escolhas a fazer para tentar resolver uma situação concreta. Quer dizer que a carência (ou o abandono) é um problema dos pais, é um problema do filho e um problema social, já que a sociedade tem o dever de intervir para salvaguardar o bem da criança (*idem.*).

Na verdade, a mãe (ou substitutos significativos) pode, por vários motivos, não estar em condições para desenvolver relações de estabilidade, regularidade e qualidade necessárias ao desenvolvimento integral de uma criança. Gera-se, então, na criança, um estado de sofrimento que tem consequências mais ou menos pesadas, conforma a gravidade desta função materna. Estamos, neste sentido, perante um caso de uma criança mal amada, que é muito mais frequente do que o da criança fisicamente maltratada ou mesmo vítima de sevícias. É importante não esquecer que pode haver situações de grave sofrimento infantil em que não seja possível identificar falhas ao nível dos cuidados materiais que lhe são prestados, mas em que é no âmbito do psíquico que o drama acontece. Conclui-se, neste contexto, que a criança mal amada seria a que, de uma forma sistemática ou em períodos relativamente longos da sua vida, não encontrou este tipo de relação (Seabra, 2004).

Rosinha (2004) salienta que o conceito “abandono psicológico” refere-se a um termo lato, encarado numa vertente interna ou psíquica, que é a do afecto, no qual se enquadram as insuficiências, os rompimentos afectivos e os maus tratos psicológicos. Por conseguinte, Houzel, Emmanuell e Moggio (2004) distinguem abandono efectivo (relativo ao abandono real, propriamente dito) e abandono afectivo. Com efeito, o abandono afectivo pode ser compreendido de várias formas. Neste sentido, refere-se a carência de cuidados maternos. O abandono afectivo pode ser compreendido, simultaneamente, como uma vivência de abandono: fora de qualquer situação real, o medo irracional de abandono pode surgir em primeiro lugar no quadro clínico da criança. Enraizado numa atitude tanto demasiadamente distante como hiperprotectora dos pais ou

numa frustração puramente imaginária, manifesta-se por autodesvalorização, um voltar-se sobre si mesmo com tendências agressivas reaccionais que provocam aquilo que é suposto o sujeito temer.

Segundo Ferreira, as vivências de abandono, solidão e tristeza deixam as suas “marcas” de uma forma indelével, que perduram na personalidade contínua e precocemente, “[...] marcas de uma vivência traumática de afectos violentos e destrutivos, ou do isolamento e apagamento afectivo dentro das famílias onde predominam os interesses narcísicos e egoístas dos personagens adultos” (1997, p. 7).

Neste contexto teórico, a carência de cuidados maternos ou a sua carência relacional grave inicia o processo de aniquilação psíquica que pode ter efeitos imediatos, levando à doença somática e à morte ou à patologia mental precoce – psicótica, depressiva, deficitária. Se tivermos em conta que é através da reciprocidade relacional entre a mãe (que pode não ser a mãe biológica, mas um substituto materno) e o bebé que este consegue ver-se a si mesmo, compreenderemos que as crianças doentes da alma desistem de olhar, ou tudo o que olham é atravessado como se não existisse opacidade – pelo esvaziamento de sentido e de afecto do mundo que as rodeia (Ferreira, 1997, 2002).

A carência (abandono psicológico) define-se como ausência ou falta. Designa, deste modo, as fraquezas graves do ambiente do lactente e da criança muito jovem e as consequências que daí resultam. Engloba carências afectivas precoces, muitas vezes associadas a uma carência maternal, por perda, interrupção, insuficiência ou descontinuidades da relação mãe-criança, bem como carências de cuidados ou de estimulação. Incluem-se, por vezes, certas distorções graves das interações precoces (Houzel, Emmanuell & Moggio, 2004).

Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004) salientam, deste modo, três modalidades de carência maternal ou carência afectiva precoce: a separação efectiva; as carências institucionais (seriam decorrentes das condições carenciais, existentes na Instituição, que então conjugava separação prolongada e frustração por relação materna substituta insuficiente, múltipla e descontínua; a consequência última é o hospitalismo descrito por Sptiz, forma extrema de depressão anaclítica) e as carências intrafamiliares. Por sua vez, a carência intrafamiliar, associa em diversos graus a ausência de cuidados e de estimulações e a privação afectiva (Houzel, Emmanuell & Moggio, 2004). Por seu turno, Mazet e Stoleru (2003) referem três tipos de carência: a) o lactente vive numa instituição na qual não encontra substituto materno apropriado e na qual recebe uma maternagem insuficiente; b) o lactente vive com a mãe ou com um substituto materno permanente mas não recebe contributos suficientes; c) o lactente está incapacitado de ter uma figura materna, todavia presente e disponível, e trocas suficientes, devido a rupturas anteriores repetidas que teve nos seus laços com figuras maternas. A carência pode, então, ser tanto intrafamiliar como extrafamiliar e estar ligada a um defeito de estimulações e de contributos afectivos da mãe (dos pais), quer à ausência de uma personagem materna apropriada, quer ainda a experiências de separações precoces e repetidas da criança com a figura materna.

Segundo Matos (1995), a infância é o período mais rico, mais marcante, também mais promissor de toda a nossa existência, pelo menos da nossa

experiência vivida.

Neste sentido, uma vez que não há nada pior do que esta infância perdida, se a infância, de facto, não foi vivida com toda a sua densidade, duas coisas vão acontecer: uma infância eterna (pessoas que não crescerão jamais e, portanto, não atingem a responsabilidade do adulto que também é necessária) ou, por outro lado, se a infância não foi suficientemente vivida também não fica no lastro da nossa experiência, dentro de nós essa criança eterna que também precisa de viver, ou continuar vivendo, em nós, adultos (Matos, 1995).

Uma das condições que podem levar, muitas vezes, a essa infância que não se termina, que não se vive é a carência afectiva crónica, nomeadamente quando a criança não tem alimento afectivo constante, repetido e adequado para que tenha um clima de entusiasmo, de esperança, de prazer, de gosto em viver, de gosto em projectar e em sonhar para, de facto, poder viver a sua infância, e poder desenvolver-se. Sem uma boa infância não seremos capazes de ser adultos, pais, vamos criar crianças ainda mais infelizes do que nós (Matos, 1995).

Prosseguindo a nossa reflexão pelo conceito de abandono psicológico, entendido como carência afectiva ou falta de afecto, podemos verificar que os conceitos de negligência e abandono aproximam-se de dois tipos de situações: abandono explícito e abandono implícito (Turcotte, 1992, citado por Barudy, 1998).

No caso do abandono explícito, os pais “retiram-se” claramente dos cuidados dos seus filhos e querem que outros adultos assumam todas as responsabilidades e direitos do papel parental. Contrariamente, o abandono implícito é um abandono tácito e silencioso que começa, habitualmente, pela entrada, forçada ou voluntária, em instituições de protecção infantil, evoluindo, pouco a pouco, para o abandono definitivo da criança. Neste caso, especificamente, a criança é vítima de um abandono consequente de comportamentos ambivalentes e difusos, caracterizados por comportamentos de separação efectiva e de proximidade. Esta situação descreve-se por uma alternância de comportamentos de descuido e negligência, por um lado, por uma procura excessiva de contacto, por outro. As crianças ficam, deste modo, prisioneiras de uma dinâmica pautada pela imprevisibilidade com momentos de grande proximidade e momentos alternados de abandono. É difícil determinar o resultado e o impacto, a longo prazo, deste tipo de acção no futuro das crianças (Barudy, 1998).

Para a criança, a fronteira entre a experiência de negligência grave, o abandono e “falha” afectiva deve ser muito difícil de perceber. Neste sentido, a vivência de experiências de abandono repercute-se no mundo subjectivo e relacional de cada criança, sendo facto que estas experiências vão determinar uma parte importante dos seus mundos comportamentais e relacionais, bem como da visão do mundo (Barudy, 1998).

Uma criança abandonada dificilmente pode distanciar-se da sua experiência traumática porque o abandono é a origem da sua história. Este abandono estará sempre presente, e sê-lo-á através dos diferentes momentos passados em instituições, pelas rupturas repetidas vividas uma atrás da outra ou pela ausência de alguém a quem se possa ligar, vincular (*idem.*).

Hoje em dia já não se põe em questão ou contesta a nocividade das

condições de educação nas instituições descritas por Sptiz, das colocações prolongadas, das repetidas hospitalizações. A atenção centra-se, actualmente, naquilo a que poderíamos chamar “hospitalismo intrafamiliar”, nas famílias que não parecem poder dar ao(s) seu(s) lactente(s) ou ao(s) seu(s) as várias estimulações necessárias. Estas “famílias-problema”, “famílias de risco” ou “famílias sem qualidade” representam o novo campo de acção médico-social (Marcelli, 2005).

A carência afectiva é múltipla tanto na sua natureza quanto na sua forma. É impossível defini-la de maneira unívoca, uma vez que é necessário tomar em consideração a interacção mãeo-criança em três dimensões: a) insuficiência de interacção, que reenvia à ausência da mãe ou do substituto materno (colocação institucional precoce) [segundo Marcelli, é possível encontrar-se, no seio de famílias negligentes, casos de “hospitalismo intrafamiliar” típicos, por vezes ignorados durante muito tempo. Encontram-se, ainda, demasiado frequente, seja nalgumas instituições seja em famílias, casos de carência afectiva ou de hospitalismo parcial]; b) descontinuidade dos laços, que põe em causa as separações, independentemente dos motivos que as terão condicionado; c) distorção, que dá conta da qualidade do contributo materno (mãe caótica, imprevisível). A carência afectiva produz efeitos variáveis segundo a sua natureza (insuficiência, distorção ou descontinuidade), mas também segundo a sua duração, a idade da criança e a qualidade da maternagem que a terá precedido (Marcelli, 2005). Rosinha salienta que a persistência da descontinuidade afectiva por tempo suficientemente longo (passível de se verificar no tempo, por vezes, excessivamente longo, que as crianças permanecem nas instituições de acolhimento) pode ter consequências negativas, nomeadamente na dificuldade em estabelecer vínculos (2005). Deste modo, vários autores referem que quanto mais prolongado for o tempo de acolhimento de uma criança, mais problemas emocionais, cognitivos e comportamentais apresentarão (Attar-Schwartz, 2008; Maclean, 2004; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007).

A propósito de experiências dolorosas e traumatizantes, Ferreira (1999) refere que, possivelmente, todos nós tivemos no passado experiências de situações traumáticas e de estados catastróficos episódicos e podemos encontrar um reequilíbrio, a saúde psíquica, e não respiramos ódio. O que distingue estas experiências pontuais das experiências traumáticas é a repetição, continuidade e intensidade das falhas precoces que organiza um trauma originário e fixa a vulnerabilidade à instalação de novas experiências traumáticas secundárias. Com efeito, pela sua continuidade, estas experiências enquistar-se-iam em cenários de violência, constituindo “modelos de traumas psíquicos”, fixados em modelos de relação objectal traumáticos que podem coexistir ou alternarem sob a forma de cenário traumático (*idem.*).

No âmbito das situações traumáticas, Ferreira (1999) refere o “trauma do não dito”, o “trauma do mal dito” e o “trauma do dito violento”. Deste modo, o “trauma do não dito” remeteria para o silêncio, o vazio do interior da mãe que, na forma originária, é o silêncio do abandono ou de uma presença que só transmite a solidão afectiva. Neste caso, o vazio é desesperante e pode conduzir ao preenchimento pelas defesas idealizantes em que se nega o negativo, o mau, substituindo-o pelo totalmente bom, o ideal. A idealização é frequente na



criança como último recurso à sobrevivência psíquica. Por sua vez, o “trauma do mal dito” seria secundário à inadequação sistemática ou distorção traumática do Modelo Maternal. O agir não corresponde ao afecto ou o que a mãe diz não é o que criança precisa, mas um paradoxo comunicativo que vai cronicisar a frustração. Finalmente, o “trauma do dito violento” refere-se à exposição das crianças e ambientes de risco. Vemos muitas crianças hoje, inseridas em meios degradados com exposição prolongada a modos de relação que conjugam experiências de agressão violenta e excitação sexual dos pais, entre si, da Mãe ou do Pai com os filhos. Também é violência que a mesma sociedade negue ou ignore a existência destas vivências traumáticas no quotidiano de seres humanos indefesos, dependentes dos seus personagens “objectos-traumáticos” dentro da família ou no meio em que crescem (Ferreira, 1999).

### **3.1. Descrição Clínica/sintomatologia do abandono: teorização de Guex**

A síndrome de abandono, que não corresponderia necessariamente a um abandono real pela mãe, mas quanto ao essencial, a uma atitude afectiva da mãe, sentida como recusa de amor, manifesta-se por reacções afectivas variadas que, ainda que difiram de indivíduo para indivíduo, têm sempre em comum duas características: a angústia e a agressividade, e estão todas ligadas a um estado psicológico inicial, caracterizado pela ausência de um justo sentimento do ego e do seu valor próprio (Guex, 1999).

A síndrome de abandono tem como característica sintomatológica a angústia, a agressividade e a não valorização de si mesmo. Tanto a angústia como a agressividade, no abandonónico, manifestam formas e intensidades diversas. A angústia, neste caso, é de intensidade muito variada, consoante os casos, indo de um simples mal-estar interior à angústia propriamente dita, manifestando-se esta por um estado mais ou menos crónico, ou seja, a maioria das vezes, por acessos de ocasião de ameaças afectivas (separação, frustração, etc.) que reactivam os traumatismos antigos e fazem surgir de novo o espectro da ausência de amor e de solidão (*idem.*).

No que concerne à agressividade, a autora refere uma agressividade reaccional consecutiva às privações de amor na infância e susceptível de diminuir e, depois, de desaparecer no decurso do tratamento. O modo mais evidente de manifestar a sua agressividade e de saciar os seus ressentimentos consiste em vingar o passado, ou seja, fazer com que os outros sofram aquilo que ele próprio sofreu, ameaçar, frustrar, abandonar (*ibidem.*).

A não-valorização do indivíduo abandonónico constitui um estado psíquico crónico, muitas vezes habilmente camuflado por sobrecompensações diversas. Quando se fala em não valorização, ao invés de desvalorização, significa, na maioria dos casos, que as circunstâncias traumatizantes que privaram a criança de segurança afectiva aconteceram nos seus primeiros anos, quando a aquisição do sentimento de valor próprio estava para desenvolver-se. Logo, não se trata aqui de um sentimento de valor perdido, mas de um sentimento de valor não adquirido. Esta não-valorização da própria pessoa enquanto objecto digno de amor tem consequências graves, uma vez que mantém o indivíduo num estado de insegurança interior profundo e, concomitantemente, repercute-se numa depreciação crescente nos juízos que o sujeito emite sobre si mesmo. A não-

valorização afectiva observa-se nos seres que sofreram de uma carência de amor e de compreensão durante a sua primeira infância. O abandono durante a infância não é causa única da não-valorização, mas é a sua causa necessária (Guex, 1999).

A não-valorização do abandonónico enquanto objecto de amor exprime-se através de maneiras distintas: através de múltiplas dúvidas acerca de si mesmo, que poderiam resumir-se numa frase “eu não valho nada” (p. 36); por outro lado, as dúvidas que o abandonónico exprime acerca de si mesmo tendem a verificar-se nas manifestações exteriores (defeito físico) e interiores (falta de inteligência, de intuição, de sensibilidade, etc.) da personalidade, em torno do qual se cristaliza toda a insegurança do sujeito (Guex, 1999).

Concomitantemente, a não valorização afectiva leva sempre o abandonónico a um sentimento de não ter lugar em parte alguma, de estar a mais em toda a parte, afectivamente falando, pelo facto de o sujeito não se ter sentido fortemente ligado a um determinado ser, mãe ou pai, cujo amor lhe faltou, nem realmente integrado no ambiente familiar (Guex, 1999).

Relacionado com a não-valorização do abandonónico, encontra-se o domínio dos medos que, por serem tão múltiplos e intensos, paralisam o abandonónico. Todos estes medos radicam no estado de receio e angústia próprio da criança pequena ameaçada pelos perigos de um mundo exterior e pela insegurança, desde criança, em se sentir amada e protegida. No domínio dos medos psíquicos, o principal medo é a falta de amor ou medo de o perder. Relacionado com este, encontra-se o medo de se mostrar tal qual é, por medo de desiludir, de desagradar, de aborrecer, de cansar, e, por conseguinte, de falhar uma possibilidade de criar com outrem uma ligação de simpatia ou, se esta existir, de a prejudicar. Concomitantemente, salienta-se o medo do risco afectivo, ou seja, a angústia de abandono e o medo da solidão provocam, no abandonónico, um medo intenso de tudo o que possa implicar um risco nesse sentido. Neste contexto, nas relações humanas o abandonónico é atormentado pela ideia desse risco, pelo que não se atreve a viver (Guex, 1999).

Em suma, a ameaça de desentendimento, de separação, de perda, de falta de amor, ameaça de isolamento, de solidão, são os terrores latentes de todos os abandonónicos. Dependente dos outros e do que deles recebe, o abandonónico vive num estado crónico de medo (Guex, 1999).

Não valorizado, em virtude de uma infância angustiada, e desvalorizado pelos fracassos da sua vida caótica, o abandonónico tem uma falsa noção de si mesmo, oscilando, como ser inferiorizado, entre a dúvida de si mesmo e as ambições excessivas (*idem.*).

Para se defender da sua angústia de abandono, procura medidas de protecção contra o abandono, consideradas positivas (a dedicação e a escravização a outrem, o cuidado posto em preservar a ligação evitando o desacordo, a oposição, a afirmação de si mesmo, e recalçando todo e qualquer sentimento negativo) ou negativas (recusas de se ligar ou “desprendimentos” prematuros nascidos do sentimento de catástrofe iminente: a recusa de compromisso de si mesmo, a rejeição de responsabilidade nas relações afectivas, a defesa e endurecimento contra os impulsos interiores que levariam a confiar em outrem e, por consequência, a correr o risco de amar) (Guex, 1999).

Debruçando-se sobre os adolescentes abandonónicos, Lajeunesse-Pillard,

(1984) verificou serem indivíduos nos quais predomina a angústia de abandono e a necessidade de segurança, bem como uma falta do sentimento de valor próprio, pelo que a imagem do “eu” é negativa e delicada. Concomitantemente, estes adolescentes, parecem não conseguir desenvolver verdadeiras relações objectais.

Simultaneamente, são jovens nos quais se denota uma culpabilidade, consequente das vicissitudes dos primeiros anos de vida, pautadas pela frustração das relações recíprocas precoces e caracterizadas pela ausência de responsividade de afectos. Esta situação de carência teria como corolário um sentimento de culpabilidade, presente ao longo da vida, de forma repetitiva e circular: a mãe não amou o seu bebé na medida em que ele é mau e tem algum “defeito”. Com efeito, permanece na criança, ao longo da sua vida, uma representação de si ligada a uma má imagem que, gradativamente, o abandonado guarda dele mesmo, sendo que a perda e a separação podem, neste sentido, provocar uma culpabilidade intolerável (Lajeunesse-Pillard, 1984).

De uma maneira geral, a criança abandonada, perante a separação da mãe, manifesta uma angústia que aumenta e se distorce perante um novo abandono. A angústia de abandono pode sobrevir a qualquer um de nós, em certos momentos da nossa vida, nomeadamente ante a solidão. No entanto, a angústia de abandono é mais frequente entre os abandonados (*idem.*).

### 3.2. “Ideologia do Vínculo”

Segundo Seabra Diniz (2004), existe a tendência para tratar situações de abandono, ou de grave carência da relação familiar, de um ponto de vista predominantemente jurídico. Na verdade, o que parece condicionar tudo são os direitos da mãe, com concomitante prejuízo das necessidades e dos direitos da criança. O que se verifica, de facto, é que se aceitam certas justificações para um verdadeiro abandono afectivo, esperando anos e anos que a situação social se modifique, de modo a permitir uma reinserção familiar. Sottomayor (2005) refere que a lógica de recuperação da família biológica, patente no nosso sistema de protecção, tem que ter um limite no tempo, uma vez que é cruel deixar as crianças “ [...] num limbo, à espera que os pais biológicos possam cuidar delas ou estabeleçam uma vinculação afectiva que nunca chega a existir [...] (p.119).

Por sua vez, Berger (2003) refere que, por vezes, verifica-se uma sub-avaliação do sofrimento da criança, em virtude do que designou por “ideologia do vínculo”, segundo a qual manter o vínculo físico, real, entre a criança e os pais, tem um valor absoluto e intocável.

De acordo com esta “ideologia do vínculo”, o terapeuta identifica-se intensamente com o sofrimento de pais separados dos filhos, em detrimento da identificação com o sofrimento e terror que a criança sente na presença deles. Resumindo, poderemos afirmar que a “ideologia do vínculo” vê o problema ao contrário: pensar que uma criança deve a todo o custo viver com os pais é não entender que o único vínculo utilizável para o psiquismo é o vínculo de pensamento (Berger, 2003).

A este propósito, Fua fala-nos de um “medo de abandono legal”, referindo a dificuldade que se verifica na aplicação dos procedimentos do abandono legal. Com efeito, inúmeras crianças permanecem colocados durante anos, seja numa instituição ou em famílias de acolhimento, quando, na verdade,

os pais daquelas manifestam, de modo bastante claro, que se encontram num estado de incapacidade psicológica para cuidar delas. Sendo assim, a fragilidade e vulnerabilidade destas crianças vê-se consideravelmente aumentada (FUA, 1996). Com efeito, podemos verificar que um número significativo de crianças e jovens não pode ser encaminhado para a adopção, em virtude do vínculo jurídico que ainda mantêm com os pais biológicos, pelo que, neste caso, o abandono torna-se duplo (Pedroso, & Gomes, 2002; Oriente & Sousa, 2005).

Há, deste modo, um paradoxo, na medida em que, em certas situações, deixam-se pais e filhos “abandonados” e tem-se, colectivamente, um “medo” do abandono legal. No sentido de manter os vínculos em relação aos pais biológicos permite-se que se perpetuem certas situações de desamparo, de carência grave, de instabilidade educativa e psicológica dramática que, no fundo, constituem uma forma de violência por parte da sociedade relativamente a pais (que dão sinais concretos da sua incapacidade de desempenhar a função parental filhos) e crianças (estar-se-á, deste modo, a negligenciar o sofrimento psíquico e físico de certas crianças colocadas perante situações intoleráveis de desamparo e de instabilidade) (FUA, 1996).

As crianças em risco vivem experiências de ruptura, de descontinuidade, de maus tratos, activos ou passivos, que colocam em causa a integridade do seu desenvolvimento. Por sua vez, a sociedade proporciona situações de compromisso, que revestem a forma de famílias de acolhimento ou instituições de assistência que devem, por seu turno, materializar uma indispensável continuidade de atenção e carinho. Além disso, estas instituições têm a obrigação, a responsabilidade, de fazer tudo o que estiver ao seu alcance no sentido de manter o vínculo com a família de origem. O que está em causa é que a premissa que afirma “é melhor uma má mãe ou um mau pai do que nenhum” conduz a implicações perniciosas e perversas, nomeadamente no sentido em que coloca em causa, entre outras coisas, o propósito da adopção (FUA, 1996).

Neste contexto, podemos compreender a “ideologia do vínculo” (Berger, 2003), segundo a qual privilegia-se o vínculo por não ter de pensar na separação efectiva. As consequências desta ideologia do vínculo são múltiplas, mas podem-se salientar duas: 1) impossibilidade de entender o desinvestimento dos pais pela criança; 2) impossibilidade de proceder a uma real avaliação das possibilidades de investimento actuais e futuras dos pais nos seus filhos (idem.).

### **3.3. Maus tratos infantis: definição conceptual**

Quando atentamos na literatura que versa sobre os maus-tratos infantis (Assailly, Corbillon & Duyme, 1989; Basquin, 1996; Calheiros & Monteiro, 2000; Canha, 2003a, 2003b; Gabel, 1996; Kreisler, 1995; Magalhães, 2002; Matos, 1991, 1997), fenómeno complexo e multifacetado, confrontamo-nos com uma dispersão e fragmentação do sentido do fenómeno materializada numa panóplia de definições mais ou menos vagas, generalistas ou abstractas, que se sobrepõem, com designações diversas, em diversos níveis de análise (Martins, 2002). Neste sentido, a variabilidade parece constituir uma característica estrutural e incontornável da definição de mau trato (Almeida, André & Almeida, 1999; Calheiros & Monteiro, 2000; Martins, 2002).

Ainda que não exista consenso quanto à definição de mau-trato, o

denominador comum da panóplia de definições assenta na ideia de prejuízo físico e mental da criança, provocada deliberadamente de uma forma activa ou passiva por um adulto (Coimbra, Faria & Montana, 1990; Gabel, 1995; Infância e Juventude, 1985; Melo 1995; Pinto, 2001; Sousa, 1995). Magalhães (2002) salienta que “os maus-tratos podem ser definidos como qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e(ou) poder. Podem manifestar-se por comportamentos activos (físicos, emocionais, sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e (ou) afectos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam o menor dos seus direitos e liberdades afectando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade. Tais comportamentos deverão ser analisados tendo em conta a cultura e a época em que têm lugar” (p. 33). Estes conflitos podem observar-se em diferentes contextos, designadamente o familiar, o social e o institucional.

Contudo, 30 anos de pesquisa levam à conclusão de que não é possível uma definição única, global e consensualmente aceite, uma vez que as diferenças culturais nos cuidados à criança inviabilizam uma definição universal de maltrato (Alberto, 2006).

#### **3.4. Tipologia de maus tratos: Abandono psicológico como um tipo de mau trato infantil**

A violência para com os menores manifesta-se por formas muito diferentes: maus-tratos físicos; abuso emocional ou psicológico; abuso sexual; negligência; abandono; exploração no trabalho; exercício abusivo da autoridade e tráfico de crianças e jovens, entre outras formas de exploração (Magalhães, 2002; Sousa, 1995); rejeição; síndrome de Munchausen por procuração; prática da mendicidade e prostituição infantil (Canha, 2003b). Barudy (1998) acrescenta a esta categorização, uma classificação dos tipos de mau trato em termos de visibilidade. Deste modo, o mau trato físico e o abuso sexual, seria um tipo de mau trato activo e visível, enquanto o mau trato psicológico seria invisível (e activo). Por seu turno, a negligência seria um tipo de mau trato passivo e visível. Finalmente, e talvez o mais complexo, o abandono constituiria um mau trato passivo e invisível.

