



UC/FPCE_2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Teoria Grounded das representações que as crianças
constroem sobre os seus cuidadores
institucionais**

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail:
vaniacfgoncalves@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, subárea de
Psicopatologia e Psicoterapias Dinâmicas sob a orientação do
Professor Doutor Rui Paixão

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Resumo

O presente estudo analisa as representações que as crianças do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal constroem sobre os seus cuidadores institucionais. A informação recolhida foi analisada com base na *Grounded Theory*, partindo do modelo de Strauss e Corbin (1990).

Os resultados traduzem-se nas categorias encontradas: “Ambiente de *holding*”, “Dimensão emocional”, “Dimensão relacional”, “Aspetos da personalidade”, “Mundo interno”, “Desenvolvimento” e “Regulação emocional”. A categoria principal, que abrange todas as outras, é a “Vinculação”.

Concluiu-se que as crianças percecionam os cuidadores institucionais como figuras disponíveis para atender às suas necessidades, sendo também reconhecida a sua capacidade contentora, protetora e afetiva. Tal perceção traduz-se no estabelecimento de uma relação de vinculação entre as crianças e os seus cuidadores.

Palavras-chave: Crianças institucionalizadas, Cuidadores institucionais, Centro de Acolhimento, *Grounded Theory*.

Grounded Theory of the representations that children build about their institutional caregivers

Abstract

The present study analyses the children representations about their institutional caregivers. All childrens are institutionalized in a Temporary Welfare Infant Center in Pombal. The information collected was analyzed based on the *Grounded Theory*, according to the Strauss and Corbin's model (1990).

The results are reflected in the following categories: "Holding environment", "Emotional dimension", "Relational dimension", "Aspects of the personality", "Internal world", "Development" and "Emotional regulation". The "Attachment" is the core category.

We concluded that children perceive the institutional caregivers as available figures to assist their needs, being also recognized for their supportive, protective and affective capacities. This perception is reflected in the establishment of an attachment relationship between the children and their caregivers.

Key Words: Institutionalized children, Institutional caregivers, Welfare, *Grounded Theory*.

Agradecimentos

A concretização desta etapa da minha formação académica contou com importantes contributos. Não posso, por isso, deixar de agradecer àqueles que colaboraram na realização de um sonho.

Ao Professor Doutor Rui Paixão pela orientação, disponibilidade e dedicação ao longo deste processo.

Ao Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal, nas pessoas da Dra. Sofia Seabra e do Dr. Paulo Marques, por terem tornado possível a concretização desta investigação e pela disponibilidade, colaboração e interesse sempre presentes ao longo da realização deste projeto.

Um agradecimento especial às crianças que participaram neste estudo e que são as verdadeiras protagonistas desta “história”.

Às colegas de curso que acompanharam de perto a elaboração deste trabalho, pelas conversas, pelos incentivos e pela partilha, não só de angústias e receios, mas também de desejos e aspirações.

Às amigas que a distância não separou e que, estando longe, estiveram sempre perto.

Aos meus pais por todo o apoio, carinho e suporte ao longo da minha formação académica e, acima de tudo, da minha vida. Por acreditarem e por estarem presentes em todos os momentos.

À minha irmã pela força motivadora que me inspira todos os dias, pelo conforto do seu abraço, por trazer brilho aos instantes mais cinzentos e por iluminar a minha vida de forma tão especial.

Índice

Introdução	1
1. Objetivos	2
2. Metodologia	2
2.1 Grounded Theory: fundamentos teóricos	2
2.2 Amostra	4
2.3 Recolha de dados: entrevistas estruturadas	4
2.4 Procedimentos	5
3. Resultados	6
4. Discussão e Integração teórica dos resultados	14
4.1 Vinculação	14
4.2 Ambiente de <i>holding</i>	15
4.3 Dimensão emocional	16
4.4 Dimensão relacional	17
4.5 Aspetos da personalidade	19
4.6 Mundo interno	19
4.7 Desenvolvimento	20
4.8 Regulação emocional	21
Conclusões	23
Bibliografia	24

Introdução

A Teoria da Vinculação sugere que o estabelecimento de ligações de proximidade emocional durante a infância constitui a base do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008). O estabelecimento de uma relação de vinculação com alguém é essencial para que uma criança se sinta segura e protegida. Deste modo, a vinculação constitui-se como a base para uma estabilidade emocional futura (Montagner, 1993).

O termo vinculação é definido como a propensão dos seres humanos para estabelecerem laços afetivos fortes com determinadas pessoas. Consequentemente, o sujeito fica emocionalmente afetado quando ocorrem separações ou perdas inesperadas e/ou indesejadas (Bowlby, 1969).

Tendo passado por uma situação de separação, de abandono e/ou morte, as crianças institucionalizadas estão marcadas pela perda e pelo sofrimento (Tinoco & Franco, 2011). A institucionalização surge, então, como forma alternativa de prestação de cuidados em situações adversas como a orfandade, maus-tratos, negligência ou abandono (Pereira et al., 2009).

As crianças institucionalizadas constroem relações de vinculação através da vivência com outras figuras significativas que podem dar respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, fomentando um desenvolvimento adaptativo. Estas figuras podem surgir da relação com os professores, com os funcionários da escola, com os pares e, particularmente, com os funcionários da instituição onde vivem (Mota & Matos, 2010). Estas relações de vinculação contribuem para a diminuição da vulnerabilidade face ao risco que atravessam. Os cuidadores destas crianças devem ter a capacidade de lhes proporcionar um meio estável de confiança através do estabelecimento de ligações afetivas seguras. A segurança interna que estas figuras transmitem tem uma função protetora que permite o desenvolvimento da capacidade de enfrentar as adversidades de forma adaptativa (Matos, 2003).

Considerando o papel crucial que o estabelecimento de relações de vinculação tem na vida do ser humano e tendo em conta as vivências das crianças que se encontram num meio institucional, torna-se evidente a importância de investigar e compreender as representações que as crianças constroem acerca dos cuidadores institucionais.

No sentido de alcançar este objetivo, foram entrevistadas crianças do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal. As narrativas das crianças foram posteriormente analisadas segundo uma metodologia qualitativa, a *Grounded Theory*.

Por seguir uma metodologia de natureza qualitativa, esta dissertação inclui, para além da introdução: a descrição dos Objetivos; a Metodologia,

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

incluindo a sua fundamentação teórica, a descrição da amostra, a explicação do processo de recolha de dados e, ainda, a exposição dos procedimentos; a apresentação dos Resultados obtidos; a Discussão e Integração teórica dos resultados considerando o estado da arte; as Conclusões e considerações acerca da investigação; e a listagem da Bibliografia consultada.

1. Objetivos

Esta investigação tem como principal objetivo construir uma teoria sobre as representações e os tipos de representação que as crianças do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal fazem dos seus cuidadores institucionais. Esta compreensão é feita a partir da recolha de narrativas das próprias crianças, obtidas a partir de uma entrevista focada em quatro domínios: A criança e os cuidadores; A criança e os outros; Recursos internos das crianças; Fantasias das crianças.

2. Metodologia

2.1 Grounded Theory: fundamentos teóricos

As narrativas das crianças são analisadas de acordo com a *Grounded Theory*.

A *Grounded Theory*, desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, surgiu em 1967 com o objetivo de promover a descoberta de uma teoria a partir dos dados (Glaser & Strauss, 2006). Tendo em conta que qualquer consequência é retirada a partir dos dados analisados, pode afirmar-se que a *Grounded Theory* é um método indutivo de geração de teoria ou para a geração de teoria (Patton, 2002).

Na *Grounded Theory* os procedimentos são bem definidos, de modo a garantir uma interpretação rigorosa e precisa dos dados. No entanto, permitem a criatividade necessária à interpretação e conceptualização dos mesmos. É a criatividade que vai dar suporte à sensibilidade teórica e estimular a formulação de questões, favorecendo também o método de comparação constante (Fernandes & Maia, 2001). Este método, utilizado para estimular a reflexão sobre as propriedades e dimensões das categorias (Strauss & Corbin, 1998), constitui o princípio central da *Grounded Theory* e consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados (Rennie, Phillips, & Quartaro, 1988), até que se considere que foi atingida a saturação teórica, ou seja, no momento em que não se verifica a emergência de novos dados (Cassiani, Caliri, & Pelá, 1996).

O primeiro passo para se iniciar uma *grounded analysis* é a definição do problema que se pretende estudar. Identificado o fenómeno que pretende conhecer melhor, o investigador formula questões acerca do que pretende ficar a saber sobre esse fenómeno. Tais questões não têm de permanecer imutáveis ao longo do processo de análise (Lima & Ferro,

2014). Num estudo *grounded*, a questão de investigação identifica o fenómeno em estudo (Strauss & Corbin, 1990), mas as questões podem e devem evoluir com a análise, tornando-se mais específicas e focalizadas na exploração dos dados que emergem das narrativas dos sujeitos (Fernandes & Maia, 2001).

A amostra vai sendo definida pela própria análise, não sendo necessária a constituição de uma amostra completa e fechada antes da recolha dos dados. Recomenda-se a análise das entrevistas à medida que estas são realizadas, finalizando quando se atinge a saturação teórica (Fernandes & Maia, 2001).

