



RITA ESTRADA

**“ERA UMA VEZ...”:  
EMOÇÕES, DEFESAS  
E FANTASIAS**

PREFÁCIO DE PEDRO STRECHT



Rita Estrada

**“Era uma vez...”:**  
emoções, defesas e fantasias

## Ficha Técnica

TÍTULO "Era uma vez...": emoções, defesas e fantasias

AUTORA Rita Estrada

© 2011 - UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

### EDIÇÃO

edições Universidade Fernando Pessoa

Praça 9 de Abril, 349 | 4249-004 Porto | Portugal

Tif. +351 225 071 300 | Fax. +351 225 508 269

edicoes@ufp.edu.pt | www.ufp.pt

COMPOSIÇÃO Oficina Gráfica da Universidade Fernando Pessoa

CAPA António Caló

ISBN 978-989-643-085-6

Reservados todos os direitos. Toda a reprodução ou transmissão, por qualquer forma, seja esta mecânica, electrónica, fotocópia, gravação ou qualquer outra, sem a prévia autorização escrita do autor e editor é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infractor.

## CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

ESTRADA, Rita, 1970-

"Era uma vez..." [Documento electrónico] : emoções, defesas e fantasias / Rita Estrada. - eBook. - Porto : Edições Universidade Fernando Pessoa, 2011. - 312 p. ISBN 978-989-643-085-6

Emoções / Psicologia

CDU 159.942

---

Rita Estrada

**“Era uma vez...”:**  
emoções, defesas e fantasias



Aos meus Pais



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Teresa Sousa Machado, a leitura atenta e crítica. À Professora Doutora Teresa Fagulha, o diálogo que travámos sobre a prova “Era uma vez...”.

Ao Conselho Executivo de Vila Cova, por ter autorizado a realização do meu estudo empírico em dois jardins-de-infância do seu agrupamento. Às Educadoras de Infância Cristina Pinto, Alexandra Franco e Madalena Santos Carvalho, por me terem deixado entrar nas suas salas. À Cristina Pinto, agradeço ainda ter sido a minha guia no contacto com os jardins-de-infância.

Às Crianças que me contaram as suas histórias. Aos seus Pais, que me autorizaram a trabalhar com os seus filhos.

Ao Professor Doutor Salvato Trigo, Reitor da Universidade Fernando Pessoa, e à Dra. Manuela Trigo, Vice-Reitora da Universidade, pela publicação deste trabalho.



“Mas uma dor se apoderou do Pelida, cujo coração no peito hirsuto se dividia no que haveria de pensar: ou desembainhar de junto da coxa a espada afiada e dispersar a assembleia matando o Atrida; ou antes acalmar a ira e refrear o coração.”

Homero

“(…) as pessoas a quem falta o mecanismo de defesa estão vulneráveis a ameaças, e as pessoas que abusam dele estão vulneráveis aos seus efeitos secundários destrutivos, enquanto que as que estão no meio podem beneficiar sem sofrer consequências adversas.”

Baumeister, Dale e Sommer

“Nós tornamo-nos muitas vezes prisioneiros das nossas fantasias (...), mas também as podemos usar para nos aguentarmos em situações de infortúnio (...).”

Singer e Singer



## PREFÁCIO

### ERA UMA VEZ... NO REINO DA FANTASIA

Era uma vez uma criança que se perdia da mãe. Quem viria salvá-la? Uma fada madrinha, linda e brilhante como as estrelas da noite, de varinha mágica capaz de fazer os mais inesperados feitiços? Ou seria um polícia, forte e grande, de pulso firme e seguro? Ou ainda, quem sabe, o que aconteceria se depois de algum tempo surgisse do escuro algum ladrão que a levasse pela mão?

Como regulamos as nossas emoções? Quais são e para que servem os mecanismos de defesa que povoam a vida mental desde os primeiros tempos de vida? De que vale a fantasia na gestão das emoções ou de que forma uma fantasia regula uma emoção, apaziguando-a ou ampliando-a?

O livro da Dr<sup>a</sup> Rita Estrada é uma fascinante e complexa viagem ao mundo intra-psíquico da infância e à forma como a leitura do recurso à fantasia por parte das crianças nos ajuda à compreensão da vivência das suas próprias emoções. Lê-lo é dar um passo no sentido de melhorar a nossa capacidade de literacia emocional sobre a vida interior dos mais novos, passo tão decisivo como complexo no sentido de, cada vez mais, as sabermos compreender para melhor as amar e ajudar a crescer perante a difícil tarefa diária da gestão de um equilíbrio entre a realidade interior e exterior.