Alberto (2006), por uma questão de simplicidade e de divulgação mais generalizada, destaca o seguinte quadro: dentro da violência activa, considera o abuso físico e o abuso sexual; dentro da violência passiva inclui a negligência e o abandono. Concomitantemente, considera que o abuso psicológico (emocional) como uma forma de violência que se pode enquadrar em qualquer uma das formas anteriores ou apresentar-se isoladamente.

A negligência é a forma de maltrato mais frequente, caracterizando-se pela falha consecutiva em responder às necessidades da criança (educacionais, alimentares, higiénicas, afectivas, sanitárias) (Clark & Clark, 1989, citado por Alberto, 2006). O termo negligência que introduz a noção de responsabilidade parental, cobre, parcialmente, no plano jurídico e social a noção de carência (Houzel, Emmanuell & Moggio, 2004).

Na negligência, a criança não é valorizada, quer nas suas necessidades

biológicas (saúde, alimentação, higiene), quer psicológicas (afecto, educação, comunicação) (Alberto, 2006). Barudy (1998) descreve a negligência biológica (carências afectivas, que se repercutiriam numa impossibilidade de “afectividade interpessoal” entre pais e filhos, consequente de descontinuidades nas relações precoces), a negligência cultural (carências educativas) e a negligência contextual.

O abuso emocional constitui um acto de natureza intencional caracterizado pela ausência ou inadequação, persistente ou significativa, activa ou passiva, do suporte afectivo e do reconhecimento das necessidades emocionais do menor (Magalhães, 2002).

Relativamente ao maltrato psicológico, podemos dizer que tem a particularidade de estar presente nas outras formas de maltrato, uma vez que cada uma delas constitui violência contra uma pessoa que é atingida na totalidade (Alberto, 2006). Melo (1995), acrescenta que o mau-trato psicológico a crianças e jovens, consiste em actos ou omissões que podem ser considerados susceptíveis de provocar dano psicológico. Estes actos podem ser praticados individualmente ou por várias pessoas em simultaneamente.

Neste sentido, o maltrato físico, a negligência e o abandono, transportam consigo o maltrato psicológico, ainda que este possa assumir formas específicas (Alberto, 2006).

Em suma, enquanto a negligência se refere usualmente à ausência de cuidados (omissa) por parte dos pais ou de quem os substitua, o abuso é correntemente definido como a perpetração (ocorrência) de um acto, pelos pais ou por quem os substitua, que possa resultar em dano físico ou psicológico para a criança (Figueiredo, 1998a).

O abandono psicológico seria conceptualizado como um tipo de mau trato, não accidental e inadequado, caracterizado pela ausência de responsividade em relação às necessidades afectivas e emocionais da criança, independentemente das suas necessidades (alimentares, escolares, de saúde, etc.) serem correspondidas, comprometendo, significativamente, o seu desenvolvimento emocional, afectivo e cognitivo. Corresponderia ao mau trato psicológico preconizado por Canha (2003b), no sentido da impossibilidade em proporcionar à criança um ambiente de tranquilidade, bem-estar emocional e afectivo; à negligência afectiva (Almeida, André e Almeida, 1995, citado por Dias, 2004) ou à violência mental passiva, no sentido de desamparo e negligência afectiva (Plougmand, 1988, citado por Alberto, 2006). Concomitantemente, seria um tipo de mau trato passivo e invisível, adoptando a terminologia de Barudy (1998). O conceito de “abandono psicológico”, como um tipo de mau trato, aproximar-se-ia da definição de negligência preconizada por Clark e Clark (citado por Alberto, 2006), quando os autores referem que a negligência pode ser invisível, ou seja, os pais asseguram às crianças as necessidades materiais, ignorando, contudo, as suas necessidades sócio-afectivas de que podem resultar mais problemas emocionais do que nas crianças abusadas fisicamente.

Deste modo, podemos verificar uma panóplia de definições concernentes ao tipo de mau trato que engloba a ausência, carência, distorção das necessidades afectivas das crianças. O abandono psicológico seria um tipo de mau trato consequente da ausência de afecto para com as crianças e para com

os seus ritmos afectivos e emocionais, patente não só em meios familiares com condição sócio-económica desfavorecida, mas também em meios economicamente favorecidos ou em meios nos quais não se verifica carência em termos materiais (Almeida, André, & Almeida, 1999; Calheiros & Monteiro, 2000; Dias, 2004). Seria, finalmente, concomitante ao trauma dos “não ditos” (Ferreira, 1999), uma vez que remeteria para o vazio relacional e para a carência afectiva existente entre uma criança e a mãe ou figuras significativas.

Sinteticamente, a especificidade do abandono psicológico como um tipo de mau trato e violência infantil, remeteria para a noção de carência afectiva vivenciada pelas crianças, independentemente de existirem ou não outro tipo de carências, nomeadamente materiais.

Com efeito, afigura-se iniludivelmente importante ter em conta que estarmos sós constitui um dos dois grandes riscos na vida. O segundo é, efectivamente, a morte. E, nessa linha de pensamento, não devemos estar apenas atreitos às crianças que estão abandonadas, por fora, pelo que urge reparar nas que estão abandonadas, por dentro, durante a sua vida (sempre que vivemos com alguém que sentimos desconhecer e que nos desconhece e que seja incapaz de nos compreender e de comunicar connosco) (Sá, 2005).

Deste modo, a tarefa de responsabilização pela criança e defesa dos seus interesses só será cumprida se a “Cidade dos Homens” não esquecer a sua responsabilidade para com o futuro, traduzida em levar à vida, à nossa afectividade e à nossa acção os direitos e anseios de cada criança (Leandro, 1999).

### **3.5. Consequências dos maus tratos infantis**

O maltrato infantil pode desencadear na criança um conjunto de consequências que atingem os vários domínios do desenvolvimento (orgânico, social, cognitivo, comportamental, afectivo e patológico). Por conseguinte, estas consequências podem alargar-se ao desenvolvimento global, que se irá caracterizar pela desestruturação na relação eu-mundo, falta de iniciativa e redução do contacto com os outros e os objectos e actividades, atrasos nas aquisições e dificuldades do processo de separação-indivuação (Alberto, 2006).

As crianças cujas necessidades não foram apropriadamente satisfeitas pelos pais (ou substitutos) tendem a desenvolver uma vinculação insegura, à qual se ligam expectativas negativas – quer a respeito da disponibilidade e da confiança a depositar nos outros, quer a respeito da capacidade própria para fazer com que os outros gostem de si. Com efeito, se as experiências da criança em relação aos pais forem representadas em termos de falta de disponibilidade, inconsistência e rejeição, então a criança tende a formular iguais expectativas a propósito do comportamento das restantes pessoas que virá a encontrar ao longo da sua trajectória desenvolvimental, tornando mais difícil o estabelecimento de relações de intimidade com os outros durante a idade adulta (Figueiredo, 1998b).

Os efeitos adversos dos maus tratos infantis não se limitam às suas relações familiares: negligência, abuso físico e emocional conduzem ao desenvolvimento social e interpessoal deficitário da criança e são responsáveis por diversos problemas do comportamento assim como pelas dificuldades

relacionais que se observam no comportamento da criança com os outros, crianças e adultos (Figueiredo, 1998b; Melo, 1995).

A persistência de maus tratos provoca modificações importantes da personalidade da criança. Deste modo, a tendência depressiva pode desenvolver-se e a criança constrói uma imagem desvalorizada de si própria, pelo que acaba por fechar-se numa conduta de insucesso que vem confirmar para ela como para os pais o sentimento de não valor e de incapacidade (Martinet, 2000, citado por Rosinha, 2004).

Pinto (2001) salienta que os modos subtis de mau trato de crianças tem um impacto exponencialmente maior que os casos mais visíveis de maus tratos físicos embora estes, pela espectacularidade e pelos sentimentos que despertam em nós, nos chamem mais à atenção

#### **4. A “paradoxalidade” do “Abandono psicológico”**

Crescer na ausência de alguém que nos intua e conheça por dentro é crescer envolto num clima de violência. Daí que o abandono psicológico constitua um tipo de mau trato infantil, com consequências no desenvolvimento de cada ser.

O abandono psicológico será concomitante à solidão, preconizada por Sá (1996), que não surge de estar só, por fora, mas por dentro, consequente de não ter quem nos conheça. Deste modo, “talvez a solidão e violência sejam indistintas [...] e, então, o que mais doa na violência não seja tanto a dor em si, mas a solidão que a dor deixa a descoberto quando não temos em nós quem no cicatrize e a conforte.” (Sá, 1996, p. 130).

Neste contexto, o abandono psicológico (ou carência/solidão afectiva) será uma vivência, concomitantemente, paradoxal. Em primeiro lugar, não implica abandono físico, dado que podemos sentirmo-nos abandonados “por dentro” na presença “ausente” de outrem. Sá (1996) refere que a solidão perante pais presentes rouba até os sonhos à dor.

A crescer, ser abandonado, por “dentro” (abandono psicológico) significa estar “acompanhado” pelas experiências/objectos traumáticas (Ferreira, 1999), verdadeiras “agonias primitivas” (Winnicott, citado por Ferreira, 1999) que se acumulam, em catadupa, ao longo da nossa vida. O abandono psicológico, concebido como a carência de afectos e de experiências emocionais consistentes e duradouras, repercutir-se-á em experiências traumáticas que, em si mesmas, deixam as suas “marcas” (Ferreira, 1999, 2002) e nos “empurramos” para a dor da solidão de, momentaneamente, termos não ter a quem recorrer para que possamos pensar (Sá, 1996), ante a possibilidade de não termos quem, num verdadeiro clima de “sedução mútua” (Racamier, citado por Ferreira, 1999) desempenhe uma capacidade de revêrie (Bion, citado por Ferreira, 1999), que permita pensar...até o impensável (Strecht, 2002). Deste modo, será violenta toda a dor que nos impeça (pelo que fragiliza e magoa) de pensar e que, no dizer de Matos (1995), comprometa a infância, no sentido de uma infância não vivida ou inacabada.

Não menos importante, pode reflectir-se na paradoxalidade entre o “medo colectivo de abandono legal” (Fua, 1996) e o perpetuar de situações de desamparo e “abandono psicológico”, em virtude da tendência dos técnicos e profissionais, no âmbito da infância e juventude, privilegiarem o vínculo em



relação aos pais biológicos, ao invés das necessidades emocionais e afectivas das crianças (Berger, 2003), no sentido de sentirem pertencer a alguém (Bettelheim, 2003).

Logo, poderemos concluir que a solidão/desamparo/abandono psicológico supõe que se esteja sozinho por dentro, perante a desesperança que surge das desilusões que se acumulam (Sá, 1996).

Finalmente, o abandono psicológico é um tipo de mau trato cada vez mais frequente, ainda que seja dificilmente visível, uma vez que não são notórias as “marcas”, não obstante poderem perdurar toda a vida (no desenvolvimento da personalidade, nos domínios cognitivo, sócio-emocional, relacional e interpessoal), e perpetuar-se num verdadeiro “contágio transgeracional” (Seabra, 2004) ou em “perturbações transgeracionais” (Strecht, 2002).

## II – Objectivos e hipóteses do estudo empírico

O presente estudo teve como objectivos:

**(Estudo 1)** Explorar o modo como as crianças da presente investigação (institucionalizadas) lidam com a ansiedade e com o prazer. Este objectivo foi operacionalizado tendo em conta as seguintes hipóteses:

a) De acordo com estudos versados sobre as características do funcionamento socioafectivo das crianças institucionalizadas (Tadeu e Silva, 2002, citado por Tadeu, 2004) espera-se que as crianças da presente investigação tendam a demonstrar dificuldade ante situações ansiogéneas (prova “Era uma vez...”), tendendo a defender-se com o recurso à fantasia ou a serem invadidas por sentimentos de grande aflição, demonstrando dificuldades em lidar com essas emoções de forma adaptativa e de acordo com a realidade;

b) Espera-se que as crianças institucionalizadas, da presente investigação, em virtude das vicissitudes que pautaram as suas vidas, utilizem estratégias menos adaptativas, como a Impossibilidade e a Negação;

c) É expectável que se observe uma relação significativa entre o tempo de permanência nas instituições e problemas emocionais nas crianças institucionalizadas, ou seja, espera-se que quanto mais tempo as crianças permanecerem nas instituições, mais problemas manifestarão, sobretudo a nível emocional (Attar-Schwartz, 2008; Dell’Aglia & Hutz, 2004; Maclean, 2004; Rosinha, 2004, 2005; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007).

**(Estudo 2):** Explorar as temáticas preponderantes observadas nas histórias finais, construídas pelas crianças institucionalizadas, na prova “Era uma vez...”. Este objectivo foi concretizado mediante uma Análise de Conteúdo Proposicional, pelo que não partimos com hipóteses estabelecidas, ainda que a análise qualitativa preconizada tenha implicado um movimento dialéctico bidireccional entre o teórico e o empírico.

**(Estudo 3):** Explorar o desempenho cognitivo das crianças institucionalizadas que constituem a presente amostra. Este objectivo foi operacionalizado tendo em conta as seguintes hipóteses:

a) De acordo com os estudos desenvolvidos sobre o desempenho intelectual de crianças institucionalizadas (Maclean, 2003; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007; Tadeu e Silva, 2002, citado por Tadeu, 2004), espera-se que as

crianças institucionalizadas da presente amostra apresentem, nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, desempenhos intelectuais inferiores, comparativamente com a população geral;

b) É expectável, de acordo com os estudos que debruçaram no estudo da relação entre o tempo de permanência nas instituições e os desempenhos cognitivos (Maclean, 2003; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007, 2007) que se constata, na presente investigação, que as crianças que permanecem durante mais tempo numa instituição apresentam piores desempenhos cognitivos e baixos Quocientes Intelectuais (QI).

Por último, o presente estudo teve como objectivo contribuir para o desenvolvimento de novos estudos, em Portugal, relativos ao conceito de “Abandono Psicológico”.

### III – Metodologia

#### 1. Amostra

Participaram, neste estudo, 53 crianças, sendo 28 do género masculino e 25 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos (média=8.49; dp=1.772) (Quadro 1).

**Quadro 1. Características gerais da amostra tendo em conta o género e a idade**

		Género		Total
		Masculino N=28	Feminino N=25	N= 53
Idade	6	6	5	11
	7	1	5	6
	8	1	7	8
	9	9	3	12
	10	5	1	6
	11	6	4	10

Das 53 crianças, 39 (73.6%) vivem em Lares de Infância e Juventude, enquanto 14 (26.4%) encontram-se a residir em Centro de Acolhimento Temporário (Anexo 1, Quadro 1).

No que concerne ao tempo de permanência das crianças (Anexo 1, Quadro 2), nas instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo, observamos uma maior percentagem daquelas que se encontram há 1 ano a residir em Centros de Acolhimento Temporário e em Lares de Infância e Juventude (45.3%), seguindo-se as que se encontram há dois anos nas instituições (37.7%), há menos de um ano (11.3%), bem como as crianças que se encontram a residir nas instituições há três anos (3.8%) e seis anos (1.9%).

Relativamente aos motivos que justificaram a retirada da criança do seu meio familiar natural (Anexo 1, Quadro 3), salientam-se, sobretudo, os maus tratos físicos, psicológicos e a negligência (56.6%), seguindo-se o abuso físico (13.2%) e a exposição a modelos parentais desviantes (psicopatologia familiar; toxicod dependência, alcoolismo e prostituição) (11.3%) como motivos preponderantes da institucionalização das crianças.

A maioria das crianças que constituem a amostra da presente investigação encontra-se no 1º ano de escolaridade (32.1%), seguindo-se as que se encontram no 3º ano (24.5%), 2º ano (18.9%), verificando-se uma menor percentagem de

crianças que frequentam o 4º e 5º ano de escolaridade. Apenas uma criança se encontra no 6º ano escolaridade ( Anexo 1, Quadro 4).

## 2. Instrumentos

Com o objectivo de avaliar o modo como as crianças institucionalizadas do presente estudo lidam com a ansiedade e o prazer, foi utilizado o teste projectivo “Era uma vez...” (Fagulha, 1997, 2002). Por seu turno, no sentido de avaliar o desempenho cognitivo, foram utilizados os Testes das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Foram administrados os testes a uma amostra de conveniência constituída por crianças dos 6 aos 11 anos.

A prova “Era uma vez...” é uma situação projectiva que tem como objectivo descrever o modo como as crianças lidam com a ansiedade e com o prazer, emoções fundamentais na organização dos processos mentais e na estruturação do desenvolvimento da personalidade. É uma prova para crianças entre os 5 e os 11 anos de idade, de aplicação individual, sendo a sua duração variável, entre 20 a 30 minutos (Fagulha, 1997, 2002, 2004).

O material é constituído pelos cartões que apresentam a história a completar (1 cartão para treino, 7 cartões-estímulo e 1 cartão para finalização); pelas cenas desenhadas para completar as histórias (10 cenas por cartão, num total de 80 cenas desenhadas); pelo Manual, que apresenta os princípios teóricos e as indicações para aplicação e interpretação da prova; e por folhas de registo e análise das respostas. Para cada um dos Cartões (Cartão de exemplificação e Cartões-Estímulo) existem dez Cenas. No que concerne às cenas desenhadas para cada cartão, podemos verificar que estas agrupam-se em três categorias: três cenas representam formas de resolução da situação, realisticamente adequadas. São designadas por cenas de Realidade. Três cenas representam situações agradáveis, como contraponto aos aspectos críticos da situação apresentada no cartão. São designadas por cenas de Fantasia. Três cenas representam situações em que o aspecto crítico surge acentuado. São designadas cenas de Aflição (Fagulha, 1995, 1997, 2002, 2004, 2008).

Por sua vez, os cartões retratam acontecimentos comuns na maioria das crianças, remetendo para experiências agradáveis (2 Cartões) ou para situações ansiogéneas (5 Cartões). Os acontecimentos potencialmente agradáveis apresentados na prova são: a celebração do aniversário da personagem (Cartão V) e um passeio à praia com os pais, onde existe a possibilidade de conviver com outras crianças (Cartão III). São cinco as situações ansiogéneas apresentadas na prova “Era uma vez...”, todas correspondendo a acontecimentos comuns da vida infantil: perder-se (Cartão I, que aborda temáticas como a separação e o abandono); estar doente (Cartão II); ter pesadelos (Cartão IV); assistir a uma discussão entre os pais (Cartão VI); ter dificuldades de aprendizagem escolar (Cartão VII). A crescer, os episódios retratados nos cartões são relativos a uma mesma personagem principal: um menino, na versão destinada aos meninos, ou uma menina, na versão destinada às meninas. Os acontecimentos retratados nas sete histórias são os mesmos nas duas versões da prova (Fagulha, 2002, 2004).

Existe uma “grelha de análise de respostas” (Anexo 2) com 87 itens, onde se registam as cenas que a criança escolhe em cada um dos cartões, a categoria a que pertencem (fantasia, aflição, realidade), e a posição em que a criança os

coloca ao organizar a sequência da história (1ª, 2ª e 3ª posição da sequência), bem como aspectos formais e de conteúdo das histórias verbalizadas e algumas características da atitude da criança face à situação da prova (Fagulha, 2002, 2004, 2008).

Na prova “Era uma vez...” o examinador inicia a prova com o Cartão E (Carnaval), explicando à criança tratar-se de uma história de quadrinhos incompleta e requerendo a ajuda desta para a completar, ao mesmo tempo que explica os procedimentos para a realização do teste. Concluída a exemplificação com o Cartão E, passa-se à situação de prova utilizando-a exactamente com o mesmo procedimento para os restantes sete cartões. No final da apresentação dos oito cartões, o examinador retira o material da prova e apresenta à criança o cartão FIM que corresponde ao retrato da personagem principal, solicitando-se à criança que dê um nome a esta personagem e diga qual a história que gostou mais e qual a que gostou menos (pedindo-se-lhe a respectiva justificação). Por fim, a criança é convidada a inventar uma outra história que pudesse ter acontecido à personagem principal. No que concerne à história que a criança é convidada a inventar, procedemos, no presente estudo, a uma análise de conteúdo de todas as histórias construídas pelas 53 crianças que constituem a amostra (Fagulha, 1995, 1997, 2002, 2008).

A prova “Era uma vez...” permite que duas dimensões fundamentais sejam analisadas na interpretação da prova: as estratégias de elaboração emocional, que se traduzem nas categorias de cenas escolhidas e a sua associação em sequência; e as características do esquema relacional da criança, que se projecta nas relações que ocorrem entre a personagem e outros, figuras de adultos ou de pares, representados nas cenas e enriquecidos com os elementos da verbalização (Fagulha, 2004).

Para o estabelecimento de normas, a prova foi estudada com uma amostra de 245 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade (Fagulha, 1992). Posteriormente, alargou-se o leque de idades abrangido a uma amostra de 70 crianças de 5 anos; a uma amostra de 70 crianças de 9 anos e a uma amostra de 70 crianças de 10/11 anos, frequentando o 5º anos de escolaridade num colégio particular de Lisboa (Fagulha, 1997). Ambos os estudos apresentam as frequências e percentagens das respostas “cenas escolhidas”/sua categoria (realidade, fantasia e aflição) e “posição na sequência” (1º, 2º e 3º lugar) para cada cartão (Fagulha, 2002, 2004).

Relativamente às normas, critérios e parâmetros, o primeiro parâmetro na interpretação das respostas, análise das cenas escolhidas e a sua colocação em sequência, toma como referência as normas existentes que permitem situar as respostas individuais face ao padrão mais comum para a idade a considerar (Fagulha, 2002, 2004). Reconhecendo-se a complexidade da tarefa de interpretação das técnicas projectivas e dada a facilidade de cotação do elemento de resposta: “cena escolhida/sua categoria/ e sua posição na sequência organizada” (Fagulha, 1996), no estudo actual, tivemos, apenas, em conta este primeiro parâmetro na interpretação das respostas, ou seja, atendemos às frequências e percentagens das respostas “cenas escolhidas” e “posição na sequência”, comparando estas percentagens com os valores obtidos nas amostras estudadas por Fagulha (1992, 1997).

Um segundo momento da análise refere-se à história que a criança

verbaliza, em ligação com as cenas que escolheu. A história é analisada nos seus aspectos formais e nos seus significados expressos, numa análise de conteúdo, detalhada em 60 itens. Os referidos itens permitem traduzir o modo como a criança se posiciona internamente na relação com os outros significativos na sua vida. Num terceiro passo da interpretação, procede-se a uma análise integrativa de todas as informações, procurando o seu significado em relação com a história pessoal da criança e as suas histórias de vida (Fagulha, 1992, 1997).

No estudo realizado por Pires (2001) sobre a Prova “Era uma vez...” são identificadas quatro modalidades de elaboração da ansiedade nas sequências de cenas possíveis de organizar face a cada um dos sete cartões. Neste sentido, é definida uma modalidade que traduz o não reconhecimento do afecto doloroso – Negação – e três estratégias que envolvem o reconhecimento desse afecto perturbador, revelando-se uma delas ineficaz enquanto elaboração resolutiva – a Impossibilidade – e correspondendo as outras duas a formas adaptativas distintas de o elaborar – Estratégia Adaptativa Operacional e Estratégia de Equilíbrio Emocional. Com efeito, a autora analisa todas as sequências de cenas possíveis em cada um dos cartões, fazendo corresponder a cada uma delas uma destas quatro estratégias. Esta forma de cotação foi aplicada na presente investigação, com o objectivo de identificar as estratégias de elaboração da ansiedade utilizadas pelas 53 crianças que participaram no presente estudo.

Os Testes das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR) consistem num conjunto de tarefas não verbais, destinadas a avaliar a aptidão para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos. Neste sentido, o sujeito deverá perceber a estrutura do desenho a fim de seleccionar, entre várias alternativas, a correspondente à parte que falta e que completa correctamente cada padrão ou sistema de relações. Este grupo de testes foi desenvolvido por John C. Raven a partir de 1936 (Simões, 1994).

O Teste das MPCR é considerado como a melhor medida singular ou a medida mais pura disponível do factor g (geral): factor comum e constante em todas as funções cognitivas. Pode ser, simultaneamente, considerado como um teste de “resolução de problemas”, uma vez que os itens constituem tarefas de resolução de problemas que requerem o uso de estratégias de raciocínio eficazes, obrigam o sujeito a descobrir regras a aplicar operações mentais. A crescer, é um teste que mede um processo psicológico essencial da inteligência geral: a capacidade edutiva, no sentido em que se refere ao aspecto lógico e não verbal da inteligência, em contraponto com a “capacidade reprodutiva” (que se refere à extensão da informação adquirida, que é avaliada, por exemplo, por testes de vocabulário) (Simões, 1995).

Foram realizados vários estudos exploratórios (1987/1988) e estudos nacionais (1990/1991) tendo em vista a aferição do teste das MPCR para a população portuguesa. Neste sentido, os trabalhos de aferição nacional das MPCR (Simões, 1994) reportam-se, no essencial, às crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, que frequentam escolas públicas do Ensino Básico (geralmente do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano de escolaridade) de todos os distritos do Continente (Simões, 1995). A partir dos estudos realizados em Portugal, foram elaboradas normas separadas para aplicação individual e para aplicação colectiva. Através do estudo de aferição nacional do teste das MPCR (Simões, 1994), foram disponibilizadas normas (percentis, médias e desvio-padrão, por

níveis etários e nível de escolaridade) e indicações relativas à composição normal dos resultados, úteis para interpretar os desempenhos das crianças portuguesas no teste das MPCR. Além disso, com base nos resultados definidos em percentis, resumir o desempenho de cada sujeito numa classe relativa ao desenvolvimento da capacidade intelectual (Simões, 2008).

O material para a aplicação das MPCR é constituído pelo teste, manual, folha de respostas (Anexo 2) e grelha de correcção. Quanto ao teste propriamente dito refira-se que é constituído, para além da folha de protocolo, por duas formas alternativas de apresentação dos itens: uma forma caderno e uma forma tabuleiro. Na forma caderno – utilizada no presente estudo – cada um dos itens está impresso numa página (Simões, 2004, 2008).