O investigador deve começar por fragmentar a informação permitindo, assim, a análise dos dados. Neste sentido, deve definir-se uma unidade de análise que oriente a procura de significados através de um processo de codificação. Distinguem-se, neste contexto, três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva (Lima & Ferro, 2014).

Após a definição da unidade de análise, inicia-se a codificação aberta (Lima & Ferro, 2014), tratando-se esta de um procedimento de “decomposição, análise, comparação, conceptualização e categorização dos dados” (Strauss & Corbin, 1990, p. 61). Os dados começam por ser fragmentados, a fim de encontrar neles ideias e conceitos. A codificação aberta faz-se, então, alternando a formulação de questões e o estabelecimento de comparações. De seguida, os conceitos são agrupados em categorias, tendo em consideração as semelhanças entre eles. A associação de um conceito a uma categoria é provisória e não é mutuamente exclusiva, podendo o mesmo conceito associar-se a outros para integrar diferentes categorias (Fernandes & Maia, 2001).

O investigador deve registar todas as ideias que uma *grounded analysis* suscita, recorrendo, para tal, à utilização de memorandos. Os memorandos são anotações que o investigador faz acerca das categorias, das suas propriedades e das relações entre elas, sendo, por isso, essenciais no momento em que se constrói a teoria (Petrini & Pozzebon, 2009).

Após a codificação aberta, o procedimento que se segue é a codificação axial. Esta consiste num “conjunto de procedimentos onde os dados são agrupados de novas formas (...) através das conexões entre as categorias” (Strauss & Corbin, 1990, p. 96). Embora a codificação aberta e a axial sejam procedimentos diferentes, não são necessariamente etapas analíticas sequenciais, pois durante a codificação axial deve ter-se em conta o modo como emergiram as categorias na codificação aberta (Strauss & Corbin, 1998).

Segue-se a codificação seletiva, que consiste na seleção de uma categoria central (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1990) que representa o tema principal da investigação (Strauss & Corbin, 1998). Sendo semelhante à codificação axial, este processo é de nível mais abstrato, dado que deriva do estabelecimento de relações sistemáticas entre a categoria central e as outras categorias (Strauss & Corbin, 1990).

Depois de analisar e codificar os dados recolhidos, surge a necessidade de integrar as categorias na forma de teoria (Fernandes & Maia, 2001). Esta deve representar adequadamente o fenómeno que é objeto de análise (Lima & Ferro, 2014).

2.2 Amostra

Foram entrevistadas onze crianças do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. As causas de institucionalização destas crianças são: maus-tratos; absentismo escolar; comportamentos promíscuos e instabilidade emocional por parte da figura materna; comportamentos problemáticos manifestados pela criança; desorganização do agregado familiar.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio e realizadas até se atingir a saturação teórica dos dados, o que se verificou após a análise de oito entrevistas. Assim, as restantes três entrevistas não foram incluídas no estudo. Das oito entrevistas analisadas, cinco foram respondidas por crianças do sexo masculino e três por crianças do sexo feminino. O tempo médio de institucionalização das crianças entrevistadas oscila entre o mínimo de um ano e o máximo de dois.

No sentido de proteger a identidade das crianças, foram adotados nomes fictícios. Na apresentação das vinhetas, estas foram identificadas com a idade, pois considerámos que esta é uma variável importante.

A informação recolhida foi completada com a observação do comportamento das crianças durante as entrevistas e com informação fornecida pelo psicólogo da instituição.

No Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal encontram-se institucionalizadas quinze crianças entre os 0 e os 12 anos. Trabalham nesta instituição dez funcionários, em turnos rotativos de dois ou três funcionários no período diurno, estando apenas um no período noturno.

Estão regulamentadas visitas semanais para cada familiar, havendo flexibilidade na frequência destas visitas.

2.3 Recolha de dados: entrevistas estruturadas

A informação foi recolhida a partir das narrativas de oito crianças que se encontram institucionalizadas no referido Centro, com base em entrevistas estruturadas.

As entrevistas duraram, em média, entre vinte e cinco minutos a uma hora. Centraram-se nos seguintes tópicos:

- A criança e os cuidadores;
- A criança e os outros;
- Recursos internos das crianças;
- Fantasias das crianças.

A recolha de dados através de entrevistas é um processo que, pela sua natureza, pode implicar algumas fragilidades. Neste caso, havia o risco de as

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores
institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

crianças se mostrarem pouco motivadas ou evidenciarem dificuldade em compreender as questões colocadas. Contudo, tal parece não ter acontecido. Todas as crianças se mostraram disponíveis para participar, compreendendo facilmente o que lhes foi perguntado.

Durante a entrevista, a postura das crianças expressava o que sentiam relativamente a cada assunto abordado. Assim, a observação do comportamento foi, também, um importante contributo na recolha e posterior análise da informação.

A espontaneidade evidenciada nas respostas obtidas é, igualmente, reveladora da sinceridade dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em registo áudio e posteriormente transcritas para um documento Word. Apesar de terem sido construídas com base num guião previamente elaborado, foram realizadas num registo informal, de forma a proporcionar às crianças entrevistadas um ambiente promotor da sua livre expressão.

As entrevistas, conduzidas pela investigadora, foram realizadas individualmente, garantindo a confidencialidade dos dados e a estandardização do processo de recolha.

2.4 Procedimentos

Dado que se pretende estudar a particularidade de um fenómeno, considerou-se que o recurso à metodologia *Grounded* é o mais adequado, pois parte das narrativas sobre o fenómeno em estudo. O modelo *Grounded* utilizado foi o de Strauss e Corbin (1990), relativamente ao qual se destacam os seguintes procedimentos básicos: a recolha de dados e a análise são processos interrelacionados; as unidades básicas de análise são os conceitos; as categorias têm de ser desenvolvidas e relacionadas; a amostragem é teórica; a análise é feita através de constantes comparações; devem procurar-se padrões e variações; o processo deve refletir-se na teoria; escrever memorandos faz parte integrante da metodologia; as hipóteses sobre as relações entre categorias são estabelecidas e verificadas durante o processo de investigação; não se deve trabalhar isoladamente quando se desenvolve uma *Grounded Theory*; apesar de ser importante que o conhecimento que o investigador tem acerca do tema seja trazido para a análise, deve sempre manter-se o foco na investigação (Lima & Ferro, 2014).

As entrevistas foram realizadas depois das devidas autorizações da instituição e de acordo com a disponibilidade das crianças. Pretendeu-se, ainda, minimizar qualquer alteração da dinâmica do Centro de Acolhimento.

Posteriormente, foram solicitadas ao psicólogo da instituição informações relativas às crianças entrevistadas (e.g., motivo de institucionalização, continuidade ou não do contacto com os cuidadores primários), bem como alguns dados de caracterização da instituição.

3. Resultados

A análise dos dados teve início com o processo de codificação aberta. Foi construída uma tabela que incluía as perguntas colocadas às crianças e as respetivas respostas. As respostas obtidas foram divididas em frases e traduzidas em ideias e conceitos. Por fim, agruparam-se os conceitos em categorias.

Finalizada a primeira fase de codificação, construiu-se uma nova tabela, na qual foram agrupadas todas as categorias anteriormente obtidas, iniciando-se, assim, a codificação axial.

Através de sucessivos agrupamentos de categorias, sendo permitida a reanálise sistemática dos dados, foi possível alcançar uma categoria principal (*core category*). Desta forma, concluiu-se o processo de codificação e confirmou-se que a saturação teórica tinha sido alcançada. Seguiu-se a elaboração de conclusões.

No sentido de tornar mais consistente a análise das entrevistas, todo o processo foi acompanhado por duas investigadoras que se encontravam a trabalhar com a mesma metodologia.

Da análise das entrevistas resultaram sete categorias, a saber: “Ambiente de *holding*”, “Dimensão emocional”, “Dimensão relacional”, “Aspetos da personalidade”, “Mundo interno”, “Desenvolvimento” e “Regulação emocional”. A categoria principal, que engloba todas as outras, é a categoria “Vinculação”.

A categoria principal foi definida com base na compreensão de que a relação de vinculação que as crianças estabelecem com os cuidadores institucionais assenta na vivência do Centro de Acolhimento como um “Ambiente de *holding*”. Para a definição da categoria principal foi, também, determinante a perceção do impacto que o estabelecimento de uma relação de vinculação entre as crianças e os cuidadores tem ao nível da “Dimensão emocional” e da “Dimensão relacional” das primeiras.

A influência que esta relação de vinculação entre crianças e cuidadores tem em alguns “Aspetos da personalidade” das crianças, bem como no seu “Mundo interno”, no seu “Desenvolvimento” e na sua capacidade de “Regulação emocional” foi, igualmente, tida em consideração na definição da categoria “Vinculação”.

A relação entre a categoria principal e as restantes é explicada na Discussão e Integração teórica dos resultados.

Como evidência da relação de vinculação estabelecida entre crianças e cuidadores, destacam-se os testemunhos que são reflexo do apoio que as crianças sentem por parte dos cuidadores institucionais, da sua proximidade com eles e da sua disponibilidade e acessibilidade: “(...) *eles dão miminhos.*” [Vasco, 9 anos], “ (...) *são os únicos que dão sempre as coisas que me faltam e são muito meus amigos.*” [Liliana, 6 anos], “*Fazem o melhor que podem para nos ajudar a todos.*” [Miguel, 11 anos], “(...) *estou a ser (...) mimada.*” [Matilde, 12 anos].