Um mundo sem fantasia é como um mapa desenhado em folha branca, sem mais qualquer traço, indistinto, pobre e sem sonho ou rasgo que o diferencie de outro qualquer; é um deserto de quem não pensa ou sente, de quem se perdeu ou parou no caminho do seu crescimento. Pelo oposto, um mundo só de fantasia é também um mapa de fuga, um pla-

no de corte que não leva a lado nenhum, um emaranhado tão ilegível de que nem o próprio acha saída. Mas no meio, há tudo o que representa vida, colorido, há zonas cheias de portas de entrada, outras com pistas para saídas, mas também há pedaços salpicados de encruzilhadas, becos, doenças, idas à praia para uma boa brincadeira, dias de anos com o bolo preferido, zangas feias de pais, perguntas de matemática que podem ficar sem resposta...

Era uma vez... a vida na infância! E a leitura que essa mesma vida precisa que seja feita sobre ela. E era uma vez, novamente... um belo livro que nos vem ajudar à construção dessa leitura, que nos ajuda a perceber porque é que perante o medo de errar ou não saber, há sempre quem prefira “fugir e ir andar num balão” ou quem prefira “deitar a língua de fora” para “não ficar a chorar...”

As emoções não são, de facto, um entrave ao pensamento. Aliás, as suas vivências não podem ser clivadas de nenhuma parte do funcionamento humano, como se ainda fosse possível acreditar num decidir de cabeça fria ou num agir de coração quente, assim tão separados como águas que correm paralelamente. A forma como as regulamos é que pode dar um tom diferente à vida de cada um, sobretudo à maneira como cada qual interpreta, desde a idade mais precoce, tudo aquilo que percebe em si e nos outros que o rodeiam. Por isso, a necessidade de avaliar, para melhor analisar e compreender, todo o seu processo e a forma como os diferentes mecanismos de defesa as paralisam, reduzem ou ampliam, quer elas se traduzam em vivências de contornos negativos ou positivos.

A Prova “Era uma vez...”, criada pela Dr<sup>a</sup> Teresa Fagulha, é um valioso instrumento em todo este processo. Contudo, o trabalho da Dr<sup>a</sup> Rita Estrada vai mais longe do que uma simples análise do que o próprio instrumento de avaliação psicológica permite. Tal como uma boa história narrada através das crianças como personagens principais, acrescenta muito a quem procura um detalhe e um desenvolvimento minucioso sobre o tema em questão, razão porque a sua leitura se torna tão importante.

Na última prancha de “Era uma vez...” é mostrado às crianças o retrato da personagem dos outros cartões. Entre outras coisas, neste “Fim” podemos então assistir à forma como cada uma elabora uma própria história que pudesse acontecer à personagem. A esse propósito, finalizamos com a seguinte proposta: que cada leitor possa fazer uma narrativa de algo que sentiu de muito importante na sua infância, de mau ou de bom, negativo ou positivo, o que fez disso em cada momento e o que resta agora que é adulto e que de uma maneira ou de outra transformou através da sua fantasia.

“Era uma vez...”

Pedro Strecht

Médico de Psiquiatria da Infância e Adolescência



# ÍNDICE

- 11 Prefácio
- 19 Introdução

## Parte I: Enquadramento teórico

### Capítulo 1: Regulação das emoções

- 25 1. Introdução
- 25 2. Emoções: multiplicidade de perspectivas
- 27 2.1. Abordagem neurofisiológica
- 41 2.2. Abordagem psicológica
- 53 3. Emoção e cognição
- 56 4. Regulação das emoções
- 58 4.1. O que se entende por regulação das emoções?
- 60 4.2. Regulação das emoções e desenvolvimento
- 65 4.3. Regulação das emoções e vinculação
- 69 4.4. Regulação das emoções e relações interpessoais
- 71 4.5. Regulação das emoções e diferenças individuais
- 74 4.6. Regulação das emoções e patologia
- 75 4.7. Mecanismos de regulação das emoções
- 83 5. Conclusão

### Capítulo 2: Mecanismos de defesa

- 85 1. Introdução
- 87 2. Começa-se a pensar nos mecanismos de defesa: Freud e A. Freud
- 87 2.1. Sigmund Freud
- 95 2.1.1. Freud sob análise
- 97 2.2. Anna Freud
- 100 3. Pensar sobre os mecanismos de defesa hoje: questões que se colocam
- 100 3.1. O que são os mecanismos de defesa?
- 105 3.2. Como se classificam os mecanismos de defesa?