A tarefa a realizar é a seguinte: nas MPCR cada item é constituído por uma forma geométrica na qual falta um elemento (que foi removido) e por 6 hipóteses alternativas de resposta, uma das quais completa correctamente a forma. O teste é aplicado sem tempo limite. No que concerne à cotação, cada item é pontuado com 1 ponto quando correspondido correctamente; e com 0 pontos se respondido incorrectamente. As MPCR são constituídas por 36 itens, distribuídos por três Séries de 12 itens (A, Ab e B). A pontuação total oscila entre 0 e 36 pontos (Simões, 1994, 1995, 2004, 2008).

### **3. Procedimentos de investigação adoptados**

Antes de iniciar qualquer trabalho com as crianças, foi solicitada, por via fax, a autorização (Anexo 3), ao Presidente da Caritas Diocesana de Coimbra; ao Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Viseu; ao Director do Centro Distrital de Segurança Social de Coimbra e ao Director do Colégio dos Órfãos de São Caetano. A crescer, foram contactados, por fax ou telefonicamente, os profissionais de cada Instituição (psicólogos, assistentes sociais), para que se pudesse efectuar a presente investigação, nomeadamente em instituições de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em perigo, especificamente em Centros de Acolhimento Temporário e Lares de Infância e Juventude, nas cidades de Viseu, Coimbra e Ílhavo, respectivamente. Deste modo, foi possível contactar os *Centros de Acolhimento Temporário* [Centro de Acolhimento Temporário da Misericórdia de Viseu; Centro Social Nossa Senhora dos Milagres – Cernache (Coimbra); Centro de Acolhimento do Loreto (em Coimbra)] bem como *Lares de Infância e Juventude* (Casa de Formação Cristã Rainha Santa, Comunidade Juvenil São Francisco de Assis, Colégio dos Órfãos de São Caetano, Casa da Infância Doutor Elysio de Moura, em Coimbra; Confraria de Santo António e Internato Viseense de Santa Teresinha; Lar de Infância e Juventude – Obra da Criança – em Ílhavo). Com efeito, obteve-se a autotização para o início da investigação actual. Reunidas as condições para o seu começo, prosseguiu-se com a aplicação dos instrumentos de avaliação, numa única sessão efectuada individualmente com cada criança. Todas as crianças foram avaliadas pelo mesmo examinador.

A sessão foi iniciada com uma pequena conversa, na qual criança e examinador se apresentavam, sendo abordados os motivos da sessão (realização de um trabalho). Esta primeira conversa permitia criar condições relacionais que possibilitassem a realização das provas, num ambiente harmonioso e de tranquilidade. O primeiro instrumento a ser apresentado à criança foi a Prova

“Era uma vez..”, pelo que, seguidamente, solicitou-se à criança a realização das MPCR.

A seguir à aplicação das duas provas, foi concluída a sessão, reservando-se alguns minutos, no final, para conversar com a criança acerca dos “jogos” que esta havia realizado, agradecendo a sua colaboração. As sessões tiveram, em média, uma duração de 50 a 60 minutos.

## I. Resultados

Apresentam-se, em seguida, os resultados da investigação actual que se debruçam nas seguintes análises: (i) frequência e percentagem da escolha mais significativa de cada categoria em cada uma das 3 posições da sequência organizada, no que concerne aos sete cartões constituintes da Prova “Era uma vez...”; (ii) frequência e percentagem da utilização total das quatro estratégias de elaboração emocional e percentagem da utilização de estratégias de elaboração da ansiedade para os sete Cartões da Prova “Era uma vez...” e de acordo com a idade das crianças (iii) analisar se se verifica alguma relação entre as estratégias de elaboração emocional da ansiedade e a variável “tempo de permanência nas instituições” (iv) análise das categorias e sub-categorias construídas conceptualmente a partir da realização da Análise de Conteúdo (*Análise Estruturante*), tendo como base de análise a história final que a criança era convidada a inventar (Prova “Era uma vez...”); (v) análise da média dos resultados totais obtidos (por cada nível etário), pelas crianças, nas MPCR, e análise dos desempenhos intelectuais de cada criança; (vi) por último, analisar se se verificam correlações entre os valores das MPCR e a variável “tempo de permanência nas instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo”.

### 1. Estudo 1: Prova “Era uma vez...”

Em anexo (Anexo 4, Quadros 1-21) encontram-se especificadas, por níveis etários, as frequências e percentagens (em cada cartão da prova “Era uma vez...”) da escolha das cenas e respectiva categoria, tendo em conta a sua posição na sequência organizada. Deste modo, os resultados que se seguem (Quadro 2) dizem, apenas, respeito à percentagem mais significativa, em cada cartão, da escolha da cena e respectiva categoria, pelas crianças, de acordo com diferentes idades (6-8 anos, 9 anos e 10-11 anos).

**Quadro 2. Percentagem da escolha mais significativa de cada cena e respectiva categoria (Aflição, Fantasia e Realidade) em cada uma das 3 posições da sequência organizada, no que concerne aos sete cartões da Prova “Era uma vez” e de acordo com a idade das crianças**

Cartões	Posição	Percentagem (%)		
		6-8 anos	9 anos	10-11 anos
Cartão I	1ª	52(A)	58.3 (A)	56.3 (A)
	2ª	40 (F)	50 (A)	43.8 (A;R)
	3ª	48 (A)	41.7 (F)	50 (R)
Cartão II	1ª	48 (A)	58.3 (R)	50 (R)
	2ª	48 (F)	50 (R)	62.5 (R)
	3ª	48 (A)	58.3 (F)	43.8 (F)
Cartão III	1ª	64 (R)	75 (R)	62.5 (R)
	2ª	44 (A)	41.7(F)	56.3 (R)
	3ª	52 (F)	66.7 (R)	62.5 (R)

<b>Cartão IV</b>	1 <sup>a</sup>	56 (A)	83.3 (A)	68.8 (A)
	2 <sup>a</sup>	36 (R)	66.7 (A)	50 (A)
	3 <sup>a</sup>	56 (F)	50 (F)	43.8 (R)
<b>Cartão V</b>	1 <sup>a</sup>	48 (R)	75 (R)	81.3 (R)
	2 <sup>a</sup>	52 (F)	50 (F;R)	50 (F)
	3 <sup>a</sup>	48 (R)	50 (R)	43.8 (R)
<b>Cartão VI</b>	1 <sup>a</sup>	52 (R)	58.3 (R)	43.8 (A;R)
	2 <sup>a</sup>	52 (A)	58.3 (A)	50 (A)
	3 <sup>a</sup>	52 (F)	58.3 (A)	56.3 (A)
<b>Cartão VII</b>	1 <sup>a</sup>	56 (R)	41.7 (A;R)	50 (R)
	2 <sup>a</sup>	36 (A;R)	50 (R)	68.8 (R)
	3 <sup>a</sup>	48 (F)	58.3 (R)	50 (A)
<b>Total (amostra)</b>				
	<b>53</b>	<b>25</b>	<b>12</b>	<b>16</b>

**Legenda:** (A) – Cenas de Aflição; (F) – Cenas de Fantasia; (R) – Cenas de Realidade

De acordo com os resultados obtidos no Quadro 3, comparando as cenas escolhidas, de acordo com a respectiva categoria, em cada uma das posições da sequência, podemos verificar que as crianças dos 6 aos 8 anos escolhem, para o cartão I (separação da mãe; perder-se) cenas, predominantemente, de aflição (1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições) e fantasia (2<sup>a</sup> posição), o que não corresponde ao perfil de respostas da maioria das crianças desta idade. Na verdade, ainda que as crianças da amostra estudada por Fagulha (1992) escolham preferencialmente cenas de aflição na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posição (Cartão I), verificamos que terminam a história em realidade (cartão I). Relativamente ao Cartão II, as crianças do estudo actual escolhem, predominantemente, cenas de aflição (1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições) e fantasia (2<sup>a</sup> posição), enquanto a maioria das crianças estudadas por Fagulha termina a história em fantasia, e não em aflição. A crescer, no Cartão III, que pretende representar uma situação agradável e aprazível, as crianças de 6-8 anos da presente amostra escolhem, na sua maioria, cenas de realidade (1<sup>a</sup> posição), aflição (2<sup>a</sup> posição) e fantasia (3<sup>a</sup> posição), diferindo dos valores normativos para as crianças desta idade, uma vez que não escolhem cenas de aflição em nenhuma posição. Por seu turno, no cartão IV, 56% das crianças de 6-8 anos escolhem cenas de aflição (1<sup>a</sup> posição), 36% escolhem cenas de realidade (2<sup>a</sup> posição) e terminam a história com cenas de fantasia (56%), o que não é concordante com os dados normativos (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posições: cena de aflição; 3<sup>a</sup> posição: cena de fantasia). Nos restantes cartões (V, VI e VII), as crianças dos 6 aos 8 anos escolhem, com uma maior percentagem, cenas que se afiguram concordantes com os dados normativos.

No que diz respeito às crianças de 9 anos, verificamos que apresentam escolhas de cenas e respectiva categoria, de acordo com a sua posição na sequência, concordantes com os dados normativos nos Cartões IV (cenas de aflição, aflição e fantasia), V (escolhem predominantemente cenas de realidade), VI (cenas de realidade e aflição). Não obstante, diferem dos valores normativos no Cartão I, pelo que, enquanto a maioria das crianças de 9 anos do presente estudo escolhe cenas de aflição (1<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições) e fantasia (2<sup>a</sup> posição), as crianças com 9 anos da amostra estudada por Fagulha (2002) escolhem cenas de aflição, terminando a história com uma cena de realidade. Relativamente ao cartão II e III, as crianças de 9 anos do presente estudo escolhem,



fundamentalmente, cenas de realidade e fantasia, não escolhendo, como as crianças estudadas por Fagulha (2002) cenas de aflição (cartão II). No cartão VII as crianças de 9 anos do presente estudo escolhem cenas de realidade (2ª e 3ª posição), diferindo dos dados normativos apenas pela escolha predominante não só de cenas de aflição (como as crianças da respectiva idade) como também de realidade (na 1ª posição) (Quadro 3).

Finalmente, as crianças de 10-11 anos escolhem, no Cartão I, com uma percentagem significativa, cenas de aflição (1ª posição) e de realidade (3ª posição), tal como podemos verificar nos dados normativos. Contudo, salienta-se que o mesmo número de crianças dos 10-11 anos, no cartão I, escolhe cenas de aflição na 2ª posição (7 crianças) e de realidade (7 crianças), enquanto as crianças da mesma idade estudadas por Fagulha escolhem cenas de realidade na 2ª posição (Fagulha, 1997, 2002). Relativamente aos cartões II, III, IV, as escolhas das cenas apresenta uma conformidade com os dados normativos. Salienta-se, contudo, especificidades nos cartões V, VI e VII. Deste modo, enquanto a maioria das crianças da amostra estudada por Fagulha escolhe cenas de realidade no cartão V, as crianças do presente estudo escolhem cenas de realidade (1ª e 3ª posição) e fantasia (2ª posição). Relativamente ao cartão VI, observamos que 16 crianças do presente estudo escolhem (com idade de 10-11 anos), preferencialmente, cenas de aflição e realidade (1ª posição), de realidade (2ª posição), terminando a cena em aflição, enquanto a maioria das crianças estudadas por Fagulha (1997, 2002) escolhe cenas de realidade e aflição (1ª e 2ª posições) e terminam a história com uma cena de fantasia. Por último, no cartão VII, as 16 crianças desta idade escolhem cenas de realidade (1ª e 2ª posição), terminando a história com uma cena de aflição. Contrariamente, a escolha de cenas de realidade, ao longo das três posições, no cartão VII, é um denominador comum da maioria das escolhas das crianças de 10-11 anos estudadas por Fagulha (1997, 2002).

Em suma, no Quadro 3, verifica-se uma predominância da escolha de cenas de realidade para crianças mais velhas, e a concomitante diminuição da escolha de cenas de aflição, sendo mais preponderantes a escolha de cenas de aflição e fantasia nas crianças mais novas, tal como podemos verificar nas amostras estudadas por Fagulha. A crescer, verificamos que, se nas crianças de 6-8 anos, há uma predominância de escolhas de aflição nos cartões I e II, as crianças de 9 anos parecem resolver, de forma realística e adaptada, as situações suscitadas em cada cartão da Prova “Era uma vez...”, à excepção do cartão I (Separação, abandono), pelo que escolhem predominantemente, para o final da história, cenas de fantasia (cartão I). Por último, as crianças de 10-11 anos escolhem mais cenas de realidade na maioria dos cartões, salientando-se apenas os cartões VI e VII como aqueles onde as crianças parecem não conseguir resolver, de forma realista, a situação apresentada no cartão, uma vez que terminam a história com uma cena de aflição, contrariamente ao que podemos observar com as crianças estudadas por Fagulha (1997).

### **1.2. Frequência e percentagem da utilização das estratégias de elaboração da ansiedade, em cada cartão da Prova “Era uma vez...”.**

No Quadro 3 é apresentada a frequência da utilização, no estudo actual, das estratégias de elaboração da ansiedade (Estratégia Adaptativa Operacional,

Estratégia com Equilibração Emocional; Negação e Impossibilidade), para cada cartão, na prova “Era uma vez...”. Pode verificar-se que a estratégia mais utilizada por todas as crianças é a Impossibilidade, nomeadamente nos cartões I<sup>2</sup> (39.6%) e II (43.4%).

**Quadro 3. Estratégias de elaboração emocional da ansiedade (Cartão I; II)**

Cartões	Estratégia de Elaboração Emocional	Frequência	Percentagem (%)
<b>Cartão I</b>	Estratégia Adaptativa Operacional	14	26.4
	Estratégia com Equilibração Emocional	2	3.8
	Negação	16	30.2
	<b>Impossibilidade</b>	<b>21</b>	<b>39.6</b>
	<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100.0</b>
<b>Cartão II</b>	Estratégia Adaptativa Operacional	3	5.7
	Estratégia com Equilibração Emocional	15	28.3
	Negação	12	22.6
	<b>Impossibilidade</b>	<b>23</b>	<b>43.4</b>
	<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100.0</b>

No que concerne aos Cartões III (60.4%), V (62.3%), verifica-se um predomínio de estratégias de elaboração da ansiedade com Equilibração Emocional (Anexo 5, Quadros 1 e 3).

Relativamente aos cartões IV<sup>3</sup> e VI, observa-se que, não obstante 23 crianças utilizarem a estratégia de elaboração da ansiedade com Equilibração Emocional, um número significativo recorre à Negação (11 crianças no cartão IV e 10 no cartão VI) e à Impossibilidade (10 crianças no cartão IV e 11 no cartão VI), facto que pode ser relevante na nossa análise (Anexo 5, Quadros 2 e 4).

A acrescer, no cartão VII (Anexo 5, Quadro 5), 17 das 53 crianças (32.1%) utilizam a Negação na elaboração emocional das suas histórias, e, por outro lado, 17 crianças utilizam a Estratégia Adaptativa Operacional (32.1%). Por outro lado, salienta-se a utilização da Impossibilidade como uma estratégia na elaboração das suas emoções (16 crianças).

Uma vez analisados os padrões de resposta de elaboração emocional da ansiedade das 53 crianças para cada cartão da prova “Era uma vez...”, procedeu-se à análise global de cada uma das estratégias de elaboração da ansiedade, na prova “Era uma vez...”. No Quadro 4 é apresentada a frequência e percentagem total de utilização das quatro estratégias de elaboração da ansiedade na prova “Era uma vez...”. Pode verificar-se que a estratégia mais utilizada, por todas as crianças, é a Estratégia de elaboração da ansiedade com

<sup>2</sup> No estudo de Pires (2001), verificou-se que as crianças dos 6 aos 10 anos, sem problemas psicológicos, apresentavam, no cartão I, uma maioria de respostas que traduz o recurso a uma Estratégia Adaptativa Operacional e que a estratégia menos utilizada para lidar com a situação proposta no cartão é a Estratégia com Equilibração Emocional. A Impossibilidade e a Negação caracterizam as restantes respostas. Ainda que este estudo tenha em conta apenas crianças dos 6 aos 10 anos, pode ser importante no sentido da análise do estudo que estamos a desenvolver.

<sup>3</sup> A este propósito, Pires (2001), verificou, no seu estudo, que as crianças (sem problemas psicológicos) recorriam, preferencialmente, a Estratégias com Equilibração Emocional para lidar com a situação do Cartão IV (Pesadelo) (tal como acontece, de resto, com as 53 crianças do presente estudo). Por seu turno, a autora verificou que a Estratégia Adaptativa Operacional apresenta-se como a segunda modalidade de resposta mais frequente, enquanto a Negação e a Impossibilidade assumem frequências menores. No presente estudo, a utilização da Negação (20.8%) e da Impossibilidade (18.9) é mais significativa, após a estratégia com Equilibração Emocional (43.4%).

Equilíbrio Emocional (35.3%), seguida da Impossibilidade (27.2%) e Negação (20.8%). A Estratégia Adaptativa Operacional é, de todas as estratégias, a menos utilizada (16.7%).

**Quadro 4. Frequência e percentagem total da utilização das quatro estratégias de elaboração da ansiedade pelas crianças**

		Frequência	Percentage m (%)
<b>Estratégia de Elaboração Emocional</b>	Estratégia Adaptativa Operacional	62	16.7
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>132</b>	<b>35.3</b>
	<b>Negação</b>	<b>77</b>	<b>20.8</b>
	<b>Impossibilidade</b>	<b>100</b>	<b>27.2</b>
	Total	371	100.0

Atentando ao Quadro 4, podemos verificar uma percentagem de 20.8% de utilização das estratégias Negação e 27.2% de Impossibilidade, facto que poderá indicar que há uma percentagem significativa de utilização de estratégias de elaboração emocional que remetem para um movimento interno que tem como finalidade impedir a tomada de consciência dos aspectos perturbadores da situação (Negação) e para um padrão de elaboração emocional que falha na possibilidade de conduzir a uma resolução adaptativa (Impossibilidade).

No estudo de Pires (2001) com um grupo de 100 crianças dos 6 aos 10 anos (sem problemas psicológicos), verificou-se que a Impossibilidade, a Negação e a Equilíbrio Emocional caracterizavam as respostas de crianças mais novas, tendendo a diminuir com a maturidade. De um modo inverso, as Estratégias Adaptativas Operacionais iam sendo progressivamente adoptadas pelas crianças mais velhas e mais maduras do ponto de vista dos seus recursos emocionais para lidar com as diversas situações do quotidiano infantil.

No nosso estudo, contudo, encontramos especificidades na utilização das diferentes estratégias de elaboração da ansiedade, para cada nível etário. Deste modo, procedendo à análise do total das estratégias de elaboração da ansiedade para cada cartão da Prova “Era uma vez...”, e para cada faixa etária, podemos verificar particularidades nos cartões I, II, VI e VII. Na verdade, se nos cartões III, IV, V se verifica uma preponderância na utilização de estratégias de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional, independentemente da idade (Anexo 6, Quadros 3-5), nos Cartões I, II, VI e VII verificam-se especificidades, tendo em conta a idade. No cartão I (Anexo 6, Quadro 1), verificamos que a Estratégia Adaptativa Operacional só se destaca claramente nos grupos etários superiores (10-11 anos), enquanto a Impossibilidade no grupo etário dos 6-8 anos, e a Negação nas crianças de 9 anos. No que diz respeito ao cartão II<sup>4</sup> (Anexo 6, Quadro 2), as crianças mais novas (6-8 anos) e mais velhas (10-11 anos) utilizam, com uma maior frequência a Impossibilidade, enquanto as crianças de 9 anos utilizam, com uma igual percentagem, estratégias com Equilíbrio Emocional (33.3%); Negação (33.3%) e Impossibilidade (33.3%). Relativamente ao cartão VI (briga entre os pais) salienta-se uma mesma

<sup>4</sup> Pires salienta, no seu estudo com crianças dos 6 aos 10 anos, que a Impossibilidade de resolver a situação crítica proposta no cartão é característica das respostas das crianças mais novas, enquanto a Equilíbrio Emocional se assume como a estratégia dominante nas crianças mais velhas, ou seja, nos grupos etários dos 9 aos 10 anos (2001). No presente estudo, verificamos um maior recurso da Impossibilidade nas crianças mais velhas, pelo que devemos ter em conta na discussão dos resultados.

percentagem de utilização da Estratégias de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional (37.5%) e da Impossibilidade (37.5%), nomeadamente pelas crianças de 10-11 anos (Anexo 6, Quadro 6).

No que concerne ao Cartão VII (Anexo 6, Quadro 7), as crianças de 6-8 anos utilizam uma percentagem mais significativa da Negação (44%), ao mesmo tempo que as crianças de 10-11 anos utilizam, não só estratégia Adaptativa Operacional (37.5%) como também a Impossibilidade (37.5%) na elaboração das suas histórias<sup>5</sup>.

Em suma, da análise da escolha das cenas e respectivas categorias, tendo em conta a sua posição na sequência, e da análise da utilização das diferentes estratégias de elaboração da ansiedade, na Prova “Era uma vez...”, podemos constatar que as histórias cuja resolução se afigura menos adaptada remetem para as histórias que envolvem temáticas de separação e abandono (sobretudo para crianças mais novas); de doença e a dependência relativamente a uma figura adulta (pais ou médico, por exemplo); de briga entre os pais e, por último, temáticas relacionadas com a escola e as dificuldades na aprendizagem escolar (nomeadamente para as crianças mais velhas, ou seja, de 10-11 anos).

Procedendo a uma análise do total de utilização das quatro estratégias de elaboração emocional na prova “Era uma vez...”, por idades (Anexo 6, Quadro 8), verificamos que a utilização da Estratégia Adaptativa Operacional aumenta com a idade (ainda que constitua a estratégia de elaboração emocional menos utilizada pelas crianças da nossa amostra). A acrescentar, verifica-se uma percentagem preponderante de estratégias de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional, em todas as idades, ainda que se verifique uma diminuição da sua utilização nas crianças de 10-11 anos. Por seu turno, a utilização da Negação é preponderante para crianças dos 6-8 anos, e menos significativa para as crianças mais velhas, nomeadamente para as crianças de 10-11 anos. Por último, salienta-se que a Impossibilidade é uma das estratégias mais utilizadas não só por crianças dos 6-8 anos (29.7%), como também pelas crianças de 10-11 anos (29.5%), não diferindo muito da percentagem da utilização da Estratégia de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional (34.3% para as crianças de 6-8 anos e 31.3% para as crianças de 10-11 anos).

### **1.3. Relação entre a variável “permanência na instituição de acolhimento de crianças e jovens em perigo” e a utilização de diferentes estratégias de elaboração da ansiedade, para cada Cartão.**

No que concerne à relação entre a utilização de diferentes estratégias de elaboração emocional, em cada cartão da prova “Era uma vez...”, e o tempo de permanência na instituição, não se verificou, no estudo actual, uma relação estatisticamente significativa, através do teste do Qui-Quadrado (Anexo 7, Quadros 1-8). Contudo, uma análise mais descritiva (Quadro 7, Anexo 9)

<sup>5</sup> Neste contexto, Pires (2001), verificou, na sua investigação, que, no cartão VII, a Impossibilidade e a Negação caracterizam as respostas das crianças mais novas (6-7 anos). Por seu turno, o recurso a Estratégias Operacionais aumenta consideravelmente com a idade e estas estratégias apresentam, aos 10 anos, uma frequência muito superior a qualquer uma das outras estratégias. No entanto, na presente investigação, ainda que a utilização das Estratégias Adaptativas Operacionais tenha aumentado com a idade (no estudo actual, até aos 10-11 anos de idade), observamos uma percentagem significativa da utilização da Impossibilidade como a estratégia de elaboração da ansiedade, ante as temáticas suscitadas no Cartão VII (Escola).

permite-nos verificar que a percentagem de utilização da Estratégia com Equilíbrio Emocional mantém-se significativa, independentemente do tempo que as crianças permanecem na instituição, à excepção das crianças cujo tempo de permanência é inferior a 1 ano, sendo que, nesta situação, verifica-se uma percentagem mais significativa da estratégia Impossibilidade (38.1%). Ou seja, as crianças que se encontram há menos de um ano na instituição de acolhimento de crianças e jovens em perigo, parecem falhar na resolução adequada das situações com que se deparam, ainda que constitua uma estratégia que envolva o reconhecimento do afecto perturbador.

Concomitantemente, torna-se importante verificar (excluindo da nossa análise a única criança que permaneceu por um período igual a 6 anos, uma vez que constitui um outlier), que a uma diminuição da utilização da estratégia Impossibilidade perante o aumento do tempo de permanência das crianças nas instituições, corresponde um aumento da utilização da estratégia Negação, de acordo com um tempo de permanência cada vez mais longo nas referidas instituições. Além disso, à medida que as crianças permanecem mais tempo nas instituições, a percentagem da utilização da Estratégia Adaptativa Operacional vai diminuindo (Anexo 8, Quadro 7). Ou seja, uma análise meramente descritiva permite-nos verificar que à medida que as crianças permanecem mais tempo nas instituições de acolhimento, parecem recorrer, cada vez mais, a estratégias que traduzem o não reconhecimento do afecto doloroso (Negação), na Prova “Era uma vez...”.

No entanto, urge salientar que se trata apenas de uma análise descritiva e que a dimensão da nossa amostra é relativamente reduzida, pelo que devemos ter em conta os limites que a mesma coloca em termos de inferências interpretativas.

## **2. Estudo 2: “Análise de Conteúdo” das histórias finais da prova “Era uma vez...”**

Considerando o objecto, os objectivos e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, a *Análise de Conteúdo Proposicional* das histórias que as crianças eram convidadas, no final, a inventar, na prova “Era uma vez...”, afigurou-se como uma técnica apropriada para análise qualitativa, e posterior interpretação, dos dados.

Definido, à partida, o tema do estudo actual: o abandono psicológico, a *Análise de Conteúdo* das histórias adoptou os princípios e procedimentos indicados na literatura especializada (Bardin, 1991; Amado, 2000, 2008). Assim, num primeiro momento procedemos a uma leitura flutuante das histórias finais da prova “Era uma vez...”, a que se seguiu uma leitura “atenta e activa” (Amado, 2000, 2008), no sentido de esboçarmos as categorias temáticas presentes no corpo documental. Como resultado dessas leituras prévias, enveredámos por um processo de “codificação” dos textos (Bardin, 1991; Amado, 2008), ou seja, ao recorte “vertical” de cada história em “unidades de sentido” ou “unidades de registo”, e ao seu posterior agrupamento em blocos de conteúdo/sentido semelhante.