Na base do estabelecimento desta relação de vinculação encontra-se a vivência de um ambiente de *holding* e a percepção dos cuidadores como uma base segura.



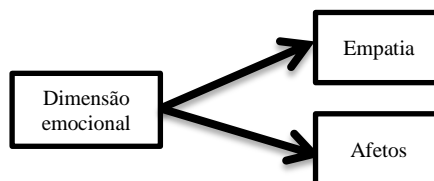
Esquema 1. Ambiente de *holding*

O termo *holding*¹ é definido por Winnicott (1983) como amparo e sustentação e significa “ (...) não apenas o segurar físico de um lactente, mas também a provisão ambiental total (...)” (Winnicott, 1983, p. 44). Refere-se a todo o cuidado materno capaz de fornecer suporte ao lactente durante o processo de constituição do psiquismo (Neto, 2013).

No caso das crianças entrevistadas, este é um ambiente de *holding* substituto (Stapley, 2014) do ambiente original. Ainda assim, encontram-se testemunhos que evidenciam os sentimentos de segurança e proteção que os cuidadores institucionais transmitem às crianças e a relação de confiança que se estabelece entre eles: “*Estar com eles e ninguém pode-me fazer mal.*” [Mara, 9 anos], “*Sinto-me protegido.*” [Vasco, 9 anos], “*Se alguém me fizer mal, vou lá chamar.*” [Miguel, 11 anos].

Diretamente influenciadas pela relação de vinculação que as crianças estabelecem com os cuidadores institucionais e, portanto, pela vivência de um ambiente de *holding*, estão a “Dimensão emocional” e a “Dimensão relacional”, sendo estas duas outras categorias obtidas a partir da análise dos dados.

Na “Dimensão emocional” foram incluídas todas as declarações que remetem para a manifestação de características empáticas (categoria “Empatia”), de competências afetivas e de partilha de afetos (categoria “Afetos”).



Esquema 2. Dimensão emocional

As características empáticas das crianças entrevistadas salientam-se quando questionadas acerca de como se sentem quando algum colega se magoa ou quando veem alguém triste e, ainda, se se mobilizam no sentido de

¹ O conceito de *holding* é aqui empregue no sentido de traduzir a representação dos cuidadores enquanto fonte de suporte, apoio, confiança, segurança e proteção.

ajudar quem estiver em tais circunstâncias. A presença desta característica confirmou-se em todas as crianças, como se evidencia nas seguintes afirmações: *“Parece que me magoei a mim própria.”* [Matilde, 12 anos], *“Pergunto se ele está bem.”* [Carlos, 7 anos], *“(…), quando vejo alguém triste gosto de ir animar as pessoas. Também me sinto triste.”* [Miguel, 11 anos], *“Fico preocupado porque pode ser muito grave.”* [Vasco, 9 anos]. Há, ainda, a evidência de uma identificação afetiva com os outros nas afirmações da Matilde [12 anos]: *“(…) que os desejos das outras crianças se concretizassem como os meus e que todas as crianças tivessem uma família. Porque eu conheci aqui crianças que não tinham família e eu acho que isso é triste.”*, *“Querida que as pessoas que estivessem tristes ficassem felizes (…).”*

Na categoria “Afetos” incluem-se afirmações como: *“(…) estão-me sempre a abraçar.”* [Liliana, 6 anos], *“Dão beijinhos e festas. (…) eles dão miminhos.”* [Vasco, 9 anos], *“Vão-me levar à cama, dão beijinhos e miminhos.”* [Carlos, 7 anos], *“Dou-lhe um abraço.”* [Vítor, 10 anos].

A categoria “Dimensão relacional” centra-se na qualidade dos relacionamentos, englobando todas as referências aos relacionamentos que a criança estabelece com os cuidadores institucionais e com os pares. Foram, também, incluídos os testemunhos relacionados com a perceção que as crianças têm dos seus relacionamentos primários e, ainda, relatos que refletem as suas competências de interação com os pares, com os cuidadores institucionais e com outros adultos.



Esquema 3. Dimensão relacional

Verifica-se, em todas as entrevistas, um predomínio de referências positivas relativamente ao relacionamento com os cuidadores institucionais. Tais referências, acima transcritas, são indicadoras de segurança na vinculação e advêm do facto de os cuidadores conseguirem, de certo modo, colmatar a carência de uma base segura. No entanto, tratando-se de crianças institucionalizadas, esta não é uma relação absolutamente segura (esta questão será novamente abordada na Discussão e Integração teórica dos resultados).

Do mesmo modo, também a relação com os pares é predominantemente positiva, verificando-se, naturalmente, alguns conflitos. Assim, quando se questionam as crianças acerca do relacionamento com os pares, obtêm-se declarações como as que se seguem: *“Boa. Porque eles brincam comigo, gostam de brincar comigo.”* [Luís, 8 anos], *“(…) se perder os meus amigos, fico triste porque eu gosto muito deles.”* [Miguel, 11 anos], *“(…) gosto de ter amigos.”* [Matilde, 12 anos]. Quando questionadas acerca da existência de conflitos com os pares, as crianças contam: *“Chamaram-me*

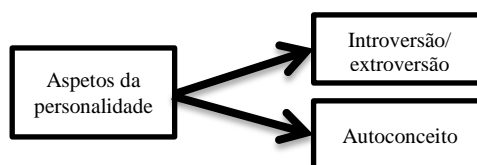
nomes e eu enervei-me.” [Carlos, 7 anos], *“Nós estávamos a jogar à bola, depois um amigo (...) estava sempre a marcar golos e não me passava a bola.”* [Vasco, 9 anos], *“Eu chamo um nome a uma pessoa e depois outra pessoa pensa que eu lhe chamei a ela e essa pessoa vem-me culpar.”* [Miguel, 11 anos]. No entanto, tal como se confirma pela declaração de uma das crianças, estes são conflitos próprios da fase de desenvolvimento em que se encontram: *“Mas são... como é que eu hei de dizer... são coisas de crianças.”* [Matilde, 12 anos].

Relativamente à perceção que têm dos relacionamentos primários, identificam-se testemunhos que indicam uma perceção positiva destes relacionamentos, mas também são evidentes sinais da insegurança: *“Gosto de estar com a mãe (...).”* [Vítor, 10 anos], *“Prefiro estar com a minha mãe.”* [Liliana, 6 anos], *“Se eu contar alguma coisa à minha mãe, ela guarda para si (...).”* [Miguel, 11 anos]; mas também *“O meu pai e os meus irmãos (...) não querem saber de mim.”* [Miguel, 11 anos].

Como evidência das competências de interação manifestadas pelas crianças, destacam-se afirmações como: *“Gosto de brincar com os meus colegas.”* [Carlos, 7 anos], *“Brinco muito com eles, falo muito com eles, dou coisas a eles (aos cuidadores) (...).”* [Mara, 9 anos], *“(...) gosto de estar com todas as pessoas.”* [Vítor, 10 anos], *“Gosto mais de estar com pessoas do que sozinha.”* [Matilde, 12 anos].

As vivências emocionais e relacionais das crianças têm uma influência determinante a vários níveis. Na presente investigação considerou-se o impacto que a “Dimensão emocional” e a “Dimensão relacional” têm em alguns aspetos, nomeadamente em “Aspetos da personalidade”, do “Mundo interno”, do “Desenvolvimento” e, ainda, ao nível da “Regulação emocional”.

A categoria “Aspetos da personalidade”, inclui afirmações que refletem a introversão/extroversão das crianças e o seu autoconceito.



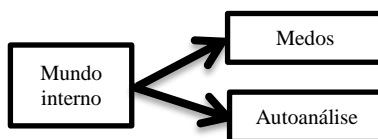
Esquema 4. Aspetos da personalidade

Assim, na categoria “Introversão/extroversão”, temos a referência a situações em que as crianças se sentiram envergonhadas (*“Quando pedem para eu me apresentar.”* [Mara, 9 anos], *“Quando vou em cima dos palcos (...).”* [Luís, 8 anos], *“Sinto que começam a gozar comigo.”* [Carlos, 7 anos], *“Em atividades desportivas (...). Como eu não sei fazer, sinto-me envergonhada por não conseguir.”* [Matilde, 12 anos]), no caso das mais introvertidas. As mais extrovertidas afirmam, por exemplo, gostar de estar em público e de ir ao quadro resolver exercícios, sentindo-se bem nessas

situações: “(...) gosto de estar tipo em público.” [Vítor, 10 anos], “Gosto. Bem. Que sei as coisas.” [Mara, 9 anos], “Bem. Estou a aprender a fazer exercícios e coisas.” [Luís, 8 anos], “Sinto-me feliz. Fazer exercícios no quadro.” [Vasco, 9 anos].

Na categoria “Autoconceito”, temos: “Sinto-me bem, tenho amigos e sou feliz. E sou bonito.” [Luís, 8 anos], “(...) gosto de mim.” [Mara, 9 anos], “Sinto que gosto de ter nascido, gosto do nome que eu tenho e gosto do meu corpo.” [Miguel, 11 anos].