|     |  |
|-----|--|
| 105 | 3.2.1. DSM-IV-TR   |
| 107 | 3.2.2. Perspectiva interpessoal                                      |
| 108 | 3.2.3. Perspectiva da psicologia social                              |
| 109 | 3.2.4. Perspectiva desenvolvimental                                  |
| 111 | 3.2.5. Perspectiva hierárquica                                       |
| 115 | 3.2.6. A classificação das defesas sob análise                       |
| 118 | 3.3. Os mecanismos de defesa distinguem-se dos mecanismos de coping? |
| 125 | 3.4. Os mecanismos de defesa são conscientes ou inconscientes?       |
| 129 | 3.5. Os mecanismos de defesa são estados ou traços?                  |
| 132 | 3.6. Como se avaliam os mecanismos de defesa?                        |
| 134 | 3.7. Qual a relação entre os mecanismos de defesa e a realidade?     |
| 138 | 4. Conclusão   |

### Capítulo 3: Fantasia

|     |  |
|-----|--|
| 141 | 1. Introdução  |
| 143 | 2. As crianças distinguem a fantasia da realidade?         |
| 151 | 3. Fantasia no brincar                                     |
| 158 | 4. Fantasia como mecanismo de defesa                       |
| 159 | 4.1. Fantasia e negação                                    |
| 160 | 4.1.1. Fantasia integrada na negação                       |
| 163 | 4.1.2. Fantasia separada da negação                        |
| 166 | 4.2. Fantasia e passividade <i>versus</i> fantasia e acção |
| 168 | 4.3. Tipos de fantasia                                     |
| 174 | 4.4. Fantasia e outras dimensões                           |
| 176 | 5. Conclusão   |

## Parte II: Estudo empírico

### Capítulo 4: A prova “Era uma vez...” e a fantasia na prova

|     |                                       |
|-----|---------------------------------------|
| 181 | 1. Introdução                         |
| 181 | 2. A prova “Era uma vez...”           |
| 188 | 2.1. Estudos sobre a prova            |
| 198 | 2.2. Sugestões de revisão             |
| 200 | 3. Fantasia na prova “Era uma vez...” |

|     |                                     |
|-----|-------------------------------------|
| 201 | 3.1. Fantasia inerente à prova      |
| 202 | 3.2. Fantasia como resposta à prova |
| 208 | 4. Conclusão                        |

## **Capítulo 5: Estudo realizado**

|     |                    |
|-----|--------------------|
| 211 | 1. Introdução      |
| 211 | 2. Objectivos      |
| 213 | 3. Metodologia     |
| 213 | 3.1. Participantes |
| 214 | 3.2. Instrumentos  |
| 215 | 3.3. Procedimento  |
| 216 | 4. Conclusão       |

## **Capítulo 6: Identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...” e resultados obtidos**

|     |  |
|-----|--|
| 217 | 1. Introdução                                  |
| 218 | 2. Tipos de fantasia na prova “Era uma vez...” |
| 218 | 2.1. Cartão I – Passeio com a mãe              |
| 224 | 2.2. Cartão II – Doença                        |
| 231 | 2.3. Cartão III – Passeio à praia              |
| 239 | 2.4. Cartão IV – Pesadelo                      |
| 245 | 2.5. Cartão V – Dia dos anos                   |
| 251 | 2.6. Cartão VI – Briga dos pais                |
| 259 | 2.7. Cartão VII – Escola                       |
| 266 | 2.8. Cartão FIM                                |
| 267 | 2.8.1. Caracterização global das histórias     |
| 270 | 2.8.2. Fantasias nas histórias                 |
| 275 | 3. Conclusão                                   |

## **277 Conclusão**

## **281 Referências Bibliográficas**

## **295 Anexo: Versões masculina e feminina da prova “Era uma vez...”**



## INTRODUÇÃO

Tendo como suporte a prova “Era uma vez...”, apresentamos neste trabalho uma reflexão e proposta de interpretação do recurso à fantasia enquanto estratégia de regulação das emoções em crianças de 5-6 anos. A necessidade de compreender a gênese da regulação das emoções tem sido destacada recentemente e justifica-se face à observação de que dificuldades a este nível podem facilmente evoluir para desenvolvimentos psicopatológicos. Nas respostas à prova “Era uma vez...”, o recurso à fantasia surge, especificamente, como um mecanismo de defesa.

Assumimos dois grandes objectivos: um, mais abrangente, é apresentar, relacionar e debater os conceitos de emoção, regulação das emoções, mecanismos de defesa e fantasia; outro, mais específico, é proceder à análise da fantasia na prova “Era uma vez...”.