Todo este esforço resultou no estabelecimento de um sistema hierarquizado de categorias e subcategorias temáticas, sistema esse que adquiriu a sua expressão final numa matriz que contempla, ainda, os referidos blocos das

unidades de sentido, bem como os “indicadores” com que os resumimos (Anexo 8). As categorias que emergiram dos dados, na nossa investigação, englobam dimensões alargadas da problemática em estudo e regem-se pelas regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objectividade e produtividade (Amado, 2000, 2008).

Nesta altura solicitámos o juízo crítico de um especialista em Análise de Conteúdo<sup>6</sup>, bem como ao professor nosso orientador da presente dissertação<sup>7</sup>, de modo a que em face das suas críticas e sugestões procedêssemos, intersubjectivamente, ao apuramento do sistema de categorias e à validação da análise.

As temáticas abordadas fazem transparecer a especificidade das histórias de vida dos autores das pequenas histórias; de facto estas, mais do que construções simples e lineares, podem remeter para vicissitudes dominantes do mundo interno das crianças. Foi isso mesmo que concluímos a partir da análise efectuada, tendo em conta o sistema de categorias elaborado na base de três grande eixos temáticos: a) Abandono psicológico; b) Mundo interno e relacional; c) Repercussões psicológicas do abandono.

Explicado o processo de análise utilizado e desvelado o sentido do que procurávamos descobrir/construir a partir da análise do conjunto das histórias, importa compreender como foram operacionalizadas, conceptualmente, as categorias e subcategorias. Acrescente-se, desde já, que todo este processo de Análise de Conteúdo assentou num movimento bidireccional, do empírico para o teórico e vice-versa, caracterizando-se por um verdadeiro movimento dialéctico na procura do significado e da especificidade dos dados (Amado, 2008).

Construída a matriz de análise de conteúdo, importa compreender como foram operacionalizadas, conceptualmente, as categorias elaboradas a partir não só da investigação teórica e da literatura científica como também do presente estudo empírico.

### 1.1. Categoria: O “Abandono” psicológico

A categoria “*abandono*” psicológico pode ser compreendida tendo como linhas orientadoras três sub-categorias que melhor a descrevem:

a) solidão afectiva e emocional; b) separação (real ou não) sem capacidade contínua de reparação; c) maus-tratos infantis.

Neste sentido, a categoria *abandono psicológico* remete para a carência emocional e para a falha no reconhecimento da importância do mundo afectivo no desenvolvimento de cada criança.

Podemos observar, no nosso estudo, esta *ausência afectiva* numa variedade de histórias, construídas pelas crianças que constituem a nossa amostra. Na verdade, verificamos que, tendencialmente, as crianças constroem histórias referindo a personagem principal e o conjunto de actividades e rotinas diárias que pautam o seu dia-a-dia sem, contudo, fazerem referência a pessoas do seu universo relacional e (ou) à reciprocidade emocional, e, ainda ao facto de terem medo de estar sozinhas. O primeiro aspecto, a ausência de referência a pessoas significativas, pode observar-se nas seguintes unidades de registo:

<sup>6</sup> Professor Doutor João Amado, especialista na técnica “Análise de Conteúdo”.

<sup>7</sup> Professor Doutor Eduardo Sá.

*“Era uma vez um miúdo que foi para o quarto, vestir-se [...] Depois foi para a escola estudar [...] veio para casa. Estava sozinho em casa”;*

*“Um dia a menina foi vestir-se para ir à escola fazer contas, fazer a tabuada e fazer uma cópia [...] foi para casa comer o almoço. Fez o esparguete e a sopa. E depois era de noite e ela ia para a cama. E acabou a história. Mas ela estava sempre sozinha e está triste”.*

Por outro lado, a ausência de reciprocidade emocional está bem presente nesta história: *“Era o menino com o pai e a mãe. Não sei mais...”*. Saliente-se que esta frase constitui a história integral de uma criança, pelo que podemos verificar que ficou reduzida a estas poucas palavras. Deste modo, considerou-se que esta história era ilustrativa da ausência de reciprocidade emocional, uma vez que, apesar das personagens – mãe, pai e o menino – figurarem na história, não se verifica interacção e troca relacional entre as mesmas, como se estivessem desligadas umas das outras.

A ausência de reciprocidade emocional também se pode verificar não obstante existir uma reciprocidade relativamente a necessidades materiais, como se infere deste outro fragmento textual:

*“O que eu queria era ser feliz... Era uma vez esta menina que era como as outras meninas, mas os pais davam-lhe tudo o que ela quisesse mas às vezes os pais começavam a brigar e ela ficava triste porque era sempre assim [...]”.*

A crescer, podemos verificar que, em muitas histórias, a personagem principal é descrita, por um lado, como estando só ou sentindo-se só: *“O menino foi para a escola, contente. Depois foi para casa e comeu. Foi para a cama, bebeu um copo de água, estava com o sono. Deitou-se e apagou as luzes e o irmão dele deitou-se e apagou as luzes. Mais nada...este menino às vezes sentia-se muito sozinho...”* e, por outro, pelo medo que sente de estar só: *“[...]muito medo de estar sozinho e não ter ajuda de ninguém”*. Este medo de não ter ninguém relaciona-se com o medo da personagem principal desta história, uma vez que o menino da história sonhou um sonho mau (um monstro), e teve de o matar porque estava com medo de não ter ninguém que o ajudasse.

A categoria abandono pode ser compreendida através da sub-categoria “separação (real ou não) sem capacidade contínua de reparação”. Na verdade, o abandono, entendido como carência de afectos, pode ser acompanhado de uma separação [real ou não (ausência emocional)] dos cuidadores principais, sem que, contudo, se verifique uma capacidade de reparação. Esta situação pode ter como corolário uma angústia intensa, manifestando-se a maioria das vezes por acessos de ocasião de ameaças afectivas (separação) que reactivam traumatismos antigos e fazem surgir de novo o espectro da ausência de cuidadores principais. Podemos verificar esta angústia recorrendo à seguinte história:

*“Era uma vez uma menina chamada Diana [...] E os pais dela foram trabalhar e quando foi de noite os pais chegaram e ela já estava a dormir. O pai foi dormir e a mãe foi dar um beijinho e disse: -boa noite, dorme. E depois acordou [...] e ficou distraída e foi ao quarto dos pais e eles não estavam lá e pensava que eles morreram”.*

Por último, e no que concerne à categoria “Abandono”, encontram-se os “maus-tratos”, nomeadamente quando não há uma correspondência das necessidades afectivas:

*“Era uma vez uma menina que não tinha os pais porque eles tinham saído [...]. Era hora do almoço e ela não sabia o que é que havia de comer. Depois pensou em comer 2 frutas. Comeu e ficou bem para um bocado. Depois os pais chegaram e perguntaram o que é que tinha comido e ela disse: \_ 2 frutas; e os pais, que chegaram muito tarde, zangaram-se”.*

Os maus-tratos têm lugar, ainda, quando se verifica uma transgeracionalidade e perpetuação de violência:

*“Era uma vez o menino Ricardo. Andava chateado por ser maltratado pelas pessoas. E queria ser adulto. Ficou chateado, aborrecido e foi falar com os seus pais. E os pais disseram-lhe que às vezes os adultos também podem ficar muito chateados e muito maus. Quando o menino ouviu viu que não são só as crianças que se chateiam, os adultos também”.*

### **1.2. Categoria “Mundo interno e relacional”**

Adentro das histórias e das vicissitudes que caracterizam a personagem principal, podemos verificar o recurso a mecanismos internos defensivos, tais como: a) a onnipotência; b) a clivagem; c) a idealização (nomeadamente na relação pais-filhos), d) o refúgio na fantasia.

Especificando os mecanismos defensivos utilizados pelas crianças, podemos verificar o recurso à *omnipotência* nas seguintes frases, “recortadas” a partir de algumas histórias (Anexo 8):

*“O menino depois resolveu ir para o pátio jogar à bola e chamou os amigos do bairro: \_vamos jogar à bola? Eu sou o melhor jogador do mundo, vou marcar um golo de pontapé de bicicleta e acabou”.*

Destas histórias, podemos verificar aspectos de grandiosidade ou onnipotência da personagem principal.

A clivagem, nomeadamente entre um mundo idealmente bom e um mundo potencialmente perigoso, constitui um mecanismo de defesa que pode ser observado na seguinte história (para uma análise mais exaustiva de todas as histórias ver Anexo 8):

*“Era uma vez uma menina que vivia com os pais. Eles eram muito amigos um do outro e também da sua filha. Mas [...] estavam constantemente a brigar. Chegou um dia que disseram “chega” e separaram-se; “A filha ficou muito triste e os pais fizeram as pazes e ela começou a ficar feliz e foi feliz para sempre e nunca mais teve problemas nenhuns...nunca”.*

No que diz respeito ao refúgio no imaginário, salientam-se os seguintes textos:

*“Era uma vez um menino que era super-herói, estava em cima de uma árvore, preso com um lençol ao pescoço, saltou para o chão; “O menino [...] pegou na pistola e matou o mostro”.*

Para além dos mecanismos de defesa referidos, podemos verificar medidas de protecção contra o abandono, nomeadamente através da escravidão a outrem *“Esta menina estava na cozinha, ajudava a mãe e fazia tudo o que a mãe lhe pedia, e tinha medo que eles fossem embora [...]. Mas a mãe disse que era uma boa trabalhadora e então a filha ficou cozinheira para sempre”.* Através desta história, podemos verificar a perseverança da menina no sentido de desenvolver as suas potencialidades (ser boa trabalhadora e cozinheira), nomeadamente as capacidades elogiadas pela mãe, face ao medo que os pais se



fossem embora.

Em termos relacionais, podemos verificar, na análise do nosso estudo, que as crianças, nas suas histórias, referem-se à relação pais-filhos de forma dicotômica e polarizada. Neste contexto, podemos verificar que em alguns textos se idealiza a relação pais-filhos:

*“O Horácio saiu com os pais, foi andar de bicicleta com os pais e depois foram para a praia. Andaram a fazer corridas com os carros da Fórmula 1 e depois acabou o dia e ele era o menino mais feliz do mundo e queria ser sempre assim e queria que fosse sempre assim ... e todos os dias era assim”*]. Por outro lado, alguns textos referem-se à relação pais-filhos salientando apenas os seus aspectos negativos: *“os pais eram maus para a menina e não queriam saber dela...”*], ou referindo-se à relação de forma ambivalente: *“[...] a Lara queria comer um bolo e a mãe não lhe deu. E depois a mãe ficou muito amiga dela e depois ela deu”*.

Há que salientar, contudo, que algumas crianças referem-se, nas histórias que inventaram, à relação pais-filhos pautada pela reciprocidade de afectos e de cuidados, o que deve ser considerado na nossa análise interpretativa. Como exemplo, salienta-se a seguinte história:

*“O menino vai para a praia, acabaram as aulas e os pais fazem uma surpresa e levam-no à praia, E era a primeira vez que ele ia nadar. E os pais ensinaram-lhe e ele começou a dar aos braços e começou a nadar. Foi preciso algum tempo”*].

No que diz respeito à relação com os pares, observamos que os amigos, nas histórias construídas pelas crianças, são caracterizados pelos seus aspectos negativos e pela agressividade dos mesmos relativamente à personagem principal: *“[...] e eles estavam-se a rir dela e depois não querem brincar com ela”*.

A acrescer, na relação com os pares, podemos verificar, em algumas histórias, a referência ao suporte dos amigos. Como exemplo, salienta-se a seguinte história:

*“Era uma menina muito estudiosa que se chamava Cristina. Ela estudava todos os dias e ao contrário de outra menina da escola dela, não estudava nada e tirava más notas. [...] Passado um tempo, a Cristina decidiu falar com essa menina e perguntou-lhe [...] depois vais tirar más notas, disse a Cristina. A menina pensou, pensou e decidiu que tinha que estudar mais e pediu desculpa à Cristina por ter falado assim com ela”*.

Deste modo, verificamos que, se por um lado, a relação com o grupo de amigos é pautada pela rejeição e agressividade, por outro lado, os amigos constituem referências importantes.

Finalmente, o refúgio no imaginário é passível de se verificar nas seguintes frases: *“[...] menino grande que era o super-herói”*; *“Era uma vez um menino que era super-herói, estava em cima de uma árvore, preso com um lençol ao pescoço, saltou para o chão”*; *“O menino [...] pegou na pistola e matou o mostro”*.

### **1.3. Categoria “Repercussões psicológicas do abandono”**

A última categoria concernente ao tema principal da presente investigação, “abandono psicológico”, remete para as repercussões psicológicas

do abandono, especificamente no que concerne: a) à auto-imagem; b) à culpabilidade; c) à agressividade; d) aos medos que podem estar presentes.

Com efeito, através da análise das histórias, podemos observar que a *auto-imagem* das personagens principais das histórias, presentes no estudo actual, pode ser compreendida tendo em conta três vértices de análise/sub-categorias:

a) Não valorizada, isto é, a personagem principal da história não é capaz de reconhecer as suas qualidades, sejam internas (competências internas, por exemplo) ou externas (aparência física, por exemplo): [*“Uma menina estava triste e não gostava de se ver”*; “[...] *O menino não prestava para nada*”];

b) Clivada, ou seja, a personagem das histórias é-nos descrita de forma ambivalente, salientando-se as suas características negativas e positivas, como se constituíssem pólos não comunicantes e integrativos: “[...] *o Daniel [...] foi para a escola e depois não conseguia fazer nada [...] E depois foi para casa, lavar os dentes, jantar, fazer os deveres e foi para casa e dormiu uma sesta e de manhã acordou e lavou os dentes*”;

c) Sobrevalorizada, na medida em que sobressaem as características da personagem principal, de forma preponderante: “*É um menino bonito e vaidoso. Ele é namorado de uma menina. Eu tenho uma namorada*”; “*A menina sabia tudo e ficou a explicar aos outros colegas as letras*”.

Indissociavelmente relacionado com uma auto-imagem frágil, não valorizada e não integrada num todo coerente, encontra-se o *sentimento de culpabilidade*, patente em algumas histórias, referindo-se, como exemplo, a seguinte história: “*não querem brincar com ela porque ela é tão má*”.

Relativamente à sub-categoria “*agressividade*”, podemos verificar, no presente estudo, manifestações explícitas, por parte da personagem principal, de agressividade para com outrem: “*Era uma vez um menino que estava quase a matar uma pessoa e a pessoa era muito amiga dele. [...]. Depois a professora zangou-se e o menino estava feliz porque tinha matado o menino*”.

Das histórias que, neste momento constituem o objecto da nossa análise, salienta-se um leque variado de medos, nomeadamente, medo consequente de uma indefinição relativamente ao futuro:

“[...] *O menino gostava dos meninos mas tinha medo de ir para casa porque não sabia o que se passava lá*”. Relativamente a este medo de indefinição relativamente ao futuro, é interessante verificar que esta história foi construída por um menino que, neste momento, regressou, após três anos em instituição para junto da sua família biológica.

### 3. Estudo 3: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

Da análise dos valores médios e respectivos desvios-padrão, por idade, nas MPCR (Anexo 9, Quadro 1) podemos verificar que as crianças da presente investigação apresentam resultados médios que se encontram dentro da média, tendo em conta os dados normativos para as crianças das respectivas idades (média e desvio-padrão por níveis etários). Especificando a nossa análise, as crianças de seis anos, obtêm valores médios (média=14.91, dp=3.113) que se encontram dentro da média, se atentarmos nos valores normativos (média=17.16, dp=5.12); as crianças de sete anos apresentam valores médios (media=17.67, dp=3.204) que se encontram dentro dos valores normativos

(média=19.81, dp=5.90); as crianças de oito e nove anos apresentam valores médios (média=20,50, dp=6,414; média=21.83, dp=4.745, respectivamente) que se encontram dentro dos valores normativos para as referidas idades [(8 anos): média=21.68, dp=5.83; (9 anos): média=24.68, dp=5.65)]. Por conseguinte, as crianças de 10 anos (10A,3m-10A,8m) apresentam valores (média=21.67, dp=3.615), que se encontram dentro dos valores médios para as crianças da sua idade, tendo em conta os dados normativos para as crianças da mesma idade (média 26.21, dp=5.65). Finalmente, as crianças com idade superior a 10 anos e 11 meses apresentam valores (média=24.70; dp=2.214) que se encontram dentro dos valores médios (média=27.34; dp=5.04).

Tendo em conta as normas em percentis por níveis etários, observamos que as crianças que constituem a amostra do presente estudo apresentam resultados que se situam entre o percentil 13.75 e o percentil 95. Através dos dados normativos (percentis, médias e desvios-padrão) foi possível proceder a uma análise qualitativa, através de uma classificação dos desempenhos de cada criança. No quando 5, são apresentadas as frequências e percentagens de crianças cujos desempenhos médios são compreendidos tendo em conta diferentes as classes de desempenho intelectual.

**Quadro 5. Classificação do desempenho intelectual das crianças, tendo em conta as normas em percentis (Raven, Court e Raven, 1990, CPM36, citado por Simões, 1994)**

	Frequência	Percentagem
<b>[13,75-25] - (Classe IV: “nitidamente abaixo da capacidade intelectual média”</b>	35	66.0
]25-50] (Classe III- : “Capacidade intelectual média)	7	13.2
]50- 75[ (Classe III+ : “Capacidade intelectual média)	7	13.2
]75-90[ (Classe II: “Nitidamente acima da capacidade intelectual média)	3	5.7
]90-95 [ (Classe II+ : “Nitidamente acima da capacidade intelectual média)	1	1.9
Total	53	100,0

Desta análise, tendo em conta a classificação de Raven, Court e Raven (1990, citado por Simões, 1994), podemos verificar que, não obstante as crianças apresentarem resultados que se encontram dentro da média, tendo em conta os dados normativos (médias e desvio-padrão, por níveis etários), há uma percentagem muito significativa de crianças cujos desempenhos médios se encontram “nitidamente abaixo da capacidade intelectual média” (66%) (Quadro 5). A acrescer, seguem-se as crianças cujos desempenhos médios se encontram dentro da “capacidade intelectual média”, observando-se o mesmo número de crianças cujos resultados se encontram abaixo do percentil 50 (Classe III -) e acima do percentil 50 (Classe III+). Por seu turno, apenas 3 crianças apresentam resultados, nas MPCR, que se encontram “nitidamente acima da capacidade intelectual média”. Finalmente, apenas 1 criança apresenta resultados que se encontram “nitidamente acima da capacidade intelectual média”, apresentando resultados iguais ou superiores ao percentil 90 (Classe II+).

Procurámos estudar se se observavam diferenças estatisticamente significativas entre género (masculino e feminino) no que concerne aos valores

padronizados para cada criança nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Uma vez que não se confirmaram os pressupostos da normalidade<sup>8</sup>, utilizámos uma técnica não paramétrica para duas amostras independentes (Teste de U de Mann Whitney). Da análise efectuada, podemos concluir que não se verificam, no presente estudo, diferenças estatisticamente significativas entre crianças do género masculino e do género feminino relativamente aos valores das MPCR [U= 315.500, p=.532; p>.05] (Anexo 9, Quadro 3).

### **2.1 Análise da relação entre a variável “tempo de permanência nas instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo e os resultados obtidos nas MPCR.**

Procurámos verificar se se observavam diferenças estatisticamente significativas, nos resultados obtidos nas MPCR, de acordo com o tempo de permanência nas instituições (< 1 anos, dois, três, e seis anos). O teste para duas ou mais amostras independentes – Kruskal-Wallis -, permitiu verificar, na presente investigação, que os resultados obtidos nas MPCR não são diferentes entre as crianças que permanecem, por diversos períodos de tempo, nas instituições (H(3)= 1,240, p=0.743, p> .05) (Anexo 9, Quadro 4).

A acrescer, não se observou, no estudo actual, uma correlação entre os resultados obtidos nas Matrizes e o tempo de permanência nas instituições [Ró de Spearman= -.178, p=.272; p.> .05] (Anexo 9, Quadro 5).

## **V – Discussão**

### **Estudo I: Prova “Era uma vez...”**

Um dos objectivos do presente estudo prendia-se com a observação do modo como as crianças lidavam com o prazer e a ansiedade. Neste sentido, esperávamos que as crianças da presente amostra apresentassem dificuldade na elaboração de situações ansiogéneas. Da análise da escolha das cenas e respectiva categoria, tendo em conta a sua posição na sequência da história, na prova “Era uma vez...”, verificámos que os temas que as crianças parecem ter maior dificuldade em resolver, de forma adaptada, referem-se à separação e abandono, à doença e à necessidade de prestação de cuidados por parte de outrem, bem como temas que se referem não só ao conflito entre pais como também à escola e às dificuldades escolares<sup>9</sup>.

Concomitantemente, observámos, tendo em conta as diferentes estratégias de elaboração emocional utilizadas, que a Estratégia de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional foi a mais utilizada pelas crianças da presente investigação (independentemente de uma análise específica por cartões e por idade) o que contraria a hipótese inicial, uma vez que esperávamos uma

<sup>8</sup> Os testes de aderência à normalidade, K-S com a correcção de Lilliefors com sig's= .2 (para o sexo masculino) e .018 (género feminino), e o teste Shapiro Wilks, com sig's .552 (género masculino) e .009 (género feminino), mostram que a distribuição é normal apenas para o género masculino, pelo que a distribuição no sexo feminino não segue a normalidade (Anexo 9, Quadro 2).

<sup>9</sup> Ou seja, no presente estudo, observámos que as crianças manifestaram dificuldade em elaborar, de forma adaptada, a maioria das situações ansiogéneas da prova “Era uma vez...”, tal como se observou no estudo de Tadeu e Silva (2002, citados por Tadeu, 2004).

maior percentagem de utilização de estratégias menos adaptativas, tais como a Negação e a Impossibilidade. A utilização de estratégias adaptativas, como a estratégia com Equilibração Emocional pode, hipoteticamente, evidenciar uma capacidade interna de adaptação a diversas situações, independentemente das vicissitudes que pautaram a vida das protagonistas das histórias, i.e., das crianças que constituem a amostra do estudo.

Mediante uma análise mais pormenorizada, referente à utilização de diferentes estratégias de elaboração da ansiedade, em cada Cartão da prova “Era uma vez...” e de acordo com a respectiva idade das crianças da presente investigação, constatou-se que as histórias nas quais as crianças evidenciaram dificuldade na sua elaboração remetiam para temáticas de separação e abandono (cartão I); para situações nas quais a personagem principal está doente e necessita da proximidade das figuras parentais e de ser cuidado (cartão II); situações de conflito entre os pais na presença da criança (cartão VI) e, por último, para situações em que as crianças têm de lidar com as dificuldades com que todas as crianças – em maior ou menor grau – se deparam ao longo do seu percurso escolar (cartão VII).

Com efeito, a dificuldade evidenciada, sobretudo, pelas crianças mais novas, em lidar com temáticas de perda e abandono<sup>10</sup> (cartão I) pode remeter para a dificuldade ante situações que reavivam e reactualizam a separação e o abandono (Guex, 1999; Lajeunesse-Pillard, 1984), situações vividas, interna e externamente, provocando um sofrimento interno na criança (Seabra, 2004). Na verdade, não podemos escamotear o passado destas crianças, relacionado com condições adversas, que, inevitavelmente, pautaram a sua retirada da família de origem. Strecht refere que é importante termos em conta que a separação dos pais, mesmo que estes sejam maltratantes, e a conseqüente mudança para uma instituição, pode implicar, na criança, uma ameaça de perda da identidade (2002). Na verdade, o acolhimento na instituição traduz sempre uma separação e uma adaptação ao desconhecido (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003).

Percebe-se, então, que a ausência de pessoas significativas pode ser a causa real dos sentimentos de aflição e angústia manifestados. Nas crianças sujeitas a múltiplas separações e perdas repetidas podemos verificar que não há representação de alguém que se amou e acredita-se que ninguém mais pode ser amado. Não se representa porque não existe uma figura de vinculação e esta não existe porque se viveu a separação e a perda, com uma tal intensidade, que a separação se tornou a perda de qualquer introjecção ou representação (Rogério, Raposo & Carvalho, 1999).

Por sua vez, no cartão II, a criança é confrontada com uma situação de doença que evoca o medo do sofrimento e da perda da integridade física, e que remete para a dependência em relação a um adulto (médico ou figuras parentais ou outras pessoas de referência). O facto das crianças (independentemente da idade), no presente estudo, mostrarem a sua incapacidade na elaboração dos aspectos críticos patentes neste cartão ou, por outro lado, recorrem à negação do

---

<sup>10</sup> Através do contributo dos profissionais dos Centros de Acolhimento Temporário de Menores em risco, Rosinha constatou alguns sinais de sofrimento psicológico identificados nas crianças acolhidas, tais como equivalentes depressivos, manifestações somáticas, dificuldades de aprendizagem, dificuldades relacionais e grande necessidade de afecto. Acrescenta que se as manifestações traumáticas se prolongarem, ao longo do acolhimento, poderá significar que esse período de acolhimento não as repara (2004, 2005).

afecto doloroso suscitado na referida história, parece reflectir a sua experiência relativamente às figuras parentais (ou familiares próximos) e a sua representação dos adultos em geral, como alguém em quem não se pode confiar e de quem não se pode esperar cuidados ou ajuda. Neste contexto, Erikson refere que o sentimento de confiança é o primeiro componente do desenvolvimento da saúde mental de uma criança, seguindo-se a autonomia e a iniciativa. Não obstante, os cuidados inconsistentes e as incongruências nas interações com os outros podem levar ao desenvolvimento da desconfiança e podem deixar o bebé incapaz de fazer face aos desafios da próxima fase de desenvolvimento (1902). A crescer, na infância, o bem-estar emocional encontra-se intimamente relacionado com a qualidade das relações entre as crianças e os cuidadores principais. Deste modo, a segurança, a mútua cooperação e o carinho que envolvem estas relações permitem, à criança, a percepção da adequação do suporte parental e da confiança nos seus pais. Por este mesmo motivo, a segurança das relações pais-filhos constituem um aspecto de importância inalienável no desenvolvimento da regulação emocional<sup>11</sup> da criança (Thompson, Meyer & Jochem, 2008).