A categoria “Mundo interno” inclui testemunhos relativos aos medos das crianças e à sua capacidade de autoanálise.

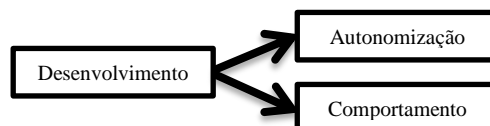


Esquema 5. Mundo interno

Na categoria “Medos” destacam-se os medos fóbicos desenvolvimentais, os medos sobrenaturais, os medos existenciais, o medo de agressão/violência e o medo de perdas afetivas: “Medo de aranhas, medo de cobras (...), de fantasmas e medo do escuro.” [Liliana, 6 anos], “Medo que me batam (...).” [Carlos, 7 anos], “Morrer. Sei que toda a gente morre, mas não sei como é que isso vai ser, por isso, tenho medo. Ficar sem a minha mãe mesmo definitivamente.” [Matilde, 12 anos].

A categoria “Autoanálise” contempla afirmações que refletem uma certa incapacidade de introspeção, que se traduz numa recusa da exploração do mundo interno: “Não sei. Não consigo imaginar.” [Liliana, 6 anos], “Não sei.” [Carlos, 7 anos], “Eu não quero dizer isso.” [Mara, 9 anos], “Mas eu não gosto de dizer isso!” [Mara, 9 anos]. Esta categoria abarca, também, a referência a vividos internos das crianças, nomeadamente à sua capacidade de fantasiar, à sua idealização de capacidades e até a um certo desejo de onipotência: “(...) os ninjas. (...) voam e alguns trepam coisas (...). Gostava de conseguir fazer essas coisas (...).” [Luís, 8 anos], “(...) ele salva pessoas e eu também gosto de salvar pessoas.” [Vasco, 9 anos], “Escolhia para ter mais infinitos desejos porque assim não acabavam.” [Matilde, 12 anos].

A categoria “Desenvolvimento” centra-se nas declarações relativas à autonomização e ao comportamento das crianças.

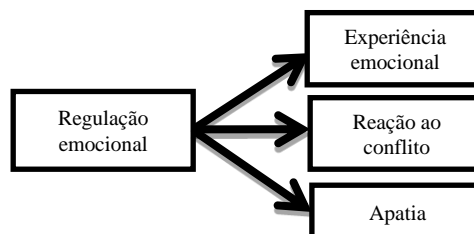


Esquema 6. Desenvolvimento

Na categoria “Autonomização” foram incluídos os testemunhos que evidenciam sinais de maturidade e independência das crianças, sendo estas duas subcategorias predominantes nas entrevistas. No entanto, como seria de esperar, surgiram também indicadores de alguma imaturidade e dependência que foram igualmente adicionados a esta categoria. A “Autonomização” abarca, ainda, afirmações que remetem para as atitudes de submissão das crianças ou para a ausência delas, quando tais atitudes não se verificam. Seguem-se, então, alguns dos testemunhos relativos a esta categoria: “(...) *se ninguém me ajudasse a fazer os trabalhos, não conseguia fazer e chumbava de ano.*” [Luís, 8 anos], “*Consigo acalmar-me sozinho.*” [Vasco, 9 anos], “*Gosto de estudar.*” [Miguel, 11 anos], “*Pedia ao Pai Natal.*” [Carlos, 7 anos], “(...) *eu também me protejo.*” [Miguel, 11 anos], “*Não me devo meter com pessoas mais fortes do que eu porque assim posso levar porrada.*” [Luís, 8 anos], “*Posso-me sentir um bocadinho inferior (...) se eles são mais fortes que eu...*” [Matilde, 12 anos].

A categoria “Comportamento” engloba as afirmações que evidenciam comportamentos positivos (evidências de um bom comportamento e atitudes de obediência) e comportamentos negativos (comportamentos agressivos, atitudes desafiadoras e de oposição): “*Vou (almoçar) sem lavar as mãos. Umas vezes eu lavo as mãos, outras vezes eu não lavo.*” [Liliana, 6 anos], “*Bato nele.*” [Carlos, 7 anos], “*Quando elas dizem para fazer uma coisa eu faço.*” [Luís, 8 anos].

Na categoria “Regulação emocional” encontram-se testemunhos que remetem para a experiência emocional, para a forma de reação ao conflito e para a presença ou não de atitudes que podem evidenciar uma certa apatia por parte das crianças.



Esquema 7. Regulação emocional

Assim, na categoria “Experiência emocional” são contempladas referências a experiências emocionais positivas e negativas. Nesta categoria encontram-se, também, testemunhos que evidenciam uma alta e baixa intensidade da expressão emocional: “(...) *estou feliz.*” [Carlos, 7 anos], “*Fico zangado.*” [Vasco, 9 anos], “*Fico enervada.*” [Mara, 9 anos], “*Sinto-me bem. Alegre, contente*” [Miguel, 11 anos]. Foram, ainda, incluídas as afirmações que remetem para a capacidade de autocontrolo, de expressão de sentimentos e de tolerância à frustração: “*Fico triste. Porque eles não me dão e eu quero muito.*” [Vasco, 9 anos], “*Reajo logo sem pensar.*” [Carlos,

7 anos], “(...) vou lá para fora sozinho (para se acalmar).” [Miguel, 11 anos], “Perder ou ganhar é um desporto.” [Carlos, 7 anos], “(...) quando estou chateada e falam comigo, não ligo importância e acho que as pessoas entendem isso.” [Matilde, 12 anos].

A categoria “Reação ao conflito” contempla as reações positivas ao conflito, nomeadamente a capacidade da sua resolução, e as reações negativas ao conflito: “Fico triste (em situações de conflito)” [Luís, 8 anos], “Digo se ele se zangou comigo mesmo a sério ou se não quer ser mais meu amigo.” [Vasco, 9 anos], “Então, eu zango-me. Passado um dia ou dois, para lhe dar tempo, volto a ir ter com ele. Depois peço desculpa e digo que nunca mais volto a fazer aquilo.” [Miguel, 11 anos], “(...) eu chamei-o, ele esteve a falar comigo e resolveu-se tudo.” [Matilde, 12 anos].

Na categoria “Apatia” foram incluídas as declarações que sugerem a evidência de um certo conformismo, mas também as que revelam a sua ausência através, por exemplo, da identificação de situações de desagrado e da referência à ocupação lúdica de tempos livres: “(...) não mudava nada.” [Liliana, 6 anos], “Tenho o futebol. E ginástica, xadrez e inglês (...)” [Luís, 8 anos], “Tenho a dança.” [Matilde, 12 anos], *Transformava este quadrado aqui numa piscina* (referindo-se a uma zona com um parque infantil, no CAT), *a carrinha punha um Lamborguini grande* (referindo-se à carrinha do CAT), *a casa mais confortável, havia um computador para cada um (...).* [Vitor, 10 anos].

Conclui-se, então, que, apesar de estas crianças não se encontrarem no seu meio familiar, tendo experienciado relacionamentos primários marcados pela instabilidade e disfuncionalidade, conseguiram estabelecer uma relação de vinculação com os cuidadores institucionais. Tal conclusão surge a partir da compreensão de que a representação que as crianças têm dos cuidadores é muito centrada na capacidade de estes colmatarem a carência de segurança e de afetos que experienciaram antes de serem institucionalizadas. Todas as crianças veem nos cuidadores uma fonte de proteção, conforto, apoio e segurança. É, também, perceptível o seu papel contentor e a proximidade dos relacionamentos. Compreende-se, assim, que a relação das crianças com os cuidadores institucionais tem um papel significativo nas suas vidas, refletindo-se em várias dimensões do seu desenvolvimento.