Para realizar o primeiro objectivo, estabelecemos relações entre a investigação actual sobre as emoções e as teorias psicodinâmicas, no que diz respeito à regulação das emoções. Fazemos referência aos mecanismos de regulação das emoções, dentro dos quais incluímos os mecanismos de defesa (conceptualizados originariamente por Freud). Pretendemos estabelecer relações inter e intradisciplinares, ideia já patente no título do trabalho, quando justapomos os termos *emoções*, *defesas*, *fantasias*. Damos conta de algum do actual debate sobre essas temáticas.

Assim, o trabalho que aqui realizamos tem alguma abrangência: começamos pela descrição neurofisiológica das emoções e acabamos com a análise do mecanismo de defesa da fantasia. Não se trata de uma dispersão, mas antes a maneira de mostrar como diferentes domínios de investigação se interligam. E, como veremos, a perspectiva neurofi-

siológica das emoções reelabora o conceito de inconsciente, que surge em Freud e especificamente nos mecanismos de defesa.

Explorar o sentido da fantasia como mecanismo de regulação das emoções integra o segundo objectivo. Importa perceber como se caracteriza o recurso à fantasia ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a que tipos de fantasia se recorre e saber quando se trata de uma estratégia adaptativa ou desadaptativa. Tentar-se-á responder a algumas destas questões através da prova projectiva “Era uma vez...”, aplicada a crianças em idade pré-escolar. É nosso objectivo avançar com uma identificação de tipos de fantasia na prova. É uma proposta de interpretação que decorre do interesse em diferenciar tipos de fantasia, pois esses tipos revelam mecanismos de regulação emocional distintos.

Posto isto, vamos apresentar agora a estrutura do trabalho. A Parte I constitui o enquadramento teórico e integra os Capítulos 1, 2 e 3.

No Capítulo 1, abordamos o tema da regulação das emoções. Uma vez que o instrumento que utilizamos no estudo empírico – a prova “Era uma vez...” – permite avaliar “(...) mecanismos de regulação dos afectos” (Fagulha, 1994, 515), pareceu-nos pertinente começar por esta questão. Ao tratar a regulação das emoções, tivemos necessidade de, em primeiro lugar, fazer referência às abordagens neurofisiológica e psicológica das emoções. Esta última é desenvolvida ao tratarmos especificamente a regulação das emoções: começando pela sua definição, mostramos depois como ela interage com o desenvolvimento, a vinculação, as relações interpessoais, as diferenças individuais e a patologia. Deixamos para o final o ponto sobre os mecanismos de regulação das emoções, nos quais integramos os mecanismos de defesa, tema do Capítulo 2.

Assim, no Capítulo 2, abordamos os mecanismos de defesa. Discutimos este conceito, referindo autores da psicanálise e de outras correntes e conceptualizamo-lo como mecanismo de regulação das emoções. Ini-

ciamos com os precursores do seu estudo – Freud e A. Freud – e, depois, debatemos um conjunto de questões que se colocam actualmente à sua investigação.

As defesas levantam um problema particular: o da sua relação com a realidade. A distorção da realidade está patente em todas elas, muito especialmente na fantasia, tema do Capítulo 3. Aqui alargamos também o conceito a outros domínios, além do psicodinâmico. O primeiro tópico que tratamos respeita à capacidade de as crianças distinguirem a fantasia da realidade. Abordamos ainda a fantasia no brincar e, claro, a fantasia como mecanismo de defesa. Duas ideias importantes são aqui expostas e fundamentadas: a fantasia e a negação são defesas separadas e existem diferentes tipos de fantasia.

A Parte II constitui o estudo empírico, englobando os Capítulos 4, 5 e 6. Relativamente ao estudo empírico, pretendemos compreender melhor o recurso à fantasia na elaboração das emoções em crianças de 5-6 anos e contribuir para o aprofundamento da aplicação e interpretação da prova “Era uma vez...”. Pensamos que, para perceber o funcionamento emocional do ser humano, nomeadamente das crianças, é importante conhecer o recurso à fantasia na elaboração das emoções. Não podemos ignorar a sua utilização e a existência de diferentes tipos. São estas ideias que pretendemos fundamentar através da nossa proposta de identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...”.

No Capítulo 4, fazemos uma apresentação da prova “Era uma vez...”, focando especialmente a dimensão da fantasia presente na prova.

No Capítulo 5, delineamos concretamente os objectivos a que nos propomos na análise das respostas à prova, apresentando também a metodologia.

No Capítulo 6, apresentamos a nossa proposta de identificação de fantasias, bem como os resultados obtidos. Identificamos os tipos de

fantasia nas respostas à prova, analisamos as sequências que integram cenas de fantasia e as histórias verbalizadas correspondentes, bem como a dimensão da fantasia nas histórias verbalizadas do Cartão FIM.

Na Conclusão, apresentamos sinteticamente um conjunto de ideias que quisemos validar ao longo do trabalho. Também propomos alguns tópicos para futura investigação.