Neste contexto teórico, talvez possamos compreender que, perante a necessidade de cuidados e atenção, as crianças do presente estudo manifestem uma dificuldade em elaborar as temáticas suscitadas no cartão II (seja porque falham na sua resolução ou porque negam confrontar-se com o afecto doloroso suscitado nesta história), sobretudo se reflectirmos nas vicissitudes que pautaram a sua relação com as figuras parentais e pelo, eventual, facto de viverem numa instituição, na qual toda a atenção e disponibilidade dos cuidadores é partilhada por um conjunto, mais ou menos, vasto de crianças que, nas palavras de Campos (1984, p. 21, citado por Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003) pode negligenciar a individualidade de cada criança “por um despojamento psíquico e social”. Shirley Hoxter (citado por Strecht, 2002) sugeriu que a privação de uma criança pode, afinal, ser entendida como a ausência de um adulto que proporcione uma constância na prestação de cuidados, esteja suficientemente presente e emocionalmente disponível para receber os sentimentos da criança e pensar sobre ela.

Relativamente ao cartão VI (briga entre pais), as crianças mais velhas (10-11 anos) manifestam não só uma capacidade para lidarem de forma adequada com as temáticas do cartão VI, como também uma concomitante dificuldade em elaborar essas mesmas temáticas. Neste sentido, ainda que se verifique que algumas crianças utilizem estratégias de elaboração da ansiedade adaptativas, o facto das crianças mais velhas (10-11 anos) utilizarem, simultaneamente, estratégias menos adaptativas, sugere que o tema relacionado com a briga entre pais constitui uma temática ansiogénea para estas crianças, pela possível proximidade evocada nesta história com a sua própria história de vida. Na verdade, reportando-nos às características da nossa amostra no que diz respeito ao motivo de institucionalização, verificamos que são crianças cuja história de vida é caracterizada, maioritariamente, por maus tratos psicológicos, físicos e negligência.

---

<sup>11</sup> Damásio refere que as emoções e os sentimentos contribuem para a regulação da vida. Por sua vez, os sentimentos constituem o pano de fundo da mente (2003). Deste modo, podemos pensar na complexidade inerente às repercussões das vicissitudes relacionais no mundo emocional e afectivo de uma criança.

No que concerne ao cartão VII (Escola), verificamos que a estratégia mais utilizada foi a estratégia Adaptativa Operacional e a Negação, seguindo-se a Impossibilidade. Deste modo, as crianças de 6-8 anos recorrem, sobretudo a estratégias como a Negação, seguindo-se a Impossibilidade, e as de 10-11 anos não só à Impossibilidade como também à estratégia Adaptativa Operacional. Ou seja, dos resultados que aqui apresentamos, podemos verificar que a temática relativa à escola e às dificuldades escolares parece revestir um carácter ansiogénio, uma vez que muitas crianças parecem demonstrar dificuldade na sua elaboração<sup>12</sup>.

Erikson (1902) salienta que a última fase da infância é a competência versus inferioridade (entre os 6 e os 12 anos). Durante este período, o desenvolvimento psicossocial bem sucedido (“aspecto positivo”) é caracterizado pelo aumento da competência em todas as áreas, sejam interações sociais ou capacidades académicas, e uma visão de si própria como sendo capaz de realizar uma panóplia de actividades. Contrariamente, as dificuldades nesta fase levam a sentimentos de falha e inadequação. Ajuriaguerra (1980) salienta que para a criança, a escola é um mundo novo, onde deverá adquirir um universo de conhecimentos (progressivamente mais complexos) que lhe serão necessários numa dada sociedade, e cujas bases serão indispensáveis ao futuro desenvolvimento. No caso das crianças institucionalizadas, Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco (2003) verificaram, no que respeita à motivação e aprendizagem, tratar-se de alunos com grandes dificuldades e, no geral, desinteressados e desmotivados. Ferreira (2007) salienta, no seu estudo sobre o percurso escolar da criança institucionalizada, que esta difere dos alunos não institucionalizados, nomeadamente no número de matrículas efectuadas, no número de retenções manifestadas. Além disso, o grupo de alunos não institucionalizados apresenta diferenças relevantes, ainda que não significativas, em relação a problemas de comportamento e à desmotivação escolar.

Debruçando-se sobre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo, Barros (1993) salienta que o investimento intelectual depende fundamentalmente do ambiente familiar, de tal modo que se este mudasse, mudaria automaticamente a atitude de aprendizagem da criança ou adolescente, sendo certo que as dificuldades escolares e o insucesso são apenas um sintoma de uma relação perturbada já há muito na família. Por seu turno, Rollison (1999) refere que as crianças que transportam consigo uma experiência de vida marcada por uma prestação de cuidados e educação altamente inconsistente, intermitente, ou até mesmo inexistente, são crianças profundamente carentes e angustiadas em termos emocionais. Este facto pode interferir no seu funcionamento individual, nas suas interações individuais e na sua aprendizagem na escola (mesmo quando possuem uma inteligência média ou acima da média, apresentam atrasos em termos de aquisição de competências básicas e mostram uma grande falta de confiança). Deste modo, Brito (1999) salienta que só com o amor da família é que a criança pode aventurar-se para espaços diferentes

---

<sup>12</sup> Fagulha e Silva (1996), no estudo efectuado com crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, verificaram que, face à temática suscitada no cartão VII (escola; não saber responder ao professor na presença de colegas), as crianças com dificuldades de aprendizagem escolar apresentavam uma ressonância ansiosa e tentativa de uso de estratégias de resolução para lidar com a dificuldade apresentada, constatando-se alguma inibição em termos de fantasia.

daquela, com o progressivo estabelecimento de relações exteriores ao núcleo familiar, podendo, assim, investir a escolaridade, com tranquilidade e motivação para aprender.

Perante outras situações, menos evocativas do seu sofrimento interior, as crianças revelam-se capazes de recorrer a estratégias adaptativas, como a Equilibração Emocional (ir à praia, aniversário, por exemplo).

Outro dos objectivos da presente investigação passava por explorar se se observaria alguma relação entre o modo como as crianças elaboravam a sua ansiedade, face a diversas situações, e a variável “tempo de permanência na instituição de acolhimento”. Na presente investigação, esperava observar-se uma relação entre estas duas variáveis, ou seja, esperava-se que as crianças que se encontravam há mais tempo nas instituições utilizassem estratégias de elaboração da ansiedade menos adaptativas. No entanto, a análise dos resultados permitiu-nos concluir que não se constataram relações entre a utilização de determinadas estratégias de elaboração emocional e o tempo de permanência nas instituições. Estes dados contrariam alguns estudos, pelo que, se atentarmos na literatura, há autores que salientam as consequências negativas (em termos do desenvolvimento emocional, intelectual, comportamental) do tempo, normalmente excessivo, que as crianças permanecem numa instituição (Dell’Aglia & Hutz, 2004; Fua, 1996; Maclean, 2003; Rosinha, 2004, 2005; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007). Devemos, contudo, ter em conta a dimensão reduzida da presente amostra, uma vez que pode ter implicações nos resultados e interpretações que possamos fazer. De qualquer modo, uma análise descritiva permitiu-nos observar que as crianças que se encontram há menos de um ano nas instituições utilizam, com maior frequência, a Impossibilidade na resolução das situações apresentadas na prova “Era uma vez...”, o que pode estar relacionado com a miríade de acontecimentos vivenciados (sublinha-se que as crianças que constituem a amostra do estudo actual foram retiradas do seu meio familiar em virtude de situações de maus tratos, sejam físicos, psicológicos, etc.), nem sempre integrados na dinâmica mental, e, por outro lado, com as mudanças na sua vida, tais como a separação da sua família e a integração num ambiente institucional, que até então desconhecia.

Na verdade, o deslocamento de uma criança para fora da sua família não pode ser uma medida dissociada de um trabalho de fundo com a Instituição onde é entregue. Deste modo, a Instituição só poderá ser reparadora do “eu” infantil se não for sentida como o tal “castigo” para todos e antes reforçar a capacidade de ligação ao mundo, à vida, aumentando a capacidade da criança para poder pensar o que, até então, era impensável (Strecht, 2002).

Por outro lado, da análise descritiva foi possível verificar que à medida que as crianças permanecem cada vez mais tempo nas instituições, vão sendo cada vez menos capazes de tentar resolver as situações suscitadas nas histórias (na prova “Era uma vez...”), refugiando-se do afecto doloroso através da utilização da Negação que, efectivamente, vai aumentando à medida que o tempo de permanência vai-se tornando mais lato. Ainda que devamos ser muito cautelosos nas nossas interpretações, estes dados poderão ser importantes, nomeadamente pelo reconhecimento da necessidade de uma maior celeridade no processo de reintegrar a criança, ora na sua família de origem ora, se tal situação se afigura inviável, para famílias adoptivas, por exemplo.



**Estudo 2: Análise de conteúdo das histórias que as crianças foram convidadas a inventar no final da realização da prova “Era uma vez...”.**

Debruçando-nos na análise de conteúdo realizada às histórias que as crianças foram convidadas a construir, no final da realização da prova “Era uma vez...”, visto que as mesmas podem revelar-se úteis para a compreensão da dialéctica interna de cada criança, verificámos que a ausência de responsividade emocional/solidão afectiva é uma temática preponderante nas histórias das crianças. Neste contexto, é interessante verificar que um número significativo de histórias remete para a solidão em que se encontram as personagens principais, sobretudo quando relatam, em catadupa, nas suas histórias, uma panóplia de actividades e afazeres rotineiros, que se assemelham, em tudo, ao próprio ambiente vivido nas instituições, caracterizado por regras, horários, normas, por vezes num encadear em que se esquece a vida emocional das crianças.

Neste sentido, podemos pensar que a institucionalização prolongada da criança, numa condição em que todos devem ser iguais, ter o mesmo comportamento, as mesmas atitudes (Oriente & Sousa, 2005) em que os cuidados múltiplos estão em paridade com a instabilidade do cuidado (Tizard & Tizard, 1983) pode repercutir-se em vivências de abandono e solidão, dificilmente visíveis (Ferreira, 1999). A acrescer, o medo de estar só – diferente da capacidade para estar só (Guex, 1999), patente na verbalização de algumas crianças a respeito das histórias que inventavam, constitui uma característica de crianças com carências emocionais e afectivas, que tiveram relações precoces pautadas por adversidades, sem uma capacidade contínua de reparação por parte dos cuidadores substitutos. Winnicott (1975) fala da capacidade de estar só na presença do outro, sugerindo que a falta de intimidade na relação primária perturba o desenvolvimento da capacidade da criança se sentir bem quando está só.

Concomitantemente, através da *Análise de Conteúdo* observámos, em algumas histórias, a angústia de abandono e de separação, tal como a literatura científica preconiza relativamente a crianças/adolescentes nos quais se verifica uma carência afectiva (abandono psicológico) ou que foram efectivamente abandonados (Berger, 2003; Guex, 1999; Lajeunesse-Pillard, 1984).

Por seu turno, os maus tratos emergem como uma temática preponderante, facto que pode sugerir que a referência, na história, a situações de maus tratos pelos adultos pode ser uma temática que se encontra próxima das condições vivenciais que precederam a sua retirada da família de origem e a consequente inserção no meio institucional, sem que muitas vezes a criança consiga compreender, de forma realista, o que se passa na sua vida.

No que diz respeito ao mundo interno das crianças, verificámos o recurso a uma miríade de mecanismos defensivos, como sejam a onnipotência, clivagem, a idealização (sobretudo da relação pais-filhos), o refúgio no imaginário e na fantasia, como é postulado na literatura científica (Berger, 2003; Guex, 1999; Ferreira, 1999; Lajeunesse-Pillard, 1984; Strecht, 2002). Lajeunesse-Pillard (1984) refere que, face a representações de si incoerentes, instáveis e inseguras, os abandonados manifestam uma panóplia de mecanismos de defesa contra a angústia, igualmente frágeis, como sejam a clivagem, o refúgio no imaginário (a formação imaginária permite uma verdadeira fuga ante

uma realidade angustiante), a regressão a um estágio de desenvolvimento afectivo incompletamente ultrapassado.

Em termos relacionais, verificou-se que algumas crianças verbalizam histórias em que, se por um lado, as personagens principais mantêm uma relação harmoniosa e pautada pela reciprocidade emocional com os pais e/ou com os amigos, por outro, a relação com o grupo de pares, por exemplo, é caracterizada por rejeição, agressão relativamente à personagem principal. Neste contexto, podemos pensar na importância e consequentes repercussões, no mundo interno, da presença/ausência do suporte social como variável protectora/risco perante a vulnerabilidade das crianças. Com efeito, a percepção de suporte social pode constituir um factor importante na capacidade de desenvolver mecanismos de adaptação interna (resiliência), nomeadamente para lidar, de forma adaptativa, com uma miríade de situações adversas (Gutman, 2008; Riley & Masten, 2005).

Com base na análise de conteúdo e na revisão teórica (Berger, 2003; Dell'Aglio & Hutz 2004; Guex, 1999; Lajeunesse-Pillard, 1984; Strecht, 2002), foi possível observar, nas histórias construídas pelas crianças, as possíveis consequências psicológicas do abandono psicológico, entendido como carência de afecto. Entre as diversas repercussões, salienta-se o impacto na auto-imagem, que pode ser não valorizada (a personagem principal da história refere não gostar de se ver), clivada (é simultaneamente boa e má, pelo que não integrada num todo coerente) ou sobrevalorizada (neste caso, sobressaem somente as características positivas das personagens principais, escamoteando-se os possíveis aspectos negativos). Tarren-Sweeney (2007), verificou, no seu estudo, que as crianças acolhidas (seja em instituições de acolhimento ou em famílias de acolhimento) apresentavam uma auto-imagem negativa bem como uma falta de confiança nos outros. Tadeu e Silva (2002, citado por Tadeu, 2004) na sua investigação, em que analisaram as características do funcionamento cognitivo e socioafectivo de crianças institucionalizadas, oriundas de famílias disfuncionais e que foram alvo de negligência, abandono e/ou maus tratos, verificaram que, em termos emocionais e socioafectivos da personalidade, as crianças evidenciavam uma fraca auto-estima e uma auto-imagem negativa e desvalorizada, ou uma supercompensação narcísica, com a projecção de uma auto-imagem excessivamente enriquecida.

A crescer, relativamente às repercussões psicológicas do “abandono”, foi possível verificar a presença de um sentimento de culpabilidade, face a uma auto-imagem não valorizada e negativa, característica das histórias de algumas crianças, nomeadamente por as personagens principais serem pessoas más e fazerem muitas asneiras. O sentimento de culpabilidade constitui uma variável importante quando nos referimos a crianças/adolescentes e adultos com marcadas carências afectivas (Alberto, 2003; Ferreira, 1999; Guex, 1999; Lajeunesse-Pillard, 1984).

A agressividade, característica da sintomatologia abandonónica (Guex, 1999) verifica-se nas histórias de algumas crianças, sobretudo uma agressividade explícita, implicando a morte de outrem e o prazer que se pode retirar desse acto.

Finalmente, da análise das histórias sobressai uma informação importante, relativa aos medos que podem caracterizar as crianças sujeitas a múltiplas carências, entre as quais carência de afectos. Na verdade, para além

dos medos consequentes de uma insegurança afectiva básica (Guex, 1999), sobressaiu o medo relativo a uma indefinição relativamente ao futuro. Com efeito, a criança que verbalizou a história referindo este medo relativamente ao futuro, foi a mesma criança que saiu da instituição na qual se encontrava para regressar à sua família de origem, fruto de uma reinserção familiar. Tal situação pode levar-nos a reflectir sobre o trabalho que é feito, com as crianças institucionalizadas, relativamente à definição do seu projecto de vida e do seu futuro. Além disso, pode levar-nos a reflectir sobre o mundo interno da criança que é retirada da sua família, na sua maioria por razões de maus tratos, e que, passado um tempo, regressa à mesma família na qual passou carência várias. Poderia levar-nos a pensar nas repercussões internas do regresso à família que, anteriormente, constituía o “objecto traumático” (Ferreira, 1999). Deste modo, o processo de reinserção social não pode ser dissociado de um trabalho profundo com as crianças e, sobretudo, não pode findar com a “entrega” da mesma às suas famílias, sob pena de a estarmos, de novo a “abandonar”.

Em suma, através da Prova “Era uma vez...”, podemos reflectir sobre os diversos níveis de análise suscitados ao longo da discussão preconizada. Deste modo, ainda que, no total, as crianças tenham utilizado sobretudo estratégias adaptativas (estratégia com Equilibração Emocional), podemos verificar que as temáticas mais ansiogéneas para as crianças remetem para a separação e abandono, a dependência em relação a outrem quando se está vulnerável e doente, a briga entre os pais e a escola e dificuldades escolares. A crescer, através da análise qualitativa das histórias construídas pelas crianças, as temáticas de solidão, ausência de responsividade emocional e medo de estar só, e a angústia de abandono, caracterizam o mundo interno de algumas crianças, com as repercussões consequentes na auto-imagem (não valorizada, clivada e sobrevalorizada), e no concomitante sentimento de culpabilidade, ante imagens internas de si mesmas incoerentes e instáveis.

Neste sentido, o ponto nodal da nossa discussão remeta, talvez, para a importância de variáveis mediadoras (que não foram objecto de estudo na presente investigação), tais como a percepção do suporte social (pais, outros cuidadores, grupo de amigos) na capacidade interna para lidar com as situações com que as crianças se deparam. Na verdade, a este respeito, e ainda que a amostra do presente estudo tenha pouca dimensão, podemos observar duas constatações: por um lado, as crianças parecem falhar na resolução adequada das situações que envolvam a confiança e dependência de pessoas significativas (cartão II) e verbalizam histórias (história final da prova “Era uma vez...”) nas quais se denota, implicitamente, a referência à solidão emocional e desamparo (por parte dos cuidadores principais e dos amigos); por outro lado, algumas crianças parecem construir histórias nas quais é visível um ambiente harmonioso, pautado pela responsividade e reciprocidade comunicacional. A crescer, na sua maioria, as crianças utilizam estratégias de elaboração da ansiedade com Equilibração Emocional, o que pode apontar para a importância de variáveis mediadoras (organização da instituição, qualidade relacional entre as crianças e os técnicos, motivo e idade de acolhimento, contactos familiares e suporte entre o grupo de pares, por exemplo) na capacidade interna das crianças lidarem, de forma adaptada, ante situações ansiogéneas e adversas.

Neste contexto, podemos pensar que o modo como as crianças lidam,

emocionalmente, com as diversas situações com que se deparam depende de um conjunto de factores. A este respeito, Simsek e colaboradores (2007) referem que um contacto regular entre as crianças e os pais ou outros cuidadores, a percepção de um suporte social adequado e a percepção de competência interna, constituem factores protectores perante situações adversas.

Por sua vez, Gutman (2008) refere que algumas crianças, não obstante as adversidades que pautam a sua vida, conseguem desenvolver mecanismos positivos de adaptação, referindo-se, deste modo, à resiliência de algumas crianças. Para tal, é necessário ter em conta os factores protectores [atributos pessoais (género, inteligência, temperamento, sociabilidade, auto-estima, percepção de controlo); família (padrões de vinculação, interacção entre pais e filhos, coesão familiar, suporte familiar); ambiente externo (relações de amizade, suporte dos professores, recursos escolares, actividades organizadas, entre outros), ou seja, situações que permitem uma adaptação positiva, apesar da adversidade com que se deparam] e, por outro lado, factores de risco (eventos stressores que promovem o aumento da má adaptação das crianças: guerras, adversidades familiares, condições económicas precárias e exposição a ambientes caracterizados pela violência, perturbações psicológicas parentais, ambiente societal e relacional de violência, pobreza, crime, etc.). A capacidade interna das crianças para lidar de forma positiva com as situações adversas aponta para o seu carácter dinâmico e desenvolvimental, pelo que a competência para lidar com as situações de forma positiva, numa determinada etapa da vida, poderá repercutir-se na capacidade futura de lidar com as situações positivamente. Logo, os factores de risco poderão conduzir, paulatinamente, à vulnerabilidade de uma criança. Malpique (1999) salienta que a fronteira entre vulnerabilidade e protecção é por vezes tão ténue que não se consegue demarcar. Deste modo, quando as circunstâncias mudam, o risco altera-se.

Neste contexto, Maclean (2003) refere que viver numa instituição, apesar de poder constituir um risco, não conduz, de forma determinista e linear, a um comprometimento a nível desenvolvimental. O autor salienta que viver na instituição pode constituir um risco em termos do crescimento e desenvolvimento da criança, mas somente se poderá prever esse risco se as crianças tiverem sido institucionalizadas nos primeiros anos da sua vida. Na verdade, temos de ter em conta outros factores de risco (baixo desenvolvimento intelectual, problemas de comportamento, relações familiares disfuncionais) no estudo dos efeitos da institucionalização na vida de uma criança.

### **Estudo 3: Estudos relativos ao desenvolvimento cognitivo (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven-MPCR)**

Dos resultados obtidos a partir da aplicação das MPCR, observámos que as crianças obtiveram valores totais que se encontravam dentro da média, tendo em conta os valores normativos.

No entanto, através de uma análise qualitativa constatámos, no presente estudo, que a maioria das crianças apresentava um desempenho médio “nitidamente abaixo da capacidade intelectual média”, o que era esperado de acordo com a hipótese postulada no presente estudo. Na verdade, esperava-se que as crianças apresentassem desempenhos cognitivos mais comprometedores (baixos), tal como verificamos na literatura científica, se tivermos em conta os

diversos estudos científicos que se debruçaram sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças institucionalizadas (Dell'Aglio & Hutz, 2004; Maclean, 2003; Tadeu e Silva, 2002, citado por Tadeu, 2004).

Autores como Brazelton (1969) e Stern (1977), que se dedicaram ao estudo da interacção precoce, defendem que a actividade cognitiva se encontra assente na experiência afectiva, salientando a importância da constância e da qualidade de objecto, da sensibilidade da mãe, na construção de uma experiência relacional que permita a actividade da mãe (citados por Tadeu, 2004). Neste contexto teórico, podemos pensar na importância da constância e estabilidade das relações com as pessoas significativas no desenvolvimento cognitivo de cada criança. O facto de as crianças da presente amostra apresentarem desempenhos abaixo da capacidade intelectual média, pode ser compreendido, hipoteticamente, se atendermos às adversidades por que passaram as crianças do estudo actual (desde os maus tratos, à retirada da sua família de origem e consequente inserção em instituições de acolhimento, nas quais permanecem, por vezes, por períodos de 2, 3, 5 anos).

Neste sentido, segundo Vigotsky (citado por Feldman, 2001), a cultura no âmbito da qual somos criados/educados tem uma influência significativa no nosso desenvolvimento cognitivo, pelo que não podemos conceptualizar o desenvolvimento cognitivo sem termos em consideração os aspectos sociais da aprendizagem. Brito (1999) salienta, no seu estudo sobre a relação precoce a expressividade do pensamento, que a qualidade da relação precoce parece interferir na qualidade das competências da criança para o pensamento e para a aprendizagem, pois só se pode aceder ao pensamento depois da identificação primária com a mãe, que organiza a separação e possibilita a expressão do pensamento. Deste modo, só se pode crescer quando se acredita que não se está só, quando os pais, ou outros cuidadores, dão, à criança, a segurança e coragem, transmitindo-lhes o gosto pela vida e o prazer de aprender e de saber.

Tadeu e Silva (2002, citado por Tadeu, 2004) verificaram que as crianças institucionalizadas, oriundas de famílias disfuncionais e que foram alvo de negligência, abandono e/ou maus tratos, demonstravam, a nível cognitivo, dificuldades de raciocínio lógico e abstracto; de compreensão, conceptualização e abstracção verbal; e de resolução de tarefas que faziam apelo a aquisições escolares prévias.

Outro dos objectivos do nosso estudo era explorar se se observaria alguma relação entre os resultados obtidos nas MPCR e a variável tempo de permanência nas instituições. No entanto, no nosso estudo, não foram encontradas relações significativas entre estas duas variáveis, o que contraria os resultados encontrados noutras investigações (Maclean, 2003; Simsek, Erol, Oztop & Munir, 2007), uma vez que demonstraram que os problemas emocionais e de comportamento estavam relacionados com o tempo de permanência nas instituições, ou seja, quanto mais tempo as crianças permaneciam nas instituições, mais problemas de comportamento manifestavam. A crescer, inúmeros estudos referem existir uma relação negativa entre o tempo de permanência e o desempenho intelectual das crianças institucionalizadas (Morison & Ellwood, 2000, citado por Maclean, 2003; O'Conner, Rutter, Beckett *et al.*, 2000, citado por Maclean, 2003). Em contrapartida, o estudo de Dell'Aglio & Hutz (2004) evidenciou existir uma

relação positiva entre as referidas variáveis. Os autores concluíram que a instituição desempenhava, na vida de cada criança, um papel muito significativo, nomeadamente pela promoção de actividades que implicavam um desenvolvimento cognitivo.

Podemos pensar que o facto de não se ter observado uma relação entre os resultados nas MPCR e o tempo de permanência nas instituições, pode estar relacionado com diversos factores. Num primeiro momento, poderá estar relacionado com o facto da amostra ser significativamente reduzida. A acrescer, podemos hipotetizar que, para além da variável tempo de permanência numa instituição, poder-se-ão observar outros factores que influem, ou podem influir, no desenvolvimento cognitivo e emocional de uma criança, especificamente na criança institucionalizada. A este respeito, Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco preconizam que o processo de institucionalização deve ser compreendido tendo em conta diferentes vectores, tais como, a separação e afastamento da criança da sua família, as características da própria instituição, a época, o motivo e a duração do acolhimento. Deste modo, urge ter em conta toda esta panóplia de variáveis mediadoras, na compreensão da institucionalização de crianças e do seu impacto ao longo do desenvolvimento (2003) e da repercussão da carência afectiva ao longo do crescimento.

## **VI – Conclusões**

A presente investigação teve como objectivo compreender o conceito de abandono psicológico, no sentido de conferir a este construto uma especificidade que permita diferenciá-lo de conceitos adjacentes. Com efeito, conceptualizámos abandono psicológico como um conceito referente à carência de afecto e vivência interna de solidão e desamparo, cujas consequências se repercutem nos domínios emocional, intelectual, comportamental, social e relacional, provocando, nas palavras de Seabra (2004), um profundo sofrimento interno, nomeadamente nas crianças, cujo direito a crescer “perto de alguém” é um pressuposto inalienável do salutar desenvolvimento integral e harmonioso.