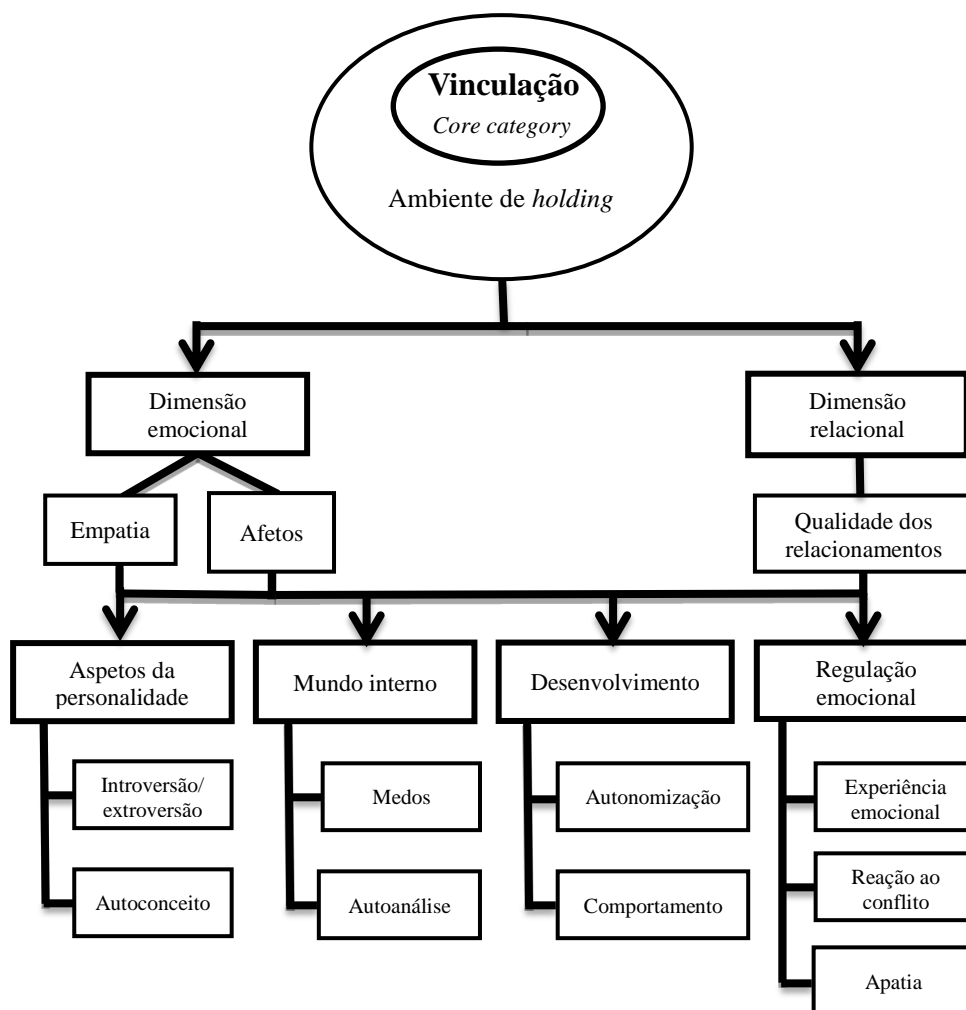
As conclusões apresentadas foram sumariadas num gráfico elaborado a partir da tabela de análise de dados. A apresentação gráfica dos dados visa facilitar a compreensão dos resultados, estruturando-os e conferindo-lhes maior congruência.

Nesta construção (Esquema 8) observam-se duas grandes dimensões: a dimensão emocional e a dimensão relacional. A primeira está ligada à componente afetiva da vida das crianças e a segunda às relações que estas estabelecem. Apesar de haver um maior destaque das relações construídas dentro da instituição, consideram-se, também, as vivências relacionais anteriores.

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

A dimensão emocional e a dimensão relacional unem-se, dando origem a quatro categorias que representam aspetos influenciados por estas. Por outras palavras, pode constatar-se que os aspetos da personalidade, do mundo interno e do desenvolvimento considerados nesta investigação, bem como a capacidade de regulação emocional das crianças, refletem as suas vivências emocionais e relacionais, tal como será aprofundado na Discussão e Integração teórica dos resultados.



Esquema 8. As representações que as crianças constroem sobre os cuidadores institucionais

Com maior relevo no esquema e em toda a investigação, destaca-se a categoria principal “Vinculação”, que se encontra envolvida e, portanto, diretamente relacionada com a categoria “Ambiente de *holding*”. É a partir destas que derivam, num primeiro momento, as duas grandes dimensões e, conseqüentemente, todas as categorias seguintes.

A categoria principal traduz a compreensão de que a vida emocional e relacional destas crianças é marcada pela relação que constroem com os cuidadores institucionais, a qual depende da vivência do centro de acolhimento como um ambiente de *holding*.

4. Discussão e Integração teórica dos resultados

4.1 Vinculação

A nossa *core category* é a “Vinculação”.

A Teoria da Vinculação pode ser considerada um sistema biográfico de comportamentos específicos, organizados para manter ou restaurar a segurança através da proximidade a alguém que é especial e preferido, a figura de vinculação (West, Rose, Spreng, Sheldon-Keller, & Adam, 1998).

De acordo com a Teoria da Vinculação, as representações internas das experiências relacionais e a noção de *self* vão sendo interiorizadas pelas crianças ao longo do tempo. Neste processo, a história de vinculação do sujeito desempenha um papel essencial (Soares, 2007), pois o funcionamento psicológico e a regulação dos afetos são influenciados pelas relações de vinculação que se estabelecem (Mathews et al., 2016).

A natureza dos laços afetivos que se estabelecem na relação com as figuras primárias de vinculação é determinante no processo de significação da relação com o mundo (Mota & Matos, 2008), tal como se evidencia na afirmação da Matilde [12 anos]: “(...) não confio totalmente nas pessoas porque (...) não estiveram comigo mesmo desde pequenina”.

Segundo a referida teoria, as crianças possuem um sistema de comportamento de vinculação de base genética sensível a uma ativação pelo meio ambiente. O comportamento de vinculação é todo o comportamento que promove a proximidade à figura de vinculação (Cassidy, 1999), podendo ser considerado uma componente essencial do sistema comportamental humano, tendo como função biológica a proteção, não só na infância mas ao longo do ciclo de vida (Bowlby, 1969). É possível classificar os comportamentos de vinculação em três categorias comportamentais e afetivas, sendo elas a procura de proximidade, a procura de uma base segura e o protesto com a separação (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999).

Os fatores que a criança percebe como ameaçadores ativam ou reforçam os comportamentos de vinculação. Tais fatores podem ser relativos à própria criança (e. g., fome, situação de doença), ao meio envolvente (e.g., presença de um estranho) e à figura de vinculação (e.g., ausência, negligência nos cuidados). A desativação do comportamento de vinculação está relacionada com a disponibilidade e responsividade da figura de vinculação, a qual proporciona segurança à criança (Cassidy, 1999), reduzindo o medo ou a ansiedade provocada pela experiência de tensão, desconforto ou mal-estar (Cassidy, Jones, & Shaver, 2013).

Na presente investigação, verifica-se que as crianças vivem de forma ameaçadora os fatores antes indicados, mas também reconhecem a disponibilidade e responsividade dos cuidadores institucionais em relação a esses fatores: “Quando eu chego cá eles mostram-me logo que eu tenho que almoçar.” [Liliana, 6 anos], “(...) não é bom estar com pessoas desconhecidas.” [Miguel, 11 anos], “(...) estão sempre aqui conosco, a gente nunca está sozinhos.” [Matilde, 12 anos]. Propicia-se, assim, o estabelecimento de uma relação de vinculação entre os cuidadores

institucionais e as crianças, na qual os primeiros são percebidos como uma base segura disponível para atender às necessidades das crianças.

Segundo Buist, Dekovic, Meeus e Aken (2002), apesar de, tradicionalmente, o termo vinculação ser usado para descrever a relação emocional, afetiva e primordial que se estabelece entre o indivíduo e os seus pais ou cuidadores, sabe-se que a vinculação se estabelece ao longo de todo o período desenvolvimental, alargando-se a outras figuras significativas, para além das primordiais. No entanto, o sucesso no desenvolvimento de laços com outras figuras é inevitavelmente influenciado pelos padrões anteriormente desenvolvidos pelas figuras parentais (Mathews et al., 2016; West et al., 1998).

Sintetizando, uma relação de vinculação segura assenta na organização de um modelo operacional de uma figura de vinculação que é percebida como estando disponível para a interação. Esta figura tem a capacidade de ajudar e proporcionar conforto em caso de necessidade. Pelo contrário, numa relação de vinculação insegura são atribuídas à figura de vinculação características de acessibilidade incerta, relutância em prestar ajuda e/ou reações hostis prováveis (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2011).

Nesta investigação, verifica-se o reconhecimento da disponibilidade dos cuidadores para a interação, pois as crianças afirmam, relativamente aos cuidadores institucionais: “*Brinco com eles.*” [Liliana, 6 anos], “*(...) conversamos com as senhoras (...).*” [Matilde, 12 anos]. Percebe-se, ainda, o seu papel contendor, na medida em que as crianças sentem que são confortadas quando necessitam: “*(...) quando estou triste dizem “Não chores” e dão-me um beijinho na testa.*” [Matilde, 12 anos].

4.2 Ambiente de *holding*

Inerente ao estabelecimento de uma relação de vinculação com os cuidadores institucionais está a vivência de um ambiente de *holding*, no qual os cuidadores são percebidos como uma base segura.

Muitas crianças encontram-se institucionalizadas porque não lhes foi proporcionado um ambiente materno de *holding* adequado. Qualquer que tenha sido a razão pela qual foi colocada num centro de acolhimento, é evidente que a criança não experienciou uma mãe confiante e de confiança (Stapley, 2014).

A retirada da criança de um ambiente materno de *holding* para um ambiente substituto de *holding* (o centro de acolhimento) implica a remoção dos papéis pelos quais a criança tem ganhado a sua continuidade, consistência e confirmação. Estes aspetos deixam de estar disponíveis como guias acerca do modo como agir de forma previsível e adequada (Stapley, 2014).

Quando o ambiente materno de *holding* não é adequado, dificilmente se desenvolve o sentimento de confiança básica. Este é um

sentimento imprescindível em qualquer relação, sendo também elementar na promoção do desenvolvimento e crescimento das crianças. É, assim, evidente a necessidade da equipa de um centro de acolhimento trabalhar desde o início a construção da confiança. Para que esta se desenvolva são necessárias experiências emocionais positivas que encorajem dentro da criança um estado emocional de confiança. Para que se desenvolva uma relação genuína no ambiente de *holding* de um centro de acolhimento é necessário confiar e ser confiado (Stapley, 2014).