O trabalho termina com as referências bibliográficas e o anexo, que contém as versões masculina e feminina da prova “Era uma vez...”.

Parte I:

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## CAPÍTULO 1: REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

### 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procuraremos elucidar o sentido do conceito *regulação das emoções*, apresentando algumas definições e indicando os factores que estão implicados na regulação das emoções. Antes dessa clarificação, voltaremos um pouco atrás e daremos conta da existência de uma multiplicidade de perspectivas sobre as emoções, bem como da problemática sobre a relação entre emoção e cognição. Julgamos que estes dois pontos prévios oferecem uma contextualização necessária para melhor compreender a noção que nos propomos tratar aqui: a regulação das emoções.

### 2. EMOÇÕES: MULTIPLICIDADE DE PERSPECTIVAS

Não é necessário ser um estudioso das emoções para perceber que elas constituem um fenómeno multifacetado. Basta pensarmos em situações tão diferentes como o susto que apanhamos quando um cão ladra à nossa passagem pelo portão do seu jardim, o prazer que sentimos quando ouvimos o concerto para piano e orquestra *op.* 54 de Schumann<sup>1</sup>, o nervosismo que experimentamos quando vamos ser avaliados, para vermos que as emoções ocorrem em diversos contextos

---

<sup>1</sup> Sobre as relações entre emoção e música, ver, por exemplo, Bigand, Vieillard, Madurell, Marozeau e Docquet (2005) – neste estudo, os autores obtêm um resultado interessante: na audição de um conjunto de excertos musicais, verificaram que não havia uma grande diferença nas respostas emocionais de especialistas em música e de não especialistas; Ellsworth (1994) – nesta reflexão, a investigadora reconhece que um dos problemas da posição que defende a necessidade de haver cognição para a activação da emoção é precisamente a música.

e também actuam de formas diferentes. Além disso, as emoções afectam-nos fisicamente (coramos quando nos sentimos embaraçados, por exemplo) e mentalmente (quando, por exemplo, não conseguimos deixar de pensar num acontecimento negativo).

A diversidade e a complexidade do fenómeno emocional justificam quer a multiplicidade de perspectivas, quer a divergência de pontos de vista. A existência de múltiplas perspectivas de análise sobre as emoções está patente no *Handbook of emotions* editado por M. Lewis e J. Haviland-Jones (2004). Há estudos sobre a filosofia, história, sociologia, psicologia, linguagem das emoções; sobre evolução e emoções; sobre a emoção na arte (e este manual não esgota a diversidade de linhas de investigação sobre as emoções). Existem, conseqüentemente, inúmeras definições e teorias: encontramos teorias mais globais (sobre a emoção em geral) e mais específicas (sobre uma emoção em particular), provenientes de várias disciplinas e correntes; o número de teorias chega a ascender a 150 (Strongman, 2004).

As emoções constituem um fenómeno que se situa num espaço de intersecção entre a mente e o corpo<sup>2</sup>. É nesse contacto entre a mente e o corpo que encontramos as perturbações psicossomáticas, que se caracterizam pelo surgimento de sintomas orgânicos com uma etiologia relacionada com variáveis psicológicas, onde se incluem as emocionais, e que continuam a ser uma área de difícil delimitação (Doron e Parot, 2001). Actualmente, uma área que tem suscitado interesse diz respeito às possíveis correlações que podem ser estabelecidas entre emoções, de um lado, e saúde ou doença físicas, de outro. Temos investigações sobre as correlações entre emoções e doença física (Leventhal e Patrick-Miller, 2004), entre emoções e imunidade (Booth e Pennebaker, 2004).

---

<sup>2</sup> Não é possível estarmos aqui a reflectir sobre estes dois conceitos, embora saibamos que têm sido permanentemente equacionados quer na filosofia, quer na psicologia, e, mais recentemente, nas neurociências. Surgem muitas vezes sob o epíteto “problema mente-corpo” (*mind-body problem*).

Tendo, então, em conta que as emoções se manifestam fisicamente – nos órgãos, vísceras, pele, cérebro<sup>3</sup>, comunicação não verbal, paralinguagem – e também psicologicamente – no pensamento, afecto, regulação das emoções, comportamento, comunicação verbal –, resolvemos introduzir neste ponto sobre “Emoções: multiplicidade de perspectivas” duas abordagens: a neurofisiológica e a psicológica. Com esta separação não queremos, contudo, pôr em causa a sua interligação. Sabemos que as distinções cerebral *versus* mental, ou neurológico e psiquiátrico *versus* psicológico, são, de certa forma, artificiais e até, por vezes, muito criticadas (Damásio, 1995). Resolvemos restringir a vertente fisiológica das emoções à sua caracterização neurofisiológica por duas razões: por um lado, são os circuitos neurais que têm primazia na criação de emoções, havendo depois consequências em todo o corpo; por outro, não é nosso objectivo oferecer aqui uma descrição completa do funcionamento fisiológico das emoções.