No estudo actual, pretendemos estudar o abandono psicológico em crianças institucionalizadas, objecto de estudo, procurando explorar o modo como lidam, emocionalmente, com situações ansiogéneas e prazerosas, bem como o desempenho cognitivo das mesmas. Do estudo realizado, pudemos constatar que as crianças utilizaram, no geral, estratégias de elaboração da ansiedade com Equilíbrio Emocional, o que pode apontar para a capacidade de muitas crianças desenvolverem mecanismos de adaptação interna relativamente a situações adversas. No entanto, uma análise mais específica permitiu-nos verificar que as crianças manifestaram dificuldade em elaborar e resolver, de forma realista e adaptada, situações referentes ao medo de abandono, relativas à doença e à confiança em alguém que cuide (pais ou outras pessoas significativas, médicos, etc.), às situações de conflito entre os pais e, finalmente, à escola e às dificuldades escolares.

Por outro lado, através da análise qualitativa das histórias que as crianças construíram na prova “Era uma vez...”, observámos que os temas relativos à solidão afectiva e relacional eram predominantes, bem como a angústia de separação/abandono, o medo de ficar só e a vivência interna de estar só. A

acrescer, verificámos o recurso a mecanismos defensivos, tais como a clivagem (entre uma boa imagem parental e uma imagem parental negativa, entre um mundo idealmente bom e um mundo potencialmente perigoso e ameaçador), a onnipotência (da personagem principal), a idealização (relação pais-filhos) e o refúgio no imaginário e na fantasia. Em termos relacionais, as crianças elaboraram histórias nas quais se denotava, por um lado, relações pautadas pela falha na responsividade das necessidades da criança, nomeadamente pelos pais; por outro lado, relações caracterizadas pela interacção comunicacional e emocional. O mesmo se pode observar em relação ao grupo de pares: na verdade, os amigos são, num pólo, rejeitantes, agressivos para com a personagem principal e, no outro pólo, cooperantes, colaboradores.

No que concerne à auto-imagem, pudemos constatar, através da análise de conteúdo, que as crianças institucionalizadas da presente amostra constroem, tendencialmente, histórias em que a personagem principal demonstra uma auto-imagem negativa e não valorizada, em concomitância com um sentimento de culpabilidade notório. Quando as personagens principais não são descritas de forma desvalorizada, são caracterizadas de forma elogiosa, salientando, somente, as suas qualidades. Deste modo, são escassas as histórias nas quais podemos observar a presença de uma imagem coerente e integrada de si mesmas; ao invés, são personagens descritas, muitas vezes, em termos dicotómicos e polarizados (boa/má; não presta/sabe fazer tudo). Além disso, e ainda que tenha sido verbalizado apenas por uma criança, salienta-se o facto de ter construído uma história na qual está patente o medo de regressar a casa, por não saber o que passava lá, preferindo, deste modo, permanecer junto dos amigos. Apesar de ser apenas uma história, analisada nos seus aspectos de conteúdo, pode ser reveladora do medo e angústia que uma criança pode sentir, ante o medo do regresso à mesma casa, onde, por um dia, teve de sair, por diversas razões adversas.

Por último, em termos intelectuais, verificámos, através de uma análise inter-individual, que as crianças institucionalizadas, do estudo actual, apresentaram, na sua maioria, desempenhos cognitivos que se encontravam abaixo da capacidade intelectual média.

Os resultados obtidos neste estudo são, neste sentido, reveladores da importância iniludível de se ter em conta o mundo interno de muitas crianças que, entre anos passados em instituições à “espera” que alguém “chegue, finalmente...”, vão-se tornando invisíveis e, neste sentido, cada vez mais “sós”. Uma vez que as crianças são subsidiárias da Humanidade e do Futuro, afigurar-se-á imprescindível ter-se em conta a importância da constância, qualidade e estabilidade das relações com pessoas de referência, bem como do suporte emocional, no sentido de “repararmos” as infâncias de muitas crianças, pautadas por adversidade e contrariedades.

### **Limitações da investigação e recomendações para estudos futuros**

Deparamo-nos, no presente estudo, com algumas limitações. Uma das limitações refere-se ao facto da amostra do presente estudo ser reduzida. A acrescer, uma vez que nas análises efectuadas não se observavam distribuições normais e uma vez que estávamos a trabalhar, sobretudo, com variáveis

nominais e ordinais, recorreremos à utilização de técnicas não paramétricas. Além disso, o estudo actual era constituído, apenas, por um grupo crianças institucionalizadas, pelo que não foi possível proceder a comparações com grupos de controlo. Deste modo, devemos ser muito cautelosos nas interpretações e, possíveis, generalizações lineares que possamos realizar.

Concomitantemente, versando a nossa atenção nos instrumentos utilizados, outra das limitações do estudo actual remete para o facto de não se ter analisado, na prova “Era uma vez...”, a história que a criança verbalizou, em ligação com as cenas que escolheu. Ou seja, optámos por realizar, neste estudo, os sete cartões da prova “Era uma vez...”, e nas respostas a estes apenas um aspecto: categoria/colocação das cenas escolhidas para organizar a sequência no completamento da história. Com efeito, estudos posteriores poderiam ser desenvolvidos, para se proceder a uma análise global do modo como as crianças lidam com a ansiedade e o prazer.

No que concerne a estudos futuros, poder-se-ia estudar o conceito de abandono psicológico, comparando crianças institucionalizadas com um grupo de controlo (população geral). Além disso, poderíamos estudar o conceito de abandono psicológico, alargando-o a outras populações, como, por exemplo, com adolescentes e pessoas idosas carenciadas, em termos emocionais; com crianças e adolescentes que vivem em condições de violência e de carência extrema; com pessoas “sem-abrigo”, etc. São, apenas, alguns pontos de partida.

Poderíamos, simultaneamente, desenvolver estudos no sentido de estudar o impacto de variáveis protectoras (suporte social, por exemplo) e de risco na capacidade interna das pessoas lidarem com as adversidades.

Concomitantemente, poderiam ser realizados estudos, no sentido de se desenvolverem instrumentos de avaliação psicológica que permitissem estudar e avaliar o constructo “abandono psicológico”. Ao debruçarmos a nossa atenção sobre os estudos que poderiam ser desenvolvidos, posteriormente, cumprimos, assim, o último objectivo da presente investigação.

### **Implicações teóricas e práticas**

A presente investigação teve como principal objectivo estudar o abandono psicológico, definido como carência emocional e desamparo afectivo, em crianças institucionalizadas. Com efeito, constatámos, em termos teóricos, a importância que reveste, no crescimento e desenvolvimento psíquico de uma criança, sentir que “pertence a alguém”. Decorre daqui, a necessidade dos profissionais no âmbito da infância e juventude conceptualizarem o sistema de protecção de crianças e jovens no sentido de responderem a esta premissa básica e inalienável do desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, será essencial “repensar” o sistema de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em perigo, nomeadamente pela monitorização, acompanhamento e supervisão individual de cada caso, pela flexibilidade e adequação das respostas sociais e, acima de tudo, pelo respeito dos direitos das crianças que anseiam que alguém “olhe por elas”. A crescer, devemos ter em conta, no “diálogo” com crianças cujas vivências de vida são marcadas por adversidades, não só a dimensão visível do sofrimento, como também a invisibilidade “visível” inerente a vivências internas marcadas por carências e solidão. “Visível” na medida em que, paulatinamente, repercutir-se-á em consequências negativas, em



diversos âmbitos (emocional, cognitivo, relacional, etc.).

No que concerne ao sistema de acolhimento de crianças e jovens em perigo, será indispensável, não só diminuir o número de anos que as crianças permanecem nas instituições, como também desenvolver vários projectos (diminuir a quantidade de crianças numa mesma instituição; desenvolver um trabalho em equipa, que envolva profissionais de todas as áreas, para permitir uma maior celeridade nos processos de adopção, por exemplo) no sentido de respeitar a individualidade de cada criança e a necessidade de crescer “com alguém”.

Deste modo, no trabalho com crianças e adolescentes em perigo, afigura-se muito importante que os profissionais de diferentes áreas (psicólogos, assistentes sociais, juízes, profissionais de saúde, professores, etc.) tenham em conta, sobretudo, o papel fulcral, para o desenvolvimento das crianças, da constância, estabilidade e qualidade das relações afectivas.

### Bibliografia

- American Psychological Association. *Manual of the American Psychological Associations* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de psiquiatria infantil* (Tradução de P. C. Geraldês & S. R. Alves). Rio de Janeiro: Masson do Brasil. (Obra original publicada em 1976).
- Alberto, I. M. (2003). “Como pássaros em gaiolas?”: Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In Machado, C., & Gonçalves, R. A. (Eds.), *Violência e Vítimas de Crimes* (Vol. 2) (pp. 227-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. M. (2006). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. N., André, I. M., & Almeida, H. N. (1999). Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, vol. XXXIV (150), 91-121.
- Alves, S., & Oliveira, V. (Orgs.). (2006). *Plano de Intervenção Imediata: relatório de caracterização sumária das instituições de acolhimento e acolhimento familiar – 2006*. Retirado de em 22 de Julho de 2008, de [http://www.cnpcejr.pt/preview\\_documentos.asp?r=1117&m=PDF](http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=1117&m=PDF).
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, nº 5.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados* (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Amado, J. (2008). *Introdução à investigação qualitativa em Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Coimbra (texto inédito).
- Ariès, P. (1988). *A Criança e a vida familiar no Antigo Regime*. (Tradução de M. S. Pereira & A. F. Faria). Lisboa: Relógio d'Água. (Obra original publicada em 1973).
- Assailly, J. P., Corbillon, M., & Duyme, M. (1989). Transmission intergénérationnelle et comportement parental: étude longitudinale d'enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 37 (7), 285-290.
- Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israel children in residential care : A multi-level analysis. *Children and*

- Youth Services Review*, (30), 229-248.
- Barros, J. (1993). *Inteligência e aprendizagem: funcionamento e disfuncionamento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Basquin, M. (1996). Réflexions sur la maltraitance de l'enfant. *Neuropsychiatrie de L'Enfance et Adolescence*, 44 (3-4), 123-125.
- Batista, T. J. (2002). *O sistema de análise de respostas da prova "Era uma Vez...": características específicas encontradas em crianças com sentimentos de solidão*. Trabalho de investigação em Psicologia Clínica apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Berger, M. (2003). *A criança e o sofrimento da separação* (2ª ed.) (Tradução de M. H. Mouah). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1997).
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais: o sucesso na educação dos filhos*. (Tradução de G. A. Neves). Lisboa: Bertrand Editora. (Obra original publicada em 1989).
- Branco, M. E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo* (4ª ed.) (Tradução de M. M. Peixoto & M. F. Morgado). Lisboa: Editorial Presença. (Obra Original publicada em 2000).
- Caldeira, M. F. (2004). *Assistência infantil em Lisboa na 1ª República*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Calheiros, M., & Monteiro, M. (2000). Mau trato e negligência parental: contributos para a definição social dos conceitos. *Sociologia, problemas e práticas*, nº 34, 145-176.
- Canha, J. (2003a). *Criança maltratada: o papel de uma pessoa de referência na sua recuperação, estudo prospectivo de 5 anos* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Canha, J. (2003b). A criança vítima de violência. In Machado, C., & Gonçalves, R. A. (Coords.), *Violência e Vítimas de Crimes* (Vol. 2) (pp. 15-33). Coimbra: Quarteto Editora.
- Coimbra, A., Faria, A. & Montano, T. (1990). ANOVA: Centro de apoio e intervenção na crise para crianças vítimas de maus tratos. *Análise Psicológica*, 2 (VIII), 193-201.
- Coelho, A. M., & Neto, M. (2007). Retirada de crianças nas situações urgentes. *Infância e Juventude*, nº 3, 9-24.
- Coelho, M., Almeida, G., Machado, M., Dias, M., Gesta, C., & Barroso, L. (1993). Carências afectivas precoces em crianças abandonadas. *Arquivos de Medicina*, 7 (5), 277-280.
- Colen, M. G. (Ed.) (2005). *Trajectórias de vida das crianças e jovens saídos dos lares da SCML, 1986-2001*. Coordenação de Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Correia, F. (1944). *Origens e formação das Misericórdias Portuguesas*. Lisboa: Henriques Torres Editor.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América, LDA.
- Dell'Aglio, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças

- e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 341-350.
- Dias, I. (2004). *Violência na Família: uma abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Edípica, T. (Eds.) (2001). *Dicionário dos Sinónimos* (2ª ed.). Porto Editora.
- Erikson, E. (1902). *Identity and the life cycle*. New York: Norton & Company.
- Fagulha, T. (1992). *A prova “Era uma vez...”*. Uma prova projectiva para crianças. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fagulha, T. (1995). “Era uma vez...”: Uma prova projectiva para crianças. In Almeida, S. A., Simões, M. R., Machado, C., Gonçalves, M. M. (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 223-237). Braga: Apport.
- Fagulha, T. & Duarte-Silva, M. E. (1996). Estudo longitudinal das respostas ao cartão VII do teste “Era uma vez...”, em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem. In Almeida, L. S., Araújo, S., Gonçalves, M. M., Machado, C. & Simões, M. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos (Vol. IV)* (pp. 119-129). Braga: Apport.
- Fagulha, T. (1997). “Era uma vez...”. Material e Manual do Teste. Lisboa: CEGOC/TEA.
- Fagulha, T. (2002). “Era uma vez...”. *Prova Projectiva para crianças. Manual e Material do teste* (3ª ed.). Lisboa: Edição do autor.
- Fagulha, T. (2004). “Era uma vez...”. Prova Projectiva para crianças. In Almeida, S. A., Simões, M. R., Machado, C., Gonçalves, M. M. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa (Vol. II) (101-113)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fagulha, T. (2008). “Era uma vez...”: Prova Projectiva para crianças. In Almeida, S. A., Simões, M. R., Machado, C., Gonçalves, M. M. (Coords.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa (Vol. 2)* (2ª ed. rev., pp. 109-122). Coimbra: Quarteto Editora.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5ª ed.). Amadora: MacGraw-Hill de Portugal, L<sup>da</sup>. (Obra original publicada em 1999).
- Ferreira, T. (1997). A violência sobre a criança: “Não nascemos todos iguais em direitos”. *Notícias Médicas*, vol. 26, nº 2425, 18-23.
- Ferreira, T. (1999). Trauma psíquico, objecto traumático e cenários de violência: uma terapia possível em crianças vítimas de múltiplas violências. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº 15, 91-108.
- Ferreira, T. (2002). *Em defesa da criança: teoria e prática psicanalítica da infância*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ferreiro, L. C. (2007). *A criança institucionalizada e o seu percurso escolar: estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. Universidade de Coimbra.
- Figueiredo, B. (1998a). Maus tratos à criança e ao adolescente (I): situação e enquadramento da problemática. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 3, 5-20.
- Figueiredo, B. (1998b). Maus tratos à criança e ao adolescente (II): considerações a respeito do impacto desenvolvimental. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 3, 197-216.
- Fonseca, C. D. (1996). *História e actualidade das Misericórdias*. Mem Martins:

Editorial Inquérito.

- Fonte, T.A. (2005). *No limiar da honra e da pobreza: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924)*. Viana do Castelo: Ancorensis Cooperativa de Ensino, CRL. Universidade do Minho.
- Fua, D. (1996). La peur de l'abandon legal: violence exercée par la société à l'encontre de parents et d'enfants vulnérables. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescence*, 44<sup>o</sup> Année, 134-139.
- Gabel, M. (1995). Définir la maltraitance : limites des études épidémiologiques. In Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M. *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Vol. IV) (2389-2392). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gélis, J. A individualização da criança (1990). In Ariès, P. & Duby, G. (Eds.), *História da vida privada: Do Renascimento ao século das Luzes* (Vol. 3) (pp. 311-30). Porto. Edições Afrontamento.
- Guex, G. (1999). *O Síndrome de Abandono* (1<sup>a</sup> ed.) (Tradução de P. Tamen). Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda. (Obra original publicada em 1950).
- Gutman, L. M. (2008). Risk and resilience. In Haith, M. & Benson, J. (Ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (Vol. 3) (1<sup>a</sup> ed., pp. 23-34). Amsterdam: Elsevier.
- Henriques, D. (1988). A criança carenciada de meio familiar normal. *Jornal de Psicologia*, 7, 5, 15-17.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente* (1<sup>a</sup> ed.) (Tradução de M. J. Boléo). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 2000).
- Infância e Juventude (1985). *Recomendação n<sup>o</sup> R (85), do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados membros sobre a violência no seio da família*, (4), 27-30.
- Kreisler, L. (1995). Les enfants victimes de sévices. In Lebovici, S., Diatkine, R. & Soulé, M. (Eds.) *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Vol IV) (2365-2382). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lajeunesse-Pillard, N. (1984). *Regard sur l'abandonnisme: les adolescents sans image en autrui*. Toulouse: Érès.
- Laplanche, J., & Pontalis, J-B (1976). *Vocabulário da Psicanálise*. (Tradução de P. Tamen). Lisboa: Moraes Editores. (Obra original publicada em 1967).
- Leandro, A. (1999). "A criança na cidade dos homens". In *Pare, escute e pense: o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens- Actas do 1<sup>a</sup> encontro do Centro Dr. João dos Santos – Casa da Praia* (pp. 239-245). Câmara Municipal de Lisboa: Imprensa Municipal.
- Leandro, A. G. (2005). Os direitos das crianças nas instituições. *Infância e Juventude*, n<sup>o</sup> 3, 15-24.
- Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, n<sup>o</sup> 147/99, de 1 de Setembro.
- Lopes, M. A. (1993). Os pobres e a assistência pública. In Mattoso, J. (Dir.), *História de Portugal: O Liberalismo* (Vol. 5) (pp. 427-437). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, M. A. (1999). *Pobreza, assistência e controlo social em Coimbra: 1750-1850*. Tese de Doutoramento em História apresentada à Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra.

- Lopes, M. A. (2002). Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX: o caso português no contexto europeu. *Revista de História da sociedade e da Cultura*, 2, 155-184.
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Malpique, C. (1999). Noção de risco em saúde mental: da infância à adolescência. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº 15, 9-21.
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia* (1ª ed.) (Tradução de F. Fonseca & R. Rocha). Lisboa: Climepsi. (Obra original publicada em 1982).
- Martins, P. C. (2006). As qualidades dos serviços de protecção às crianças e jovens – as respostas institucionais. *Infância e Juventude*, nº 2, 103-114.
- Matos, A. C. (1991). Violência inconsciente. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº 2, 21-25
- Matos, A. (1995). *Infância não vivida ou inacabada*. In Pare, escute e pense – o sentir na evolução das crianças e dos jovens (pp. 247-253). C.D.J.S.C.P. Lisboa.
- Matos, A. C. (1996). Percursos da identidade: processos transformadores. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº11, 23-33.
- Matos, A. C. (1997). Crianças maltratadas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, nº 14, 37-45.
- Mazet, P., & Stoleru (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena* (1ª ed.) (Tradução de M. Romão). Lisboa: Climepsi Editores. (Obra original publicada em 1993).
- Melo, E. M. (1995). Maus-tratos psicológicos na criança. *Sinais Vitais*, 5, 25-30.
- Neves, A. (1998). *As Misericórdias de Aveiro nos séculos XVI e XVII: “A maior do mundo, pois ohe do Reyno”*. Aveiro: Santa Casa da Misericórdia de Aveiro.
- Oriente, I., Sousa, S. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, vol. 11, nº 17, 29-46.
- Pedroso, L., Gomes, C. (2002) (Orgs.). *Uma reforma da justiça civil em avaliação. A adopção: os bloqueios de um processo administrativo e jurídico complexo*. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa: Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia.
- Piedade, P. N. (2001). *Intervenção social na evolução do sistema de protecção social das crianças e jovens em perigo em Portugal*. Retirado em 22 de Julho de 2008, de [www.cpihts.com/Patricia%20Piedade.pdf](http://www.cpihts.com/Patricia%20Piedade.pdf).
- Pinto, J. M. (2001). Carência e maus tratos na infância. *Referência*, nº6, 39-45.
- Pires, R. O. (2001). *Estratégias de Elaboração da ansiedade nas respostas às sequências de cenas à prova “Era uma vez...”*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ribeiro, A., Correia, V., Rego, J., Cidade, R., Carvalho, J. & Cortesão, J. (MCMXXXIII). Assistência e Cultura: Assistência. In Damião, P. (Ed.), *História de Portugal* (Vol. V) (pp. 463-474). Barcelos: Portucalense Editora, Lda.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In Peters, Leadbeater & McMahon (Eds.). *Resilience in children, families and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13-26). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Rocha, R. (2002). História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Analecta*, nº2, vol.3, 51-63.
- Rogério, A. F., Raposo, H., Carvalho, M. (1999). *Estudo da ansiedade de separação nas provas “Era uma vez...” e ASCQ em crianças na idade da latência*. Trabalho de investigação em Psicologia Clínica apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rollison, R. (1999). “Why won’t they learn?” In Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia. *Pare, escute e pense: o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens* (pp. 125-139). Câmara Municipal de Lisboa: Imprensa Municipal.
- Rosinha, I. M. (2004). *Abandono psicológico: Um contributo dos profissionais dos Centros de Acolhimento Temporário de Menores em Risco*. Lisboa: Tese de Mestrado (Psicopatologia e psicologia clínica) apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Rosinha, I. M. (2005). Abandono psicológico: estudo exploratório: um contributo dos profissionais dos Centros de Acolhimento Temporário de menores em risco. In Sá, E., Sottomayor, M. C., Rosinha, I., & Cunha, M. J. (Orgs.), *Abandono e adoção* (pp. 13-36). Coimbra: Edições Almedina.
- Sá, E. (1996). A solidão e a violência no crescimento das crianças. *Interações*, nº 3, 129-134.
- Sá, E. (2005). O Abandono: Encontros com a ternura. In Sá, E., Sottomayor, M. C., Rosinha, I., & Cunha, M. J. (Orgs.), *Abandono e adoção* (pp. 9-12). Coimbra: Edições Almedina.
- Sá, I. G. (1994). Child abandonment in Portugal: legislation and institutional care. *Continuity and Change*, 9 (1), 69-89.
- Sá, I. G. (1995). *A circulação de crianças na Europa do Sul: o caso dos expostos do Porto no século XVIII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salgueiro, E. G. (1991). Evolução Histórica das Estruturas Sociais de Apoio à Criança: violência individual, violência familiar e violência institucional. *Revista portuguesa de pedopsiquiatria*, nº 2, 27-42.
- Seabra Diniz, J. (2004). *Este meu filho que eu não tive: a adoção e os seus problemas* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. A. (1990). A carência de cuidados maternos e os seus efeitos no desenvolvimento da criança. *Análise Psicológica*, 4 (VIII), 463-466.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and youth services review*, 29, 883-899.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento não publicada em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Simões, M. R. (1995). Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.), In Almeida, L.S, Simões, M. R., & Gonçalves, M. M (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (Vol 1) (pp. 1-18). Braga: APPORT.