Tal como referido no capítulo anterior, a relação estabelecida entre as crianças e os cuidadores institucionais é propícia à vivência de um ambiente de *holding*. Os cuidadores transmitem segurança, proteção e as crianças sentem-nos como atenciosos e afetuosos, sendo, também reconhecido o seu papel contendor: “*Fazem o que for preciso.*” [Vasco, 9 anos], “*(...) gosto de estar aqui.*” [Liliana, 6 anos], “*Eles ajudam-me em tudo.*” [Vítor, 10 anos], “*(...) sei que estão atentos a mim, ao que eu estou a fazer.*” [Matilde, 12 anos].

Também no capítulo anterior se refere que, apesar de se destacarem os indicadores de segurança na relação de vinculação estabelecida entre as crianças e os cuidadores institucionais, considerando as vivência de uma criança que se encontra institucionalizada, esta não é uma relação totalmente segura. Assim, são identificados momentos em que as crianças sentem que não estão a receber tanta atenção como desejariam: “*Estão a haver guerras e não ser eu o culpado e depois darem atenção a outras.*” [Miguel, 11 anos].

4.3 Dimensão emocional

Numa relação de vinculação segura, é permitido à criança expressar-se emocionalmente, promovendo, assim, o seu conhecimento das emoções (Ferreira, 2014).

As crianças mais seguras apresentam, também, sentimentos mais elevados de reciprocidade e de empatia (Sroufe, 2005; Cortina, 2013), manifestando-se, ainda, os comportamentos de partilha de afetos (Oliveira, 2011).

Nas respostas obtidas a partir das entrevistas salientam-se as competências empáticas das crianças e os seus sentimentos de reciprocidade: “*Pergunto o que é que se passou, tento entender.*” [Matilde, 12 anos], “*Gosto de ajudar as pessoas.*” [Miguel, 11 anos], “*Também me sinto mal.*” [Carlos, 7 anos].

A partilha de afetos entre as crianças e os cuidadores institucionais é, também, manifesta: “*(...) elas dão-me carinho.*” [Mara, 9 anos], “*Também dou miminhos.*” [Carlos, 7 anos].

Assim se evidencia o reconhecimento, por parte das crianças, do investimento dos cuidadores institucionais na sua vida emocional, contribuindo este investimento para a cimentação da relação de vinculação entre eles estabelecida.

4.4 Dimensão relacional

À medida que a criança e a relação de vinculação se desenvolvem, os aspetos salientes da relação de vinculação organizam-se gradualmente numa representação interna. Quando as necessidades de proximidade emocional, de proteção e de segurança da criança estão preenchidas, há uma maior probabilidade de a criança desenvolver uma representação positiva de si, na qual o *self* é valorizado e sentido como merecedor de cuidados (Bowlby, 1973/1993). Pelo contrário, quando há uma inadequação entre as necessidades da criança e as respostas dadas pelas figuras cuidadoras, há maior propensão para os sujeitos organizarem modelos internos dinâmicos complementares em que o *self* é visto como não desejado e sem valor, sendo os outros perspectivados como indisponíveis, rejeitantes ou abusadores (Toth, Cicchetti, Macfie, Maughan, & Vanmeemen, 2000). É, portanto, com base no tipo de relações que estabelecem com as figuras de vinculação que as crianças elaboram a informação ambiental em modelos internos dinâmicos, os quais se alicerçam nas representações que têm de si, das figuras de vinculação e do mundo (Bowlby, 1973/1993; Bethell, Lin, & McFatter, 2014). Os modelos internos dinâmicos são, então, “uma importante fonte de previsão dos comportamentos sociais” (Mota & Matos, 2008, p. 368).

Apesar de as figuras parentais não lhes terem proporcionado um ambiente propício ao seu adequado desenvolvimento, estas crianças têm uma perceção maioritariamente positiva dos seus relacionamentos primários (“*A minha mãe, isso... toda a gente gosta de estar com a mãe!*” [Miguel, 11 anos]) o que se reflete na relação com os cuidadores institucionais.

Por muito disfuncional que tenha sido o meio familiar de onde a criança foi retirada, este criou no seu mundo interno um sentido de pertença (Mota & Matos, 2008). As crianças institucionalizadas mantêm o desejo de voltar para os pais, ainda que estes tenham sido muito inconsistentes e não as tenham tratado bem (Berger, 1998). Estas crianças mantêm sempre a esperança de futuros reencontros, independentemente das circunstâncias da sua vivência quotidiana (Alvarez, Carvalho, & Baptista, 2014).

O desejo de voltar para junto dos pais é perceptível nas crianças entrevistadas. Quando lhes foi perguntado qual o seu maior sonho, obtiveram-se as seguintes respostas: “*Estar com a minha mãe.*” [Mara, 9 anos; Liliana, 6 anos], “*O meu pai e os meus irmãos gostarem de mim.*” [Miguel, 11 anos], “*Sair daqui.*” [Matilde, 12 anos]. Foi, também, pedido às crianças que identificassem três desejos, tendo elas referido: “*Sair do centro (...).*” [Mara, 9 anos], “*(...) deixar este centro e ir para ao pé da minha mãe.*” [Miguel, 11 anos], “*Voltar para casa (...).*” [Vasco, 9 anos].

Assim, é de extrema importância trabalhar a separação, mas mantendo sempre uma postura pouco intrusiva, de forma a evitar que a criança se prenda a uma relação imaginária com uma mãe ou pai idealizados (Alvarez et al., 2014).

A criança institucionalizada escolhe um adulto afetivamente significativo dentro da instituição. Este adulto poderá ter uma função reparadora se se mostrar continuamente disponível para partilhar o seu

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

sofrimento e para ouvir falar acerca dos seus pensamentos ou sentimentos (Strecht, 2012). Deve, também, desempenhar a função de cuidador carinhoso e contendor que a criança necessita (Bowlby, 1973/1993).

Efetivamente, as crianças entrevistadas identificaram os seus cuidadores de referência, relativamente aos quais se sentem mais próximas e com quem estão mais à vontade para conversar acerca dos seus sentimentos. É, também, evidente a perceção destes como sendo carinhosos e contedores: “*Quando me vê triste, ajuda-me.*” [Vitor, 10 anos], “*(...) ela diz que se tivermos algum desabafo, podemos desabafar com ela.*” [Miguel, 11 anos].

O carácter imprescindível da relação prende-se com o facto de só depois de desenvolver uma boa relação com o adulto que lhe serve de modelo dentro da instituição ser possível à criança desenvolver boas relações com os outros adultos da sua vida (Alvarez et al., 2014). A ausência do estabelecimento de uma relação de vinculação com o cuidador compromete a vivência de experiências de afeto positivo, a regulação emocional adequada e a aquisição de conhecimentos e expectativas acerca da figura de vinculação como disponível, responsiva e que apoia a exploração do meio; do *self* como competente, valorizado e capaz de influenciar os outros; do mundo em geral (Bretherton & Munholland, 1999; Panfile & Laible, 2012).

A relação com os pares também representa uma importante fonte de apoio e compreensão. No entanto, apesar de estas relações serem relevantes para o desenvolvimento psicoafetivo e social, costumam caracterizar-se pela reduzida durabilidade e consistência, própria de uma fase de experimentação e estruturação interna. Deste modo, tais ligações não satisfazem os níveis de segurança necessários a uma vinculação segura. Ainda assim, são consideradas determinantes na construção emocional da criança (Mota & Matos, 2008).

As crianças seguras apresentam competências superiores no relacionamento com os pares (Sroufe, 2005; Cortina, 2013).

Apesar de, naturalmente, existirem alguns conflitos, as crianças entrevistadas evidenciam um relacionamento maioritariamente positivo com os pares: “*É boa. Porque eu gosto muito de estar com eles e eles são os meus melhores amigos.*” [Miguel, 11 anos].

Pelo contrário, as crianças com uma vinculação insegura tendem a apresentar relacionamentos disfuncionais (Mathews et al., 2016), comportamentos agressivos e isolamento (Greenberg, 1999).

Considerando que, apesar de a relação que as crianças estabelecem com os cuidadores ser maioritariamente segura, não o é completamente, pois encontram-se evidências de alguma agressividade na resolução de conflitos: “*Fico enervada. Bato.*” [Mara, 9 anos], “*(...) começo a andar à luta.*” [Vasco, 9 anos]. No entanto, verifica-se, nestas crianças, a capacidade de identificar estratégias mais adequadas de resolução destas situações: “*Falava.*” [Mara, 9 anos], “*Falar com ele.*” [Vasco, 9 anos].

4.5 Aspetos da personalidade

As crianças seguras parecem possuir uma conceção mais positiva, mas crítica, de si, estando mais preparadas para aceitar as suas limitações e falar abertamente acerca delas, pois as figuras de vinculação possibilitam a compreensão das discrepâncias dos seus comportamentos, incentivando as crianças a sentirem-se suficientemente confiantes para poderem admitir imperfeições. Deste modo, as crianças seguras possuem uma perspetiva mais realista acerca do próprio *self* (Clark & Symons, 2000). Apresentam, também, melhores competências pessoais, nomeadamente uma autoestima mais elevada, resiliência do ego e competência cognitiva (Sroufe, 2005; Cortina, 2013).