## 2.1. ABORDAGEM NEUROFISIOLÓGICA

Na abordagem neurofisiológica, procura-se identificar e descrever a actuação do sistema nervoso central na activação das emoções e no seu processo. A existência de emoções básicas e o papel das emoções na história da evolução do ser humano são também temas debatidos nesta abordagem.

Começamos por uma caracterização da neurofisiologia das emoções (Damásio, 2000). As emoções são geradas em determinadas zonas do cérebro, que não ocupam muito espaço, e que se situam quase todas abaixo do córtex cerebral e, por isso, são designadas subcorticais; as principais áreas subcorticais responsáveis pelas emoções são o tronco

---

<sup>3</sup> Repare-se que muitas vezes deparamo-nos com a oposição corpo *versus* cérebro (sobre esta dicotomia, ver Damásio (2003, especialmente 214)).

cerebral, o hipotálamo, o prosencéfalo basal e a amígdala. Há também algumas regiões do córtex que são importantes na criação de emoções, tais como os córtices cingulados e frontais. A partir do momento em que aquelas áreas são activadas, em resposta a um acontecimento externo ou interno indutor da emoção, elas transmitem mensagens para o cérebro e para o corpo, pela via da circulação sanguínea (através das moléculas) e pela via neuroquímica (através das sinapses entre os neurónios; uma sinapse ocorre quando há contacto entre neurónios, desse contacto resulta a libertação de substâncias químicas chamadas neurotransmissores). E todo um processo se desenrola ao nível neuroquímico, autónomo, motor. Em suma, a partir de uma pequena região do cérebro, todo o corpo e outras zonas de cérebro entram em movimento; ora *mover* é justamente o significado do vocábulo latino *motere*, ao qual se juntou o prefixo *e-* que significa *para*, e que estão na origem da palavra *emoção* (Goleman, 1997). Tendo em conta esta caracterização neurofisiológica, podemos definir emoções como respostas neurais e químicas a um conjunto variado de situações.

Acontece que, tal como noutras abordagens das emoções, também na abordagem neurofisiológica existem diferentes teorias. Segundo Panksepp (2004), existem três diferentes perspectivas neurológicas para compreender as emoções: a *teoria da emoção generalizada*, a *teoria dos programas afectivos centrais* (na qual o próprio autor se inclui) e a *teoria das partes componentes*. Seguindo esta classificação de Panksepp, iremos caracterizar de modo sucinto cada uma destas perspectivas.

A *teoria da emoção generalizada* analisa as emoções no interior de uma conceptualização cognitiva de compreensão da mente, considerando que a aprendizagem e a memória são os aspectos cruciais das emoções (Panksepp, 2004). Encontramos a teoria da emoção generalizada em, por exemplo, LeDoux e Phelps (2004). Estes autores enfatizam a actuação da amígdala na produção de emoções, uma vez que é essencial na atribuição de valores afectivos aos estímulos, na aquisição e expressão de respostas emocionais, revelando ter um papel na apren-

dizagem e memória emocionais. Chamam a atenção para o facto de a amígdala ser composta por vários núcleos, que apresentam diversas subdivisões, cada uma com as suas conexões específicas. Analisando uma emoção específica – o medo –, LeDoux e Phelps (2004) identificam a existência de duas vias de resposta ao estímulo ameaçador. A “via baixa” – a via subcortical – em que o tálamo sensorial (que capta o estímulo emocional) comunica directamente com a amígdala, que produz uma resposta emocional. A “via alta” – a via cortical – em que o córtex sensorial se interpõe entre o tálamo sensorial e a amígdala; assim, o tálamo sensorial transmite a sua mensagem ao córtex sensorial, que depois comunica com a amígdala, que produz a resposta emocional. A existência desta dupla possibilidade de resposta alberga os seguintes benefícios: a via subcortical permite à amígdala assinalar rapidamente um estímulo ameaçador sem a análise cortical do mesmo (que exige mais tempo), o que confere uma vantagem evolutiva à espécie; prepara a amígdala para estar atenta à informação proveniente da via cortical; funciona como um dispositivo que conduz o córtex, através das projecções amígdalocorticais, a dirigir a atenção para estímulos perigosos que surjam fora do campo da atenção.