- Simões, M. R. (2004). Recensão Crítica: O teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) em Portugal. In Almeida, L. S., Simões, M. R., Machado, C., & Gonçalves, M. M. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II) (141-171). Coimbra: Quarteto Editora.
- Simões, M. R. (2008). *Recensão crítica: O teste das Matrizes Progressivas Complexas de Raven (MPCR) em Portugal*. In Almeida, L.S, Simões, M. R., & Gonçalves, M. M (Coords.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 2) (2ª ed. rev., pp. 141-171). Coimbra: Quarteto.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência: Estudo intergeracional: mãe-filho* (1ª ed.). Braga: Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Sottomayor, M. C. (2005). O Direito da Criança: A nova lei da adopção. In Sá, E., Sottomayor, M. C., Rosinha, I., & Cunha, M. J.(Orgs.), *Abandono e adopção* (pp. 113-129). Coimbra: Edições Almedina.
- Sousa, E. (1995). Minorias vulneráveis: o caso das crianças maltratadas. *Análise Psicológica*, 4(XIII), 489-495.
- Strecht, P. (2002). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes* (4ª Ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tadeu, A. D. (2004). *Efeitos do mau trato e da negligência parental no desenvolvimento sócio-afectivo da criança: Auto-estima, estratégias de elaboração da ansiedade e comportamento*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Tarren- Swweeney, M. (2007). The Assessment Checklist for Children – ACC: a behavioral rating scale for children in foster, kinship and residential care. *Children and Youth Services Review*, 29, 672-691.
- Tarrent-Sweeney, M. (2007). The assessment Checklist for children – ACC: A behavioral rating scale for children in foster, kinship and residential care. *Children and Youth Services Review*, (29), 762-691.
- Tizard, J., Tizard, B. (1983). A instituição como ambiente para o desenvolvimento (Tradução de M. R. Silva). In Richards, M (Ed.), *A integração da criança no mundo social* (pp. 173-192). Lisboa: Livros Horizonte, LDA. (Obra Original publicada em 1974).
- Thompson, R. A., Meyer, S., Jochem, R. (2008). Emotion Regulation. In Haith, M. & Benson, J. (Eds), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (Vol 1) (1ª ed., pp. 431-441). Amsterdam: Elsevier.
- Valente, M. M, Mulas, N. S. (2003). *Direito de Menores: estudo luso-hispânico sobre menores em perigo e delinquência juvenil. Derecho de menores: estudio luso-hispánico sobre menores víctimas y delincuencia juvenil* (1ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Wiley, T., Bottoms, B., Stevenson, M., Oudekerk, B. (2006). A criança perante o sistema legal : dados da investigação psicológica. In Fonseca, A., Simões, M. R., Simões, M. C. & Pinho, M. S (Eds.), *Psicologia Forense* (pp. 313-354). Coimbra : Almedina.
- Winnicott, D. W. (1975). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

## **Anexos**



## **Anexo 1**

**(Quadros referente às características gerais da amostra tendo em conta o tempo de permanência nas instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo; os motivos que pautaram a retirada da criança da sua família de origem e consequente admissão nas instituições de acolhimento e a escolaridade das crianças)**

**Quadro 1. Características gerais da amostra relativamente ao tipo de instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo**

	Frequência	Percentagem
Lar de infância e juventude	39	73.6
Centro de acolhimento temporário (CAT)	14	26.4
Total	53	100.0

**Quadro 2. Características gerais da amostra no que diz respeito à permanência em instituições de acolhimento de crianças e jovens em perigo**

Permanência nas Instituições (anos e meses)	Frequência	Percentagem
<1 ano	6	11.3
<b>1-2 anos</b>	<b>24</b>	<b>45.3</b>
<b>2-3</b>	<b>20</b>	<b>37.7</b>
3-4	2	3.8
6 anos	1	1.9
Total	53	100.0

**Quadro 3. Características gerais da amostra relativamente ao motivo de institucionalização**

	Frequência	Percentagem
Abuso físico	7	13.2
Negligência (necessidades materiais e emocionais)	5	9.4
Abandono	2	3.8
<b>Maus tratos físicos, psicológicos e negligência</b>	<b>30</b>	<b>56.6</b>
Ausência da família nuclear e alargada	3	5.7
Exposição a modelos parentais desviantes (psicopatologia familiar), toxic dependência, alcoolismo, prostituição)	6	11.3
Total	53	100.0

**Quadro 4. Características gerais da amostra relativamente à escolaridade das crianças**

	Frequência	Percentagem
1º ano	17	32.1
2º ano	10	18.9
3º ano	13	24.5
4º ano	9	17.0
5º ano	3	5.7
6º ano	1	1.9
Total	53	100.0

## **Anexos 2**

**(Instrumentos utilizados: A Prova “Era uma vez...”; e o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven- MPCR)**

## PROVA "ERA UMA VEZ..."

### FOLHA DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS

NOME: \_\_\_\_\_  
 DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: M  F

CENAS	CARTÕES						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
NÚMERO							
CATEGORIA							

ATITUDE	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Identifica-se com a personagem							
2. Aflige-se							
3. Precisa de muito incentivo							
4. Selecciona as cenas usando um critério							
5. Procura emparelhar as cenas (como num loto)							
6. Hesita na escolha das cenas							
SEQUÊNCIA DAS CENAS	I	II	III	IV	V	VI	VII
7. Primeira Cena: Aflição							
8. Primeira Cena: Muita aflição							
9. Primeira Cena: Fantasia viável							
10. Primeira Cena: Fantasia mágica							
11. Primeira Cena: Realidade							
12. Segunda Cena: Aflição							
13. Segunda Cena: Muita aflição							
14. Segunda Cena: Fantasia viável							
15. Segunda Cena: Fantasia mágica							
16. Segunda Cena: Realidade							
17. Terceira Cena: Aflição							
18. Terceira Cena: Muita aflição							
19. Terceira Cena: Fantasia viável							
20. Terceira Cena: Fantasia mágica							
21. Terceira Cena: Realidade							
22. Não escolhe cenas de aflição							
23. Só escolhe cenas de de aflição							
24. Só escolhe cenas de fantasia							
25. Só escolhe cenas de realidade							
26. Sequência cena "muito boa" / cena "muito má"							
27. Sequência cena "muito má" / cena "muito boa"							
SEQUÊNCIA DA HISTÓRIA	I	II	III	IV	V	VI	VII
28. Primeira verbalização: Aflição							
29. Primeira verbalização: Fantasia							
30. Primeira verbalização: Realidade							
31. Segunda verbalização: Aflição							
32. Segunda verbalização: Fantasia							
33. Segunda verbalização: Realidade							
34. Termina a história em aflição							
35. Termina a história em fantasia							
36. Termina a história em fantasia mágica, mas com "crítica"							
37. Termina a história em realidade							
38. Nunca verbaliza aflição							
39. Só verbaliza aflição							
40. Só verbaliza fantasia							
41. Só verbaliza realidade							



ASPECTOS FORMAIS E DE CONTEÚDO	I	II	III	IV	V	VI	VII
42. Não conta a história							
43. Descreve as cenas sem explicitar um enredo							
44. Elabora um enredo							
45. Elabora um enredo mais rico							
46. A história é bizarra ou sem sentido (confusa)							
47. A história não dá seguimento ao tema do cartão							
48. Distorce o significado de uma ou mais cenas							
49. Omite aspectos "críticos" de uma ou mais cenas							
50. Faz referência a cenas que não escolheu							
51. Introduce outros factos ou conteúdos							
52. Faz referência a aspectos da sua vida pessoal							
53. Faz referência a temas dos cartões anteriores							
54. Transforma o desfecho, melhorando-o							
55. Transforma o desfecho, piorando-o							
56. Personagem tenta obter ajuda							
57. Personagem tenta obter ajuda e não consegue							
58. Faz referência a "outros meninos"							
59. Personagem quer conviver com "outros meninos"							
60. Personagem procura convívio mas não resulta							
61. Personagem agride "outros meninos"							
62. Personagem agredida por "outros meninos"							
63. Personagem apoiada por "outros meninos"							
64. Personagem apoia "outros meninos"							
65. Personagem procura adulto masculino							
66. Personagem procura adulto feminino							
67. Personagem apoiada por adulto masculino							
68. Personagem apoiada por adulto feminino							
69. Personagem rejeitada por adulto masculino							
70. Personagem rejeitada por adulto feminino							
71. Adulto masculino desvalorizado							
72. Adulto feminino desvalorizado							
73. Adulto masculino indica normas							
74. Adulto feminino indica normas							
75. Na história há referência a onipotência							
76. Após referência a onipotência surge aflição							
77. Após referência a aflição surge onipotência							
78. Faz um comentário moralista							
79. Faz referência a enganar ou "pregar partida"							
80. Faz referência à ideia de morte							
81. Faz referência a castigo ou ameaça de castigo							
82. Faz referência a perigos ou à ideia de fuga							
83. Faz referência a culpabilidade (ou infere-se)							
84. Faz referência a ciúme (ou infere-se)							
85. Faz referência a inveja (ou infere-se)							
86. Surge a vivência de um "mundo estragado"							
87. Faz referência a desejo de reparação							

CONCLUSÕES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MATRIZES COLORIDAS DE RAVEN

Universidade de ...

REGIÃO: .....

Nome: ..... Idade: ..... Sexo: M-F. Data de Nasc: .../.../...

Data de avaliação: .../.../... Ano de escolaridade..... Escola..... Concelho.....

Turma ..... Nº de reprovações..... Zona Urb/Rural. Professor .....

Profissão do pai(mãe)..... Classificações escolares.....

Escolaridade (Pais) ..... Prê-Primária .....

Irmãos ..... Jogos .....

..... Examinador .....

Observações .....

.....

.....

.....

A			A <sub>B</sub>			B		
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		

Resultados: A \_\_\_\_\_ A<sub>B</sub> \_\_\_\_\_ B \_\_\_\_\_ Resultado total \_\_\_\_\_

Tempo A \_\_\_\_\_ A<sub>B</sub> \_\_\_\_\_ B \_\_\_\_\_ Tempo total \_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

**[Procedimentos adoptados para a recolha da amostra: Pedidos de autorização:**

- 1) Presidente da Caritas Diocesana de Coimbra**
- 2) Provedor da Santa Casa da Misericórdia (Viseu):**
- 3) Director do Centro Distrital de Segurança Social de Coimbra:**
- 4) Director do Colégio dos Órfãos, Coimbra]**

**Exmo. Sr. Presidente da Caritas Diocesana de Coimbra:**

Ana Carolina Bento dos Santos Pereira, a frequentar o Mestrado Integrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Doutor Eduardo Sá, pede a v/ Excelência a colaboração no projecto de mestrado, cujo objecto de estudo versa sobre o “Abandono psicológico em crianças institucionalizadas”. Neste sentido, solicito a v/ Excelência a autorização para dirigir-me ao Centro Nossa Senhora dos Milagres, em Cernache, com o intuito de proceder à administração de instrumentos de avaliação psicológica, tais como o “Era uma vez” e a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven”, respectivamente, em crianças institucionalizadas, dos 6 aos 11 anos. O teste “Era uma vez” (cujo tempo de aplicação é variável), da Dr.<sup>a</sup> Teresa Fagulha, é uma prova projectiva que permite descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer. Por sua vez, a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven” (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven), avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade do sujeito para deduzir relações (a sua aplicação prolonga-se entre 15 a 20 minutos). Neste contexto, a aplicação dos instrumentos de avaliação psicológica implicam que cada criança esteja, individualmente, com a mestranda por um período, sensivelmente, de 30 minutos.

**Ressalva-se que os resultados e informações obtidos são confidenciais, pois tratando de um projecto de investigação científica, é respeitada e salvaguardada a individualidade de cada criança.**

Com respeito e apreço, solicito a v/ Excelência a autorização para dar início ao projecto de investigação.

Dado o condicionante de tempo que disponho para o desempenho das tarefas a que me proponho, agradeçia uma resposta o mais brevemente possível (envio em anexo o meu contacto).

Desde já, agradeço toda a disponibilidade e atenção.



Com os meus melhores cumprimentos,

---

(Carolina Santos  
Pereira)

**Coimbra, 2008**

E-mail: [anacarinapereira@hotmail.com](mailto:anacarinapereira@hotmail.com)

Direcção: Rua do Colégio Novo, nº9, Coimbra.

Telemóvel: 965206994.

**Exmo. Sr. Provedor da Santa Casa da Misericórdia (Viseu):**

Ana Carolina Bento dos Santos Pereira, a frequentar o Mestrado Integrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Doutor Eduardo Sá, pede a v/ Excelência a colaboração no projecto de mestrado, cujo objecto de estudo versa sobre o “Abandono psicológico em crianças institucionalizadas”. Neste sentido, solicito a v/ Excelência a autorização para dirigir-me ao Centro de Acolhimento Temporário da Misericórdia, em Viseu, com o intuito de proceder à administração de instrumentos de avaliação psicológica, tais como o “Era uma vez” e a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven”, respectivamente, em crianças institucionalizadas, dos 6 aos 11 anos. O teste “Era uma vez” (cujo tempo de aplicação é variável), da Dr.<sup>a</sup> Teresa Fagulha, é uma prova projectiva que permite descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer. Por sua vez, a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven” (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven), avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade do sujeito para deduzir relações (a sua aplicação prolonga-se entre 15 a 20 minutos). Neste contexto, a aplicação dos instrumentos de avaliação psicológica implicam que cada criança esteja, individualmente, com a mestrandia por um período, sensivelmente, de 30 minutos.

**Ressalva-se que os resultados e informações obtidos são confidenciais, pois tratando de um projecto de investigação científica, é respeitada e salvaguardada a individualidade de cada criança.**

Com respeito e apreço, solicito a v/ Excelência a autorização para dar início ao projecto de investigação.

Dado o condicionante de tempo que disponho para o desempenho das tarefas a que me proponho, agradecia uma resposta o mais brevemente possível (envio em anexo o meu contacto).

Desde já, agradeço toda a disponibilidade e atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

---

(Carolina Santos  
Pereira)

**Coimbra, 2008**

E-mail: [anacarolinapereira@hotmail.com](mailto:anacarolinapereira@hotmail.com)

Direcção: Rua do Colégio Novo, nº9, Coimbra.

Telemóvel: 965206994.

**Exmo. Sr. Director do Centro Distrital de Segurança Social de Coimbra:**

Ana Carolina Bento dos Santos Pereira, a frequentar o Mestrado Integrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Doutor Eduardo Sá, pede a v/ Excelência a colaboração no projecto de mestrado, cujo objecto de estudo versa sobre o “Abandono psicológico em crianças institucionalizadas”. Neste sentido, solicito a v/ Excelência a autorização para dirigir-me ao Centro de Acolhimento Temporário do Loreto, em Coimbra, com o intuito de proceder à administração de instrumentos de avaliação psicológica, tais como o “Era uma vez” e a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven”, respectivamente, em crianças institucionalizadas, dos 6 aos 11 anos. O teste “Era uma vez” (cujo tempo de aplicação é variável), da Dr.<sup>a</sup> Teresa Fagulha, é uma prova projectiva que permite descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer. Por sua vez, a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven” (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven), avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade do sujeito para deduzir relações (a sua aplicação prolonga-se entre 15 a 20 minutos). Neste contexto, a aplicação dos instrumentos de avaliação psicológica implicam que cada criança esteja, individualmente, com a mestrande por um período, sensivelmente, de 30 minutos.

**Ressalva-se que os resultados e informações obtidos são confidenciais, pois tratando de um projecto de investigação científica, é respeitada e salvaguardada a individualidade de cada criança.**

Deste modo, contactou-se o Director do Centro de Acolhimento Temporário do Loreto de Coimbra, o qual evidenciou inteira disponibilidade na concretização do projecto de investigação científica. Com respeito e apreço, solicito a v/ Excelência a autorização para dar início ao projecto de investigação.

Dado o condicionante de tempo que disponho para o desempenho das tarefas a que me proponho, agradecia uma resposta o mais brevemente possível (envio em anexo o meu contacto).

Desde já, agradeço toda a disponibilidade e atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

---

(Carolina Santos  
Pereira)

**Coimbra, 2008**

E-mail: [anacarolinapereira@hotmail.com](mailto:anacarolinapereira@hotmail.com)

Direcção: Rua do Colégio Novo, nº9, Coimbra.

Telemóvel: 965206994.

**Exmo. Sr. Director do Colégio dos Órfãos (Coimbra):**

Ana Carolina Bento dos Santos Pereira, a frequentar o Mestrado Integrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, sob a orientação do Doutor Eduardo Sá, pede a v/ Excelência a colaboração no projecto de mestrado, cujo objecto de estudo versa sobre o “Abandono psicológico em crianças institucionalizadas”. Neste sentido, solicito a v/ Excelência a autorização para dirigir-me ao Colégio dos Órfãos de São Caetano, em Coimbra, com o intuito de proceder à administração de instrumentos de avaliação psicológica, tais como o “Era uma vez” e a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven”, respectivamente, em crianças institucionalizadas, dos 6 aos 11 anos. O teste “Era uma vez” (cujo tempo de aplicação é variável), da Dr.<sup>a</sup> Teresa Fagulha, é uma prova projectiva que permite descrever a forma como as crianças elaboram as emoções, essencialmente a ansiedade e o prazer. Por sua vez, a escala “Matrizes Progressivas Coloridas de Raven” (J. C. Raven, J. H. Court e J. Raven), avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade do sujeito para deduzir relações (a sua aplicação prolonga-se entre 15 a 20 minutos). Neste contexto, a aplicação dos instrumentos de avaliação psicológica implicam que cada criança esteja, individualmente, com a mestranda por um período, sensivelmente, de 30 minutos.

**Ressalva-se que os resultados e informações obtidos são confidenciais, pois tratando de um projecto de investigação científica, é respeitada e salvaguardada a individualidade de cada criança.**

Com respeito e apreço, solicito a v/ Excelência a autorização para dar início ao projecto de investigação.

Dado o condicionante de tempo que disponho para o desempenho das tarefas a que me proponho, agradeçia uma resposta o mais brevemente possível (envio em anexo o meu contacto).

Desde já, agradeço toda a disponibilidade e atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

---

(Carolina Santos  
Pereira)

**Coimbra, 2008**

E-mail: [anacarinapereira@hotmail.com](mailto:anacarinapereira@hotmail.com)

Direcção: Rua do Colégio Novo, nº9, Coimbra.

Telemóvel: 965206994.

#### **Anexo 4**

**(Quadros referentes à frequência e percentagem da escolha das cenas e respectiva categoria, tendo em conta a sua posição na sequência, na Prova “Era uma vez...”, para cada Cartão e para cada faixa etária)**



**Quadros (1-21). Frequência das cenas (Aflição, Fantasia e realidade), de acordo com a respectiva categoria, tendo em conta a sua posição na sequência**

**Quadro 1. Cartão 1, primeira posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos		<b>Aflição</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
		Fantasia	6	24
		Realidade	6	24
		Total	25	100.0
9 anos		<b>Aflição</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
		Realidade	5	41.7
		Total	12	100.0
10-11 anos		<b>Aflição</b>	<b>9</b>	<b>56.3</b>
		Fantasia	1	6.3
		Realidade	6	37.5
		Total	16	100.0

**Quadro 2. Cartão 1, segunda posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos	Valid	Aflição	8	32.0
		<b>Fantasia</b>	<b>10</b>	<b>40.0</b>
		Realidade	7	28.0
		Total	25	100.0
9 anos	Valid	<b>Aflição</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
		Fantasia	3	25
		Realidade	3	25
		Total	12	100.0
10-11 anos	Valid	<b>Aflição</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
		Fantasia	2	12.5
		<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
		Total	16	100.0

**Quadro 3. Cartão 1, terceira posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos		<b>Aflição</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
		Fantasia	9	36
		Realidade	4	16
		Total	25	100.0
9 anos		Aflição	3	25.0
		<b>Fantasia</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
		Realidade	4	33.3
		Total	12	100.0
10-11 anos		Aflição	5	31.3
		Fantasia	3	18.8
		<b>Realidade</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
		Total	16	100.0

**Quadro 4. Cartão 2, primeira posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	<b>Aflicção</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
	Fantasia	3	12
	Realidade	10	40
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	3	25
	Fantasia	2	16
	<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	7	43.8
	Fantasia	1	6.3
	<b>Realidade</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 5. Cartão 2, segunda posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	Aflicção	5	20
	<b>Fantasia</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
	Realidade	8	32
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	2	16.7
	Fantasia	4	33.3
	<b>Realidade</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	5	31.3
	Fantasia	1	6.3
	<b>Realidade</b>	<b>10</b>	<b>62.5</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 6. Cartão 2, terceira posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	<b>Aflicção</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
	Fantasia	11	44
	Realidade	2	8
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	3	25.0
	<b>Fantasia</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Realidade	2	16.7
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	5	31.3
	<b>Fantasia</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
	Realidade	4	25.0
	Total	16	100.0

Quadro 7. Cartão 3, primeira posição

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	Aflicção	4	16
	Fantasia	5	20
	<b>Realidade</b>	<b>16</b>	<b>64</b>
	Total	25	100.0
9 anos	Fantasia	3	25
	<b>Realidade</b>	<b>9</b>	<b>75</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	2	12.5
	Fantasia	4	25.0
	<b>Realidade</b>	<b>10</b>	<b>62.5</b>
	Total	16	100.0

Quadro 8. Cartão 3, segunda posição

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	<b>Aflicção</b>	<b>11</b>	<b>44</b>
	Fantasia	7	28
	Realidade	7	28
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	3	25.0
	<b>Fantasia</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
	Realidade	4	33.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	3	18.8
	Fantasia	4	25
	<b>Realidade</b>	<b>9</b>	<b>56.3</b>
	Total	16	100.0

Quadro 9. Cartão 3, terceira posição

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	Aflicção	4	16
	<b>Fantasia</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Realidade	8	32
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	1	8.3
	Fantasia	3	25
	<b>Realidade</b>	<b>8</b>	<b>66.7</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	2	12.5
	Fantasia	4	25.0
	<b>Realidade</b>	<b>10</b>	<b>62.5</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 10. Cartão 4, Primeira posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	<b>Aflicção</b>	<b>14</b>	<b>56</b>
	Fantasia	5	20
	Realidade	6	24
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Aflicção</b>	<b>10</b>	<b>83.3</b>
	Realidade	2	16.7
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflicção</b>	<b>11</b>	<b>68.8</b>
	Fantasia	2	12.5
	Realidade	3	18.8
	Total	16	100.0

**Quadro 11. Cartão 4, Segunda posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	Aflicção	8	32
	Fantasia	8	32
	<b>Realidade</b>	<b>9</b>	<b>36</b>
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Aflicção</b>	<b>8</b>	<b>66.7</b>
	Fantasia	4	33.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflicção</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Fantasia	3	18.8
	Realidade	5	31.3
	Total	16	100.0

**Quadro 12. Cartão 4, Terceira posição**

Idade		Frequência	Porcentagem (%)
6-8 anos	Aflicção	8	32
	<b>Fantasia</b>	<b>14</b>	<b>56</b>
	Realidade	3	12
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	1	8.3
	<b>Fantasia</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
	Realidade	5	41.7
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	5	31.3
	Fantasia	4	25
	<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 13. Cartão 5, Primeira posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos	Valid	Aflição	6	24
		Fantasia	7	28
		<b>Realidade</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
		Total	25	100.0
9 anos	Valid	Fantasia	3	25
		<b>Realidade</b>	<b>9</b>	<b>75</b>
		Total	12	100.0
10-11 anos	Valid	Aflição	1	6.3
		Fantasia	2	12.5
		<b>Realidade</b>	<b>13</b>	<b>81.3</b>
		Total	16	100.0

**Quadro 14. Cartão 5, Segunda posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos		Aflição	5	20
		<b>Fantasia</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
		Realidade	7	28
		Total	25	100.0
9 anos		<b>Fantasia</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
		<b>Realidade</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
		Total	12	100.0
10-11 anos		Aflição	2	12.5
		<b>Fantasia</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
		Realidade	6	37.5
		Total	16	100.0

**Quadro 15. Cartão 5, Terceira posição**

Idade			Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos		Aflição	5	20
		Fantasia	8	32
		<b>Realidade</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
		Total	25	100.0
9 anos		Aflição	4	33.3
		Fantasia	2	16.7
		<b>Realidade</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
		Total	12	100.0
10-11 anos		Aflição	3	18.8
		Fantasia	6	37.5
		<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
		Total	16	100.0

**Quadro 16. Cartão 6, Primeira posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	Aflição	3	12
	Fantasia	9	36
	<b>Realidade</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Total	25	100.0
9 anos	Aflição	2	16.7
	Fantasia	3	25.0
	<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflição</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
	Fantasia	2	12.5
	<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>43.8</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 17. Cartão 6, Segunda posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	<b>Aflição</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Fantasia	9	36
	Realidade	3	12
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Aflição</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Fantasia	3	25
	Realidade	2	16.7
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflição</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Fantasia	6	37.5
	Realidade	2	12.5
	Total	16	100.0

**Cartão 18. Cartão 6, Terceira posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	Aflição	8	32
	<b>Fantasia</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Realidade	4	16
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Aflição</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Fantasia	4	33.3
	Realidade	1	8.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflição</b>	<b>9</b>	<b>56.3</b>
	Fantasia	3	18.8
	Realidade	4	25
	Total	16	100.0

**Quadro 19. Cartão 7, Primeira posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	Aflicção	7	28
	Fantasia	4	16
	<b>Realidade</b>	<b>14</b>	<b>56</b>
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Aflicção</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
	Fantasia	2	16.7
	<b>Realidade</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	7	43.8
	Fantasia	1	6.3
	<b>Realidade</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 20. Cartão 7, Segunda posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	<b>Aflicção</b>	<b>9</b>	<b>36</b>
	Fantasia	7	28
	<b>Realidade</b>	<b>9</b>	<b>36</b>
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	5	41.7
	Fantasia	1	8.3
	<b>Realidade</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Aflicção	3	18.8
	Fantasia	2	12.5
	<b>Realidade</b>	<b>11</b>	<b>68.8</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 21. Cartão 7, Terceira posição**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
6-8 anos	Aflicção	8	32
	<b>Fantasia</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
	Realidade	5	20
	Total	25	100.0
9 anos	Aflicção	2	16.7
	Fantasia	3	25.0
	<b>Realidade</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Aflicção</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Fantasia	3	18.8
	Realidade	5	31.3
	Total	16	100.0

### **Anexo 5**

**(Frequência e percentagem da utilização de quatro estratégias de elaboração da ansiedade, para os cartões III, IV, V, VI e VII, da Prova “Era uma vez...”).**



**Quadro 1. Estratégia de elaboração emocional (Cartão III)**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Estratégia Adaptativa Operacional	8	15.1
<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>32</b>	<b>60.4</b>
Negação	6	11.3
Impossibilidade	7	13.2
Total	53	100.0

**Quadro 2. Estratégia de elaboração emocional (Cartão IV)**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Estratégia Adaptativa Operacional	9	17
<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>23</b>	<b>43.4</b>
<b>Negação</b>	<b>11</b>	<b>20.8</b>
<b>Impossibilidade</b>	<b>10</b>	<b>18.9</b>
Total	53	100.0

**Quadro 3. Estratégia de elaboração emocional (Cartão V)**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Estratégia Adaptativa Operacional	2	3.8
<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>33</b>	<b>62.3</b>
Negação	5	9.4
Impossibilidade	13	24.5
Total	53	100.0

**Quadro 4. Estratégia de elaboração emocional (Cartão VI)**

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (VI)</b>
Estratégia Adaptativa Operacional	9	17
Estratégia com Equilíbrio Emocional	23	43.4
<b>Negação</b>	<b>10</b>	<b>18.9</b>
<b>Impossibilidade</b>	<b>11</b>	<b>20.8</b>
Total	53	100.0

Quadro 5. Estratégia de elaboração da ansiedade (Cartão VII)

	Frequência	Porcentagem (%)
<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	<b>17</b>	<b>32.1</b>
Estratégia com Equilíbrio Emocional	3	5.7
<b>Cartão VII Negação</b>	<b>17</b>	<b>32.1</b>
<b>Impossibilidade</b>	<b>16</b>	<b>30.2</b>
Total	53	100.0

**Anexo 6**

**(Frequência e percentagem da utilização das estratégias de elaboração da ansiedade, para cada cartão da Prova “Era uma vez...”, e para cada faixa etária)**

**Quadro 1. Estratégia de elaboração emocional (Cartão I)**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Percentage m (%)</b>
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	8
	Estratégia com Equilibração Emocional	2	8
	Negação	8	32
	<b>Impossibilidade</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Total	25	100.0
9 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	4	33.3
	<b>Negação</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
	Impossibilidade	3	25
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	<b>8</b>	<b>50</b>
	Negação	3	18.8
	Impossibilidade	5	31.3
	Total	16	100.0

**Quadro 2. Estratégia de elaboração emocional (Cartão II)**

<b>Idade</b>		<b>Frequência</b>	<b>Percentage m (%)</b>
6-8 anos	Estratégia com Equilibração Emocional	8	32
	Negação	4	16
	<b>Impossibilidade</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Estratégia com Equilibração Emocional</b>	<b>4</b>	<b>33.3</b>
	<b>Negação</b>	<b>4</b>	<b>33.3</b>
	<b>Impossibilidade</b>	<b>4</b>	<b>33.3</b>
	Total	12	100.0
10-11 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	3	18.8
	Estratégia com Equilibração Emocional	3	18.8
	Negação	4	25
	<b>Impossibilidade</b>	<b>6</b>	<b>37.5</b>
	Total	16	100.0