A partir das entrevistas constata-se a capacidade que as crianças têm de reconhecer os seus defeitos, evidenciando-se, assim, a positividade da relação estabelecida entre as crianças e os cuidadores institucionais. Salientam-se, então, as seguintes afirmações: “*Sou trapalhão.*” [Vítor, 10 anos], “*(...) é porque não estou a fazer algo que está certo. Então, errei, tenho depois que fazer certo.*” [Miguel, 11 anos], “*(...) sou um bocadinho teimosa, ciumenta.*” [Matilde, 12 anos].

As respostas obtidas mostram, também, que as crianças têm uma conceção positiva de si: “*(...) eu sou esperto.*” [Miguel, 11 anos].

Contrariamente, as crianças inseguras apresentam uma maior tendência para desenvolver uma conceção mais negativa de si ou uma representação idealizada do *self*, sendo este visto como perfeito (Toth et al., 2000).

Não sendo a relação estabelecida entre as crianças e os cuidadores institucionais uma relação totalmente segura, encontram-se respostas que refletem uma certa representação idealizada do *self*: “*(...) já sou (o mais forte).*” [Carlos, 7 anos].

4.6 Mundo interno

As crianças que desenvolvem modelos internos dinâmicos adaptativos são incentivadas pela figura de vinculação a explorar o seu mundo interno, incitando-se a comunicação verbal emocionalmente aberta (Bretherton & Monholland, 1999).

Efetivamente, é perceptível a preocupação dos cuidadores institucionais relativamente ao estado emocional das crianças e o facto de estes as incentivarem a falar sobre os seus sentimentos, como se evidencia na afirmação, já citada anteriormente, do Miguel [11 anos] (“*(...) ela diz que se tivermos algum desabafo, podemos desabafar com ela.*”) e pela declaração da Matilde [12 anos]: “*Se eu digo que se passou alguma coisa, dizem: “Não estou a entender muito bem, explica novamente.”*”

No entanto, parece haver uma certa tentativa de ocultação das fragilidades por parte de algumas crianças que, às questões “Já aconteceu alguma vez tu sentires-te triste e tentares fazer de conta que estavas contente, para os outros não perceberem (p. ex., para os adultos da instituição não

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

perceberem)? Se sim, porque é que fizeste isso?”, responderam: *“Porque eles depois vinham para cima de mim “O que é que foi? O que é que foi?” e eu não gosto nada disso.”* [Vítor, 10 anos], *“Porque não queria que tivessem pena de mim e que soubessem que eu estava triste.”* [Matilde, 12 anos], *“Porque as pessoas, se me virem triste, vêm perguntar o que é que aconteceu e depois é muita coisa e depois eu prefiro me animar e deixar o triste para trás.”* [Miguel, 11 anos].

Estas respostas parecem surgir não como evidência da falta de confiança nos cuidadores ou da indisponibilidade destes para abordar questões mais sensíveis, mas sim como uma tentativa das próprias evitarem sentir emoções menos positivas.

4.7 Desenvolvimento

A vinculação é uma componente crucial nos comportamentos de autonomia e separação das crianças, na medida em que confirma a presença de uma base segura e de apoio emocional (Machado, 2007). Assim, as crianças mais seguras são, também, as que apresentam uma maior autonomia (Mathews et al., 2016).

A autonomia e independência das crianças institucionizadas, relativamente aos cuidadores, evidencia-se na resposta à questão “Como é que te sentes quando não está nenhum adulto da instituição por perto?”: *“Sinto-me normal.”* [Vítor, 10 anos], *“Sinto-me igual como estar ao pé de um adulto.”* [Miguel, 11 anos], *“Fico bem, na mesma. Porque está aqui muitas crianças e são minhas amigas (...) porque nunca acontece nada de inesperado.”* [Matilde, 12 anos].

No entanto, surgem, também, respostas que evidenciam alguma dependência dos cuidadores institucionais, nomeadamente na realização de tarefas escolares e no sentido em que, na presença destes, as crianças se sentem mais protegidas: *“(...) eu tenho muitos trabalhos e se nenhum adulto me ajudar sinto-me mal.”* [Luís, 8 anos], *“Podem-me bater e chamar-me nomes ou fazer algum disparate (se não estiver nenhum adulto da instituição por perto).”* [Vasco, 9 anos].

As experiências sociais, como a participação em atividades extraescolares, permitem desenvolver a autonomia pela capacidade de tomar decisões e pela aprendizagem na resolução de problemas que resultam da crescente responsabilidade social que a criança vai tendo (Ferreira, 2013).

As crianças que participam nesta investigação têm a oportunidade de frequentar este tipo de atividades, percebendo-se, pelas suas respostas, que estas são bastante apreciadas: *“Tenho a dança (...) Sinto-me bem porque sei que estou a aprender coisas novas.”* [Matilde, 12 anos], *“Tenho o futebol. (...) Desde que vim para aqui é o que eu gosto mais é o futebol.”* [Vítor, 10 anos], *“Futebol. (...) Fico feliz porque é um desporto que eu gosto muito de praticar.”* [Vasco, 9 anos].

Para além de fomentarem o desenvolvimento de competências de autonomia, as atividades acima referidas promovem a integração social e

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

tornam a vida das crianças institucionalizadas mais semelhante à de uma criança que vive no núcleo familiar. Neste sentido, as crianças institucionalizadas devem, também, ter acesso a meios de comunicação e à comemoração de datas festivas (Ferreira, 2013).

No entanto, deve estar sempre presente a existência de regras e limites, tal como numa família nuclear (Ferreira, 2013), o que se verifica pela afirmação do Miguel [11 anos]: “(...) *eles têm atitudes carinhosas mas, às vezes, quando precisam de ralar, têm que ralar*”.

Relativamente ao comportamento das crianças institucionalizadas, segundo Pinhel, Torres e Maia (2009) quanto maior é a segurança e a coerência das representações de vinculação, menos frequente é a manifestação de comportamentos agressivos.

As crianças seguras evidenciam, também, maior facilidade na mediação com os adultos, manifestando comportamentos de obediência às regras (Sroufe, 2005; Cortina, 2013).

Verificam-se alguns comportamentos agressivos por parte das crianças entrevistadas, sendo que estes se manifestam em situações de conflito com os pares “(...) *mando um pontapé ou empurro.*” [Vítor, 10 anos].

No entanto, no que diz respeito à relação com os cuidadores institucionais, encontram-se, nas respostas obtidas, afirmações que refletem comportamentos de obediência às regras por parte das crianças: “(...) *eles pedem-nos para fazer coisas e nós fazemos. É o nosso dever.*” [Miguel, 11 anos].

4.8 Regulação emocional

A vinculação segura fomenta a expressão de afetos positivos ao longo do desenvolvimento e em diversos contextos interpessoais (Bowlby, 1969).

As crianças entrevistadas identificam emoções positivas, revelando a sua capacidade de as expressar: “(...) *Fazem-me sentir alegria.*” [Luís, 8 anos], “*Sinto-me feliz.*” [Miguel, 11 anos], “ (...) *quando estou feliz, começo a brincar.*” [Luís, 8 anos].

Oppenheim e Waters (1995) acrescentam que a capacidade de a criança expressar emoções e regular estados afetivos negativos é facilitada pela segurança da vinculação.

Estando a capacidade de tolerar a frustração relacionada com a regulação de estados afetivos negativos, debruçámo-nos, também, sobre esta questão.

Os profissionais que trabalham em centros de acolhimento devem ter a capacidade de lidar com situações de frustração, de forma a garantir respostas individuais a cada criança (Ferreira, 2013), pois cada uma delas é única e, por isso, as suas competências, necessidades e dificuldades deverão ser trabalhadas individualmente (Gomes, 2010).

A maior ou menor capacidade para tolerar a frustração vai possibilitar o desenvolvimento psíquico de pensamentos por forma a tornar a frustração cada vez mais tolerável. Se a frustração puder ser tolerada, os pensamentos podem desenvolver-se (Alvarez et al., 2014). Deste modo, o desenvolvimento dos pensamentos e da capacidade de pensar pode ser prejudicado pela inadequada capacidade para tolerar a frustração. No entanto, a necessidade de resolver este problema vai desenvolver a capacidade de pensar sendo, para tal, necessário que haja alguém (um pai, uma mãe, um cuidador regular) que sirva de auxiliar ao pensamento ou que assuma o papel de mediador entre a frustração e a possibilidade de diferir a satisfação para mais tarde (Alvarez et al., 2014).

Segundo Strecht (2012), o baixo limiar de tolerância à frustração evidenciado nas crianças institucionalizadas advém do facto de estas sofrerem uma frustração geral e excessiva. Dada a escassa experiência que têm tido com objetos satisfatórios, é como se não tivessem criado concepções suficientes para poderem adiar uma possível experiência satisfatória (Strecht, 2012).