Outra área essencial para as emoções, segundo LeDoux e Phelps (2004), é o hipocampo. O hipocampo permite a aquisição de memórias explícitas, memórias que podem ser verbalizadas e que estão disponíveis na consciência. Considerar um estímulo como ameaçador depende do contexto em que ocorre, e é no hipocampo que se formam as associações relativas a contextos perigosos; o hipocampo permite adquirir conhecimento explícito sobre as ameaças dos contextos. Esta capacidade do hipocampo, de aprendizagem explícita da relação entre um estímulo perigoso e a resposta emocional, é independente da capacidade de aquisição da resposta emocional. Esta situação é comprovada pelas reacções de pacientes com lesões: os que têm lesões no hipocampo não são capazes de estabelecer a relação entre um estímulo ameaçador e a resposta emocional, mas produzem a resposta emocional; os que têm lesões na amígdala são capazes de verbalizar a relação, mas

não produzem a resposta emocional. Assim, temos uma representação explícita ligada ao hipocampo, e uma representação implícita ligada à amígdala.

LeDoux e Phelps (2004) sublinham que as influências entre a amígdala e o hipocampo são recíprocas. As representações explícitas dependentes do hipocampo modulam a actividade da amígdala. É o que acontece, por exemplo, quando temos conhecimento que uma rua é perigosa, apesar de nunca termos estado lá; esse conhecimento não nos faz ter medo, mas, se formos lá, podemos ter uma resposta emocional de medo, que é gerada pela amígdala. Por sua vez, a amígdala afecta a formação de memórias dependentes do hipocampo, facilitando ou dificultando o seu armazenamento. Por um lado, acontecimentos stressantes ou indutores de respostas emocionais são dificilmente, ou nunca, esquecidos. Por outro, uma prolongada exposição a acontecimentos muito stressantes ou ameaçadores prejudica a formação de memórias dependentes do hipocampo.

A influência da actuação da amígdala no hipocampo também se verifica pela via das relações entre a amígdala e os sistemas neuroquímicos (LeDoux e Phelps, 2004). Por exemplo: em situações de grande stress, a amígdala entra em actividade e conduz à libertação de glucocorticóides; como esta substância participa na modulação da força das memórias noutras regiões (como o hipocampo e o neocórtex), quando é libertada pela activação da amígdala (o que acontece em situações de perigo), inibe os processos dependentes do hipocampo e realça os processos dependentes da amígdala. Assim, em situações de grande stress, a capacidade do cérebro para formar memórias conscientes é diminuída, enquanto que a capacidade para formar memórias emocionais inconscientes aumenta<sup>4</sup>. Tudo isto deve ser tido em conta para

---

<sup>4</sup> Parece-nos que esta explicação neurológica permitiria oferecer um suporte empírico às noções freudianas de trauma e recalado.

melhor compreendermos casos de perda de memória, distúrbios de memória em pacientes depressivos ou com stress pós-traumático.

Por fim, uma breve referência à forma como LeDoux e Phelps abordam o conceito de *sentimento*. A existência de sentimentos, isto é, a consciência dos estados emocionais explica-se pela ligação entre os circuitos emocionais e a memória de trabalho: “(...) um sentimento emocional ocorre quando a memória de trabalho está ocupada com o facto de um sistema emocional do cérebro estar activo.” (2004, 168).

Panksepp (2004) enquadra-se na *teoria dos programas afectivos centrais*. Esta denominação assenta na seguinte ideia: a evolução dotou os seres humanos<sup>5</sup> de um sistema cerebral com função afectiva, existem emoções básicas que constituem um património evolutivo e que são geradas por processos neurais específicos. Os circuitos emocionais básicos cumprem, então, um papel importante na sobrevivência e adaptação do ser humano.

Para Panksepp (2004), é importante diferenciar os processos afectivos e propõe uma classificação em três categorias. A categoria 1 integra os *afectos reflexos*, ou seja, respostas emotivas rápidas e efémeras, que acompanham a duração de tempo das situações indutoras (por exemplo, a aversão gustativa). Os afectos reflexos têm origem nas regiões neurais baixas do tronco cerebral. A categoria 2 engloba as *emoções básicas*, tais como medo, raiva, tristeza, alegria, afeição e interesse. As emoções básicas são criadas num conjunto de circuitos situados nas áreas intermédias do cérebro, em que se ligam zonas límbicas altas com as zonas emocionais do mesencéfalo, como a periaqueductal cinzenta (PAG), uma das áreas mais importantes para a criação de emoções básicas. São denominados circuitos de comando emocional sensorio-mo-

---

<sup>5</sup> Panksepp (2004) investiga não só o cérebro dos humanos, mas também o dos mamíferos em geral, e a sua tese aplica-se a ambos: quer uns, quer outros possuem um sistema emocional básico.