Quadro 3. Estratégia de elaboração emocional (Cartão III)

Idade		Frequência	Percentagem (%)
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	8
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>13</b>	<b>52</b>
	Negação	6	24
	Impossibilidade	4	16
	Total	25	100.0
9 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	16.7
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>9</b>	<b>75</b>
	Impossibilidade	1	8.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	4	25.0
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>10</b>	<b>62.5</b>
	Impossibilidade	2	12.5
	Total	16	100.0

Quadro 4. Estratégia de elaboração emocional (Cartão IV)

Idade		Frequência	Percentage m (%)
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	8
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>12</b>	<b>48</b>
	Negação	6	24
	Impossibilidade	5	20
	Total	25	100.0
9 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	16.7
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>7</b>	<b>58.3</b>
	Negação	2	16.7
	Impossibilidade	1	8.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	<b>5</b>	<b>31.3</b>
	Estratégia com Equilíbrio Emocional	4	25.0
	Negação	3	18.8
	Impossibilidade	4	25.0
	Total	16	100.0

Quadro 5. Estratégia de elaboração emocional (Cartão V)

Idade		Frequência	Percentage m (%)
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	1	4
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>14</b>	<b>56</b>
	Negação	5	20
	Impossibilidade	5	20
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>8</b>	<b>66.7</b>
	Impossibilidade	4	33.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	1	6.3
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>11</b>	<b>68.8</b>
	Impossibilidade	4	25
	Total	16	100.0

Quadro 6. Estratégia de elaboração emocional (Cartão VI)

Idade		Frequência	Percentage m (%)
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	3	12
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>11</b>	<b>44</b>
	Negação	7	28
	Impossibilidade	4	16
	Total	25	100.0
9 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	4	33.3
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>6</b>	<b>50</b>
	Negação	1	8.3
	Impossibilidade	1	8.3
	Total	12	100.0
10-11 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	2	12.5
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	<b>6</b>	<b>37.5</b>
	Negação	2	12.5
	<b>Impossibilidade</b>	<b>6</b>	<b>37.5</b>
	Total	16	100.0

Quadro 7. Estratégia de elaboração emocional (Cartão VII)

Idade		Frequência	Percentage m (%)
6-8 anos	Estratégia Adaptativa Operacional	6	24
	<b>Negação</b>	<b>11</b>	<b>44</b>
	Impossibilidade	8	32
	Total	25	100.0
9 anos	<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	<b>5</b>	<b>41.7</b>
	Estratégia com Equilíbrio Emocional	2	16.7
	Negação	3	25
	Impossibilidade	2	16.7
	Total	12	100.0
10-11 anos	<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	<b>6</b>	<b>37.5</b>
	Estratégia com Equilíbrio Emocional	1	6.3
	Negação	3	18.8
	<b>Impossibilidade</b>	<b>6</b>	<b>37.5</b>
	Total	16	100.0

**Quadro 6. Percentagem do total da utilização das estratégias de elaboração emocional da ansiedade, consoante o nível etário**

			Idade			Total
			6-8 anos	9 anos	10-11 anos	
Estrat. (total)	<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	Count	16	17	29	62
		% within idadeR	<b>9.1%</b>	<b>20.2%</b>	<b>25.9%</b>	
		% of Total	4.3%	4.6%	7.8%	16.7%
	<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	Count	60	36	35	131
		% within idadeR	<b>34.3%</b>	<b>42.9%</b>	<b>31.3%</b>	
		% of Total	16.2%	9.7%	9.4%	35.3%
	<b>Negação</b>	Count	47	15	15	77
		% within idadeR	<b>26.9%</b>	<b>17.9%</b>	<b>13.4%</b>	
		% of Total	12.7%	4%	4%	20.8%
	<b>Impossibilidade</b>	Count	52	16	33	101
		% within idadeR	<b>29.7%</b>	<b>19%</b>	<b>29.5%</b>	
		% of Total	14%	4.3%	8.9%	27.2%
Total	Count	175	84	112	371	
	% of Total	47.2%	22.6%	30.2%	100,0%	

**Anexo 7**

**(Estudo da relação entre a variável “permanência na instituição de acolhimento de crianças e jovens em perigo” e as estratégias de elaboração da ansiedade, utilizadas na Prova “Era uma vez...”)**



**Quadro 1. Síntese (quadros 2-8) dos valores do Qui-Quadrado (relação entre a variável permanência na instituição e utilização de estratégias de elaboração da ansiedade, para cada cartão)**

<b>Permanência na instituição *Estratégias de elaboração emocional</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>Significância (p)</b>
Cartão I	7.728	.806
Cartão II	9.207	.685
Cartão III	11.102	.520
Cartão IV	13.555	.330
Cartão V	9.945	.621
Cartão VI	9.601	.651
Cartão VII	8.753	.724

**Quadro 2. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão I)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	<b>7.728(a)</b>	<b>12</b>	<b>.806</b>
Likelihood Ratio	9.256	12	.681
Linear-by-Linear Association	1.108	1	.293
N of Valid Cases	53		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

**Quadro 3. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão II)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	<b>9.207(a)</b>	<b>12</b>	<b>.685</b>
Likelihood Ratio	11.285	12	.505
Linear-by-Linear Association	.432	1	.511
N of Valid Cases	53		

a 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

**Quadro 4. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão III)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	<b>11.102(a)</b>	<b>12</b>	<b>.520</b>
Likelihood Ratio	13.240	12	.352
Linear-by-Linear Association	.290	1	.590
N of Valid Cases	53		

a 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .11.

**Quadro 5. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão IV)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.555(a)	12	.330
Likelihood Ratio	14.416	12	.275
Linear-by-Linear Association	3.386	1	.066
N of Valid Cases	53		

a 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .17.

**Quadro 6. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão V)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.945(a)	12	.621
Likelihood Ratio	9.608	12	.650
Linear-by-Linear Association	.009	1	.924
N of Valid Cases	53		

a 17 cells (85,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

**Quadro 7. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão VI)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.601(a)	12	.651
Likelihood Ratio	9.539	12	.656
Linear-by-Linear Association	3.493	1	.062
N of Valid Cases	53		

a 18 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .17.

**Quadro 8. Teste do Qui-Quadrado: relação entre a variável “permanência na instituição” e a “estratégia de elaboração emocional” (Cartão VII)**

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.753(a)	12	.724
Likelihood Ratio	9.220	12	.684
Linear-by-Linear Association	.540	1	.463
N of Valid Cases	53		

a 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

**Quadro 9. Percentagem da utilização de diferentes estratégias de elaboração emocional, de acordo com o tempo de permanência na instituição**

		Permanência na instituição					Total
		< 1 ano	1-2 anos	2-3	3-4	6 anos	
<b>Estratégia Adaptativa Operacional</b>	Count	7	26	26	2	1	62
	% within permanência	16.7%	15.5%	18.6%	14.3%	14.3%	
	% of Total	1.9%	7.0%	7.0%	.5%	.3%	16.7%
<b>Estratégia com Equilíbrio Emocional</b>	Count	13	62	48	5	3	131
	% within permanência	<b>31.0%</b>	<b>36.9%</b>	<b>34.3%</b>	<b>35.7%</b>	42.9%	
	% of Total	3.5%	16.7%	12.9%	1.3%	.8%	35.3%
<b>Negação</b>	Count	6	34	32	4	1	77
	% within permanência	<b>14.3%</b>	<b>20.2%</b>	<b>22.9%</b>	<b>28.6%</b>	14.3%	
	% of Total	1.6%	9.2%	8.6%	1.1%	.3%	20.8%
<b>Impossibilidade</b>	Count	16	46	34	3	2	101
	% within permanência	<b>38.1%</b>	<b>27.4%</b>	<b>24.3%</b>	<b>21.4%</b>	28.6%	
	% of Total	4.3%	12.4%	9.2%	.8%	.5%	27.2%
<b>Total</b>	Count	42	168	140	14	7	371
	% of Total	11.3%	45.3%	37.7%	3.8%	1.9%	100,0 %

**Anexo 8**  
**(Matriz da “Análise de Conteúdo”)**

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo
A B A N D O N O	SOLIDÃO AFECTIVA E EMOCIONAL	<p><b>Temática</b> (Tendencialmente, as crianças referem uma miríade de actividades e rotinas diárias, sem contudo, referirem pessoas do seu universo relacional ou responsividade de afectos); carência afectiva e reciprocidade emocional</p> <p><b>Personagem Principal/Mundo relacional (a personagem principal das histórias é descrita como estando fisicamente sozinha ou, a crescer, como tendo uma vivência de solidão)</b></p>	<p>– “Era uma vez um miúdo que foi para o quarto, vestir-se [...] Depois foi para a escola estudar [...] veio para casa. Estava sozinho em casa”;</p> <p>– “O menino estava em casa no seu quarto a ver as horas. E lembrou-se de ir ver o que era o comer [...] depois foi para a sala e estava lá um bolinho, mas não sei quem fez”;</p> <p>– “Um dia a menina foi vestir-se para ir à escola fazer contas, fazer a tabuada e fazer uma cópia [...] foi para casa comer o almoço. Fez o esparguete e a sopa. E depois era de noite e ela ia para a cama. E acabou a história. Mas ela estava sempre sozinha e está triste”;</p> <p>– “E depois foi para casa, lavar os dentes, jantar, fazer os deveres e foi para casa e dormiu uma sesta e de manhã acordou e lavou os dentes e era sábado e foi brincar para o campo. Mas o menino não estava com os pais, estava com os amigos [...]”;</p> <p>– “Era o menino com o pai e a mãe. Não sei mais...”;</p> <p>– “O que eu queria era ser feliz... Era uma vez esta menina que era como as outras meninas, mas os pais davam-lhe tudo o que ela quisesse mas às vezes os pais começavam a brigar e ela ficava triste porque era sempre assim [...]”;</p> <p>– “Era uma vez uma menina que estava no quarto e depois teve um sonho que estava na sanita a fazer chichi. Mas ela foi rápido fazer chichi na sanita e não fez na cama e foi para a cama porque os pais não vieram e não ajudaram a menina e ela estava triste”;</p> <p>– “O menino foi para a escola, contente. Depois foi para casa e comeu. Foi para a cama, bebeu um copo de água, estava com o sono. Deitou-se e apagou as luzes e o irmão dele deitou-se e apagou as luzes. Mais nada...este menino às vezes sentia-se muito sozinho...”;</p> <p>– “Era uma vez um menino [...] saltou para o chão e partiu uma perna. E ninguém o ajudou...”;</p> <p>– “[...]muito medo de estar sozinho e não ter ajuda de ninguém”;</p>
	Separação (real ou não) Sem capacidade contínua de reparação	<p><b>Temáticas: angústia de separação; medo consequente de uma insegurança básica</b></p> <p><b>Mundo interno da personagem principal (angústia, medo, incapacidade para resolver a situação, concomitante de angústia)</b></p>	<p>– “Era uma vez uma menina chamada Diana [...] E os pais dela foram trabalhar e quando foi de noite os pais chegaram e ela já estava a dormir. O pai foi dormir e a mãe foi dar um beijinho e disse: _boa noite, dorme. E depois acordou [...]e ficou distraída e foi ao quarto dos pais e eles não estavam lá e pensava que eles morreram”;</p> <p>– “A Soraia um dia foi com os pais passear ao parque. Depois ela ficou distraída e os pais seguiram em frente e ela ficou muito assustada [...] e começou a chorar sem saber o que havia de fazer”;</p> <p>– “Depois os pais foram-se embora e ele mandou uma fotografia dele aos pais quando se forma embora para eles não se esquecerem do menino, mas o menino ficou a chorar tanto...que nunca mais parava”;</p>

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo
A B A N D O N O	Maus-tratos (carência de responsividade e emocional como um tipo de violência infantil)	<b>_Transgeracionalidade; - abandono como um tipo de violência infantil</b>	<p>_”Era uma vez o menino Ricardo. Andava chateado por ser maltratado pelas pessoas. E queria ser adulto. Ficou chateado, aborrecido e foi falar com os seus pais. E os pais disseram-lhe que às vezes os adultos também podem ficar muito chateados e muito maus. Quando o menino ouviu viu que não são só as crianças que se chateiam, os adultos também”;</p> <p>_”“Era uma vez uma menina que não tinha os pais porque eles tinham saído e el estava sozinha em casa e os pais tinham dito para ela não sair de casa. Era hora do almoço e ela não sabia o que é que havia de comer. Depois pensou em comer 2 frutas. Comeu e ficou bem para um bocado. Depois os pais chegaram e perguntaram o que é que tinha comido e ela disse: _ 2 frutas; e os pais, que chegaram muito tarde, zangaram-se”;</p> <p>_”[...] não paravam de discutir à sua frente [...]”;</p>

Categories	Sub-categories	Indicators	Units of Record
Mundo inteiro e relacional	MECANSIOS DE DESERVA	<b>Omnipotência da personagem</b>	<p>– “Era uma vez um menino grande que era o super-herói e queria ser muito forte e salvar o mundo”;</p> <p>– “O menino depois resolveu ir para o pátio jogar à bola e chamou os amigos do bairro: vamos jogar à bola? Eu sou o melhor jogador do mundo, vou marcar um golo de pontapé de bicicleta e acabou”;</p> <p>– “Era um menino que já era um homem e arranjou a sua casa e começou a tratar de si e da sua casa”;</p>
		<b>Idealização (relação pais-filhos)</b>	<p>– “Era uma vez um menino chamado Diogo que queria brincar com o seu irmão. O irmão (Hugo) disse que sim. “Vamos brincar os dois com os carros que a mãe nos deu?”, fui eu que disse. Os pais, no outro dia, fizeram uma surpresa aos irmãos: a surpresa foi que nos deram uma bicicleta e muitas, muitas coisas”;</p> <p>– “O Horácio saiu com os pais, foi andar de bicicleta com os pais e depois foram para a praia. Andaram a fazer corridas com os carros da Fórmula 1 e depois acabou o dia e ele era o menino mais feliz do mundo e queria ser sempre assim e queria que fosse sempre assim ... e todos os dias era assim”;</p> <p>– “[...] os pais começavam a brigar e ela ficava triste porque era sempre assim. A filha ficou muito triste e os pais fizeram as pazes e ela começou a ficar feliz e foi feliz para sempre e nunca mais teve problemas nenhuns...nunca”;</p> <p>– “Era uma vez um menino que estava em casa a brincar com a mãe e o pai, com os carros. Depois foi brincar com os bonecos com a mãe. Depois foi fazer os trabalhos de casa. Depois foi para a escola brincar com os outros meninos. Depois estava a comer ao pé de outros meninos e depois foi para casa. Depois foi brincar com a avó e com o pai. Já está”.</p> <p>– “Era uma vez uma menina chamada Mariana que foi passear com os pais e depois olhou para fora do vidro do carro e viu muitos animais e o animal que ela gostou mais foi do pónei [...]. Quando foi para casa, só pedia ao pai e à mãe para comprar um igual. O pai disse que sim e ela ficou contente e agradeceu imenso aos pais, porque eles eram os maiores e faziam sempre o que ela quisesse”</p>
		<b>Clivagem entre um mundo idealmente bom e um mundo potencialmente perigoso (e vice-versa);</b>	<p>– “Era um menino que tinha 11 anos e estava contente porque ia fazer anos. Quando fez anos fez 12. Mas ele não gostou porque estava a ficar mais velho e ele queria ficar novo, com a idade dos amigos. Quando foi para casa começou a pensar na vida [...] não sabia o que se passava lá”;</p> <p>– “Era uma vez uma menina que vivia com os pais. Eles eram muito amigos um do outro e também da sua filha. Mas chegou uma altura em que eles não paravam de discutir à sua frente, estavam constantemente a brigar. Chegou um dia que disseram “chega” e separaram-se [...];</p> <p>– “[...] A filha ficou muito triste e os pais fizeram as pazes e ela começou a ficar feliz e foi feliz para sempre e nunca mais teve problemas nenhuns...nunca”;</p> <p>– “Uma menina chamada Cátia estava a passar no supermercado e um senhor estava a olhar para ela e ela estava a ir para casa sozinho e o senhor andava sempre atrás dela. E depois foi raptada e então o pai encontrou-a e o pai agarrou nela e levou-a para casa e depois ficou tudo ótimo”;</p> <p>– “Era uma vez a menina que estava muito triste porque queria fazer anos de novo. A Carina queria brincar com os amigos mas os pais não deixaram [...] depois a Carina sonhou um sonho bom e ela estava a sonhar e disse: mãe, posso brincar? Mas ela estava só a sonhar. E brincou, brincou, até acordar e aparecer um ladrão e um monstro e então assustou-se logo”;</p> <p>– “[...] foi com os pais passear ao parque. Depois ela ficou distraída e os pais seguiram em frente e ela ficou muito assustada [...] e começou a chorar sem saber o que havia de fazer”;</p>

		<p><b>Clivagem entre uma imagem paterna e materna boa e uma má imagem paterna e materna</b></p> <p><b>Refúgio na fantasia falta permanência);</b></p>	<p>– “[...] a Lara queria comer um bolo e a mãe não lhe deu. E depois a mãe ficou muito amiga dela e depois ela deu” ;</p> <p>– “os pais eram maus para a menina e não queriam saber dela...”</p> <p>” menino grande que era o super-herói”;</p> <p>– “A Sereia encontrou a menina (esta) e depois disse:</p> <p>– ó menina, espera por mim.</p> <p>– Quem é que está a falar? disse a menina.</p> <p>– Sou eu, a Sereia.</p> <p>– És tu, nunca te vi, mas eu andava à tua procura. Eu gosto muito de andar no mar. E também do som do mar e das rochas.</p> <p>– Como é que tu também, consegues ouvir o som do mar?</p> <p>– Pelas conchas abertas, disse a menina.</p> <p>– Será que és capaz de vir ter comigo?</p> <p>– Eu vou tentar, disse a Sereia</p> <p>– Ó Sereia, é melhor saíres do barco, porque ia caindo”;</p> <p>– “Era uma vez um menino que tinha muitos, muitos, muitos brinquedos guardados e depois a sua mãe e pai compraram mais e o menino ficou contente e depois o menino ficou a brincar com o que os seus pais deram”;</p> <p>– “ Estava triste [...] depois pensou num sonho bom e pensou que alguém gostava dela”;</p> <p>– “[...] estava muito triste [...]sonhou um sonho bom [...]”;</p> <p>– “Um menino [...] Saiu de casa, depois foi ter com a sua namorada e foram dar um passeio. Vitória, vitória, acabou-se a história [...] o menino está a fingir que está bem”;</p> <p>– “ Era uma vez um menino que era super-herói, estava em cima de uma árvore, preso com um lençol ao pescoço, saltou para o chão;</p> <p>– “ O menino [...] pegou na pistola e matou o mostro”;</p>
<p><b>Medidas de protecção contra o abandono</b></p>		<p><b>“escravidão a outrem...”</b></p>	<p>– “Esta menina estava na cozinha, ajudava a mãe e fazia tudo o que a mãe lhe pedia, e [...]. Gostava muito de ser amiga da mãe e do pai. Mas a mãe disse que era uma boa trabalhadora e então a filha ficou cozinheira para sempre”;</p>
<p><b>Relação pais-filhos</b></p>		<p><b>Harmonios a e pautada pela recipricidade</b></p>	<p>– “O menino vai para a praia, acabaram as aulas e os pais fazem uma surpresa e levam-no à praia, E era a primeira vez que ele ia nadar. E os pais ensinaram-lhe e ele começou a dar aos braços e começou a nadar. Foi preciso algum tempo”;</p> <p>– ““O menino tinha ido sozinho e no inverno ia para a neve fazer ski e depois viu que não tinha o outro instrumento para fazer sky. Depois ele foi procurar e lá encontrou. Depois foi para a neve andar e escorregou e caiu. Depois foi para casa e os pais tomaram conta dele e disseram para ter mais cuidado”;</p> <p>– “Uma menina chamada Mariana vivia na casa com os seus pais, David e Maria. E, certo dia, perguntou aos pais se podia ir ter com uma amiga e dormir em casa dela. Os pais dissera, que sim [...]. No outro dia teve muitas saudades dos pais [...]”;</p>
<p><b>Relação com os pares</b></p>		<p><b>Relações com os pares pautada por</b></p>	<p>– “ e eles estavam-se a rir dela e depois não querem brincar com ela”;</p> <p>– “Um menino pediu aos pais para ir jogar futebol e os pais deixaram. Depois ele foi. Vestiu os calções e a t-shirt e as sapatilhas de futebol. Depois levou a bola dele para jogar futebol e depois quando chegou ao campo de futebol estavam lá os</p>



		<p><b>rejeição e incompreensão</b></p> <p><b>Relação com os pares pautada pela interação (suporte dos amigos)</b></p>	<p>meninos e os meninos não o deixaram jogar. E ele começou a chorar. Depois, para não se chatear, começou a jogar bola contra a parede e depois mandou com muita força e a bola foi parar para o meio do campo e um dos mais velhos chutou a bola e ela foi para os picos”;</p> <p>_ “O menino estava na floresta e estava com a escola e com muitos mais e ele gostou do tigre e do elefante”;</p> <p>_ “Era uma menina muito estudiosa que se chamava Cristina. Ela estudava todos os dias e ao contrário de outra menina da escola dela, não estudava nada e tirava más notas. [...] Passado um tempo, a Cristina decidiu falar com essa menina e perguntou-lhe [...] depois vais tirar más notas, disse a Cristina. A menina pensou, pensou e decidiu que tinha que estudar mais e pediu desculpa à Cristina por ter falado assim com ela”;</p>
--	--	---	--

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registo
R e p e r c u s s õ e s  p s i c o l ó g i c a s  d o  “a b a n d o n o”	Auto- imagem (personagem principal)	Não valorizada	<p>_ “[...]O menino não prestava para nada”.</p> <p>_ “Uma menina estava triste e não gostava de se ver”;</p>
		Clivada	<p>“_ [...] o Daniel e depois ele foi para a escola e depois não conseguia fazer nada [...] E depois foi para casa, lavar os dentes, jantar, fazer os deveres e foi para casa e dormiu uma sesta e de manhã acordou e lavou os dentes”;</p> <p>_ “A menina estava triste e estava feliz [...]”;</p> <p>“_ E depois ela portou-se bem e depois mal”;</p> <p>“_ Era um menino que já era um homem [...]. Só que um dia apareceram os seus pais [...] Depois os pais foram-se embora e ele mandou uma fotografia dele aos pais quando se forma embora para eles não se esquecerem do menino”;</p>
		Sobrevalorizada	<p>“_ É um menino bonito e vaidoso. Ele é namorado de uma menina. Eu tenho uma namorada”;</p> <p>“_ A menina sabia tudo e ficou a explicar aos outros colegas as letras”;</p> <p>“_ Ela já sabia tudo e passou de ano, para o 4º ano [...]”</p>
	Sentimento de culpabilidade	Culpabilidade concomitante de uma auto- imagem não valorizada e negativa	<p>_ “Era uma menina chamada Talina que vivia num bairro que estava lá com a mãe, o pai e o irmão mais novo. Um dia, quando a Talina estava a pegar no irmão ao colo, deixou-o cair nas escadas. Depois o bebé aleijou-se e a mãe assustou-se. A seguir [...] levaram-no para o hospital e depois, no outro dia, quando a Talina fazia anos foram lá ver o irmão e ele estava a recuperar. Depois levaram o irmãozinho da Talina para casa da madrinha e nunca mais a Talina pegou no irmão ao colo para a Talina nunca mais o ver porque ela era má”;</p> <p>_ “[...] não querem brincar com ela porque ela é tão má”;</p> <p>_ “[...] foi para o castigo e ficou a chorar. Este menino fazia muitas asneiras”</p>
Agressividade	Agressividade dirigida a outrem...	<p>_ “Era uma vez um menino que pegou numa faca e resolveu o que havia de fazer. Foi à gaiola do pássaro e espetou no pássaro e a mãe ralhou. E depois ele pediu à mãe para comprar um papagaio mais pequeno e bebé...ahahaha” (História 33);</p> <p>_ “Era uma vez um menino que estava quase a matar uma pessoa e a pessoa era muito amiga dele. Depois o menino disse: - já não sou teu amigo. Depois a professora zangou-se e o menino estava feliz porque tinha matado o menino”;</p>	
	Medos diversos	<p>_ Insegurança “básica”</p> <p>_ Indefinição relativamente ao futuro</p>	<p>_ “O menino gostava dos meninos mas tinha medo de ir para casa porque não sabia o que se passava lá”.</p>

**Anexo 9**  
**(Resultados das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven)**

**Quadro 1. Médias e desvios-padrão dos resultados obtidos nas MPCR, por idades**

Idade	N	M	DP
6	11	14.91	3.113
7	6	17.67	3.204
8	8	20.50	6.414
9	12	21.83	4.745
<b>10 (3 m-8m)</b>	<b>6</b>	<b>21.67</b>	<b>3.615</b>
>10A, 11m	10	24.70	2.214

**Quadro 2. Teste da Normalidade**

	Gênero	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Resultados obtidos nas MPCR</b>	Masculino	.113	28	.200(*)	.969	28	.552
	feminino	.192	25	.018	.884	25	.009

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

**Quadro 3. Test Statistics(a)**

	Resultados obtidos nas MPCR
Mann-Whitney U	315.000
Wilcoxon W	640.000
Z	-.626
Asymp. Sig. (2-tailed)	.532

a Grouping Variable: gênero

**Quadro 3. Teste de Kruskal-Wallis**

	Valores obtidos nas MPCR
Chi-Square	1.240
Df	3
Asymp. Sig.	.743

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: permanência na instituição

**Quadro 5. Valores da correlação entre a permanência na instituição e os resultados obtidos nas MPCR**

			<b>Permanência na instituição</b>	<b>Resultados obtidos nas MPCR</b>
<b>Spearman's rho</b>	<b>Permanência na instituição</b>	Correlation Coefficient	1.000	-.178
		Sig. (2-tailed)	.	.272
		N	40	40
	<b>Resultados obtidos nas MPCR</b>	Correlation Coefficient	-.178	1.000
		Sig. (2-tailed)	.272	.
		N	40	53