As questões “Como é que ficas quando perdes um jogo?”, “Como é que reages quando pedes alguma coisa e não te dão?” e “Como é que reages quando os outros não fazem o que tu queres?”, permitiram aceder à maior ou menor capacidade destas crianças tolerarem a frustração.

Embora sejam evidentes competências ao nível da tolerância à frustração (“*Sinto-me normal. A vida também não é só ganhar.*” [Miguel, 11 anos], “*Normal. Pode ser que ganhe para a próxima.*” [Matilde, 12 anos], “*Bem. Se não me querem dar, não me dão.*” [Luís, 8 anos]), obtiveram-se, também, respostas que confirmam a afirmação de Strecht (2012): “*Fico mal. Fico zangada.*” [Liliana, 6 anos], “*Fico triste. Porque queria ganhar.*” [Mara, 9 anos], “*Fico triste. Porque os outros ganham e nós perdemos.*” [Vasco, 9 anos].

As crianças seguras apresentam, também, maiores competências ao nível da resolução de conflitos (Sroufe, 2005; Cortina, 2013).

A partir das respostas obtidas, constata-se que as crianças têm capacidade de resolver os conflitos que surgem entre pares: “*Quando ele tem razão, eu falo com ele, vou ao pé dele.*” [Miguel, 11 anos], “*Vou pedir desculpa. Digo que, se calhar, o que eu fiz não foi correto.*” [Matilde, 12 anos], “*Digo se ele se zangou comigo mesmo a sério ou se não quer ser mais meu amigo.*” [Vasco, 9 anos].

Conclusões

A partir da análise qualitativa das entrevistas realizadas às crianças do Centro de Acolhimento Temporário Infantil de Pombal foram obtidas sete categorias: “Ambiente de *holding*”, que surge como evidência da percepção, por parte das crianças, dos cuidadores institucionais como uma base segura; “Dimensão emocional”, a partir da qual são invocadas as características empáticas e afetivas das crianças, bem como a evidência da partilha de afetos entre estas e os cuidadores institucionais; “Dimensão relacional”, que remete para a qualidade dos relacionamentos das crianças entrevistadas; “Aspetos da personalidade”, que se centra nas manifestações de introversão e extroversão das crianças e no seu autoconceito; “Mundo interno”, sendo dada ênfase, nesta categoria, aos medos das crianças e à capacidade de estas se autoanalisarem; “Desenvolvimento”, que se refere à autonomização e ao comportamento das crianças; “Regulação emocional”, que se debruça sobre a experiência emocional das crianças, sobre a forma como estas reagem em situações de conflito e sobre a presença ou ausência de atitudes apáticas.

Todas as categorias referidas se encontram direta ou indiretamente relacionadas com a categoria principal: “Vinculação”. Esta é a categoria central do estudo e ilustra a representação comum a todas as crianças dos cuidadores institucionais como figuras disponíveis e contentoras, capazes de lhes proporcionar segurança e afeto, estabelecendo-se, assim, uma relação de vinculação entre elas e os cuidadores.

Os resultados, que se podem considerar positivos, são o reflexo de que “apesar de a institucionalização ter aspetos negativos para as crianças acolhidas, estas acabam por procurar novas relações na instituição, com cuidadores ou com colegas que vivem na mesma instituição, acabando por ser resilientes” (Pires, 2011, p. 37). Estes resultados traduzem a significância do papel dos cuidadores institucionais na vida destas crianças e a importância de se estabelecer um relacionamento que exerça uma função reparadora das suas vivências.

Para realizar este estudo recorreu-se apenas a uma instituição, não sendo possível generalizar os resultados obtidos. Deixa-se, no entanto, o repto para que outros estudos sejam realizados no sentido de aprofundar os conhecimentos relativos ao que se passa noutros Centros de Acolhimento Temporários.

Se tais estudos forem levados a cabo, será possível melhorar a compreensão das experiências e sentimentos das crianças que, estando privadas da vivência em meio familiar, se encontram a residir num ambiente institucional.

Bibliografia

Alvarez, F., Carvalho, I., & Baptista, M. (2014). Adolescentes em contexto institucional. In Mendes, T. S., & Santos, P. V. (eds.), *Acolhimento de crianças e Jovens em Perigo* (pp. 49-71). Lisboa: Climepsi Editores.

Berger, M. (1998). *A criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bethell, L., Lin, H., & McFatter, R. (2014). Embarrassment and empathy before helping: How internal working models come into play. *Motivation and Emotion*, 38(1), 131-139.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. (2nd ed.). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1993). *Attachment and Loss – vol.II, Separation, anxiety and anger* (L. Hegenberg, O. Mota & M. Hegenberg, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1973).

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships. In Cassidy, J., & Shaver, P. R. (eds.), *Handbook of Attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guildford Press.

Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & Aken, M. A. G. V. (2002). Developmental Patterns in Adolescent Attachment to Mother, Father, and Sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 167-176.

Cassiani, S. H. B., Caliri, M. H. L., & Pelá, N. T. R. (1996). A Teoria Fundamentada nos Dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista Latino-americana de enfermagem*, 4(3), 75-88.

Cassidy, J. (1999). The Natures of the Child's Ties. In Cassidy, J., & Shaver, P. R. (eds.), *Handbook of Attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guildford Press.

Cassidy, J., Jones, J. D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translations, and policy. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1415-1434.

Clark, S. E., & Symons, D. K. (2000). A Longitudinal Study of Q-Sort Attachment Security and Self-processes at Age 5. *Infant and Child Development*, 9(2), 91-104.

Cortina, M. (2013). The Use of Attachment Theory in the Clinical Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais
Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail:vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

Dialogue with patients. *Psychodynamic Psychiatry*, 41(3), 397-418.

Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). In Fernandes, E. M., & Maia, A. (eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, C. A. P. (2013). Direitos das Crianças Institucionalizadas: Um Estudo de Caso num Centro de Acolhimento Temporário (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Ferreira, P. S. O. (2014). A Relação entre a Qualidade da Vinculação e o Desenvolvimento Emocional de Crianças em Idade Pré-escolar Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: AldineTransaction.

Gomes, I. (2010). *Acreditar no futuro*. Alfragide: Texto Editores.

Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In Cassidy, J., & Shaver, P. R. (eds.), *Handbook of Attachment: theory, research, and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.

Lima, L. N., & Ferro, M. J. (2014). *Grounded Theory: Uma Metodologia Qualitativa de Investigação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.

Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 423-433.

Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2011). Singularidades de Género nas Representações de Vinculação Durante o Período Pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 491-498.

Mathews, S., Onwumere, J., Bissoli, S., Ruggeri, M., Kuipers, E., & Valmaggia, L. (2016). Measuring attachment and parental bonding in psychosis and its clinical implications. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25(2), 142-149.

Matos, P. M., (2003). O conflito à luz da teoria da vinculação. In M. Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais
Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail:vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

E. Costa (eds.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 143-191). Lisboa: Universidade Aberta.

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia e Sociedade*, 20(3), 367-377.

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica*, 2(28), 245-254.

Montagner, H. (1993). *A vinculação: a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Neto, A. N. (2013). The imaginative elaboration of body functioning and maternal holding: Winnicott and the formation of the psyche-soma. *International Forum of Psychoanalysis*, 22(1), 60-66.

Oliveira, F. N. V. F. (2011). A qualidade da vinculação em idade escolar: perspectivas cruzadas de mães e filhos (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.

Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2/3), 197-215.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd edition). London: Sage Publications.

Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment Security and Child's Empathy: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.

Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S., & Baptista, J. (2009). Desenvolvimento, Psicopatologia e Apego: Estudo Exploratório com Crianças Institucionalizadas e suas Cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231.

Petrini, M., & Pozzebon, M. (2009). Usando Grounded Theory na Construção de Modelos Teóricos. *Revista Gestão e Planejamento*, 10(1), 1-18.

Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4(27), 509-

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais

Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016

521.

Pires, S. A. C. (2011). A Promoção da Autonomia em Jovens Institucionalizadas (Tese de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Bragança.

Rennie, D. L., Phillips, J. R., & Quartaro, G. K. (1988). Grounded Theory: A promising Approach to Conceptualization in Psychology? *Canadian Psychology*, 2(29), 139-150.

Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilíbrios.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.

Stapley, L. (2014). Conhecer a criança e desenvolver uma relação. In Mendes, T. S., & Santos, P. V. (eds.), *Acolhimento de crianças e Jovens em Perigo* (pp. 73-90). Lisboa: Climepsi Editores.

Struass, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.

Struass, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. (2ª edição). London: Sage Publications.

Strecht, P. (2012). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. (5ª ed.). Lisboa: Assírio e Alvim.

Tinoco, V., & Franco, M. H. P. (2011). O luto em instituições de abrigo de crianças. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 427-434.

Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A., & Vanmeemen, K. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated pre-schoolers, *Attachment & Human Development*, 2(3), 271-305.

West, M., Rose, M. S., Spreng, S., Sheldon-Keller, A., & Adam, K. (1998). Adolescent Attachment Questionnaire: A Brief Assessment of Attachment in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 661-673.

Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Teoria Grounded das representações que as crianças constroem sobre os seus cuidadores institucionais
Vânia Catarina Ferreira Gonçalves (e-mail: vaniacfgoncalves@gmail.com) 2016