tor, e as emoções que aqui emergem são respostas comportamentais, fisiológicas, cognitivas e afectivas, que se prolongam no tempo para lá das situações indutoras. Por fim, a categoria 3 integra os *sentimentos mais altos* (*higher sentiments*), onde se encontram as emoções sociais, tais como vergonha, culpa, desprezo, inveja, humor, empatia, simpatia, ciúme. Estes sentimentos surgiram a partir da expansão, recente em termos evolutivos, do protencéfalo. Alguns destes sentimentos mais altos são constituídos a partir da junção dos afectos mais baixos e de processos cognitivos mais altos; outros podem ser apenas um produto dos circuitos mais altos do cérebro – entre estes, há os que são intrínsecos a essas áreas e há os que são socialmente aprendidos.

A categoria que mais interessa a Panksepp (2004) é a categoria 2: as *emoções básicas*. O autor considera que existem sete sistemas emocionais básicos que têm origem nas regiões subcorticais e que são responsáveis por respostas comportamentais, fisiológicas, afectivas e cognitivas aos problemas de adaptação. Os sete sistemas emocionais básicos são: procura (*seeking*), raiva, medo, desejo sexual (*lust*), cuidado, pânico e diversão (*play*); a estes subjazem, respectivamente, os seguintes sistemas motivacionais: expectativa, ira, ansiedade, sexualidade, protecção (*nurturance*), separação, alegria. Panksepp discrimina os vários sistemas através da sua especificação neuroanatômica e da sua caracterização neuroquímica, indicando os diversos neurotransmissores envolvidos<sup>6</sup>. Os sistemas emocionais básicos são, assim, substratos neurais e químicos, nos quais se geram as respostas emocionais básicas. Panksepp sublinha que as emoções básicas são poderosas na activação de processos corticais, o que significa que há uma relação entre o processamento de informação cognitivo e activação emocional; no entanto, há activação emocional sem interferência cortical.

---

<sup>6</sup> Não é nosso objectivo especificar as várias áreas do cérebro e os diversos neuromoduladores envolvidos nestes sistemas emocionais.

Ao caracterizar os sete sistemas emocionais básicos, Panksepp (2004) indica algumas questões-chave que ficam em aberto. Referimos aqui algumas delas, pois também as consideramos questões-chave para a investigação sobre a regulação das emoções:

- a raiva é uma emoção positiva ou negativa?
- que relações se estabelecem entre os vários sistemas emocionais, como, por exemplo, entre a raiva e o desejo sexual, cuja conexão pode estar subjacente a um comportamento como a violação?
- quais são as consequências do sistema da diversão para a saúde mental?

São perguntas que importa investigar.

Panksepp (1994b) interessa-se também por compreender a noção de sentimento (*feeling*) afectivo interno, de experiência subjectiva interna, sublinhando que compreender o cérebro subjectivo constitui o maior desafio das neurociências. Em primeiro lugar, Panksepp considera que “(...) os sentimentos afectivos surgem das actividades neurodinâmicas nos sistemas motivacional e emocional básicos do cérebro.” (1994b, 396), mas o modo como isso se processa é ainda incompreensível para a neurociência. Sobre a função dos estados afectivos internos, a resposta avançada por Panksepp (1994b) é, de uma forma sucinta, a seguinte:

- os sentimentos internos estão ligados a uma forma de consciência (*awareness*) do eu, é com base no sentimento e não no pensamento que as primeiras formas de auto-consciência se formam

– assim, a proposição de Descartes “Penso, logo existo” deveria ser alterada para “Sinto, logo existo”<sup>7</sup>;

- a evolução da consciência interna dos estados motivacionais e emocionais – os sentimentos – foi uma forma eficiente utilizada pelo sistema nervoso para discriminar a relevância biológica dos acontecimentos.

A preocupação de Panksepp pelas questões dos sentimentos e da consciência está também presente em Damásio (2000). Damásio (1995, 2000, 2003) enquadra-se na *teoria das partes componentes*, o que significa que procura entender os mecanismos e funções da emoção através da análise das várias componentes do cérebro e do corpo envolvidas na emocionalidade (Panksepp, 2004). Apresentaremos de seguida, e sucintamente, algumas das ideias essenciais de Damásio sobre emoções, sentimentos, razão, corpo, cérebro e consciência<sup>8</sup>.

Segundo Damásio (1995, 2000, 2003), as emoções são respostas configuradas em padrões neurais e químicos, desencadeadas essencialmente nas zonas subcorticais – a amígdala, uma parte do lobo frontal e o cíngulo são as principais estruturas para a criação de emoções. As emoções são inatas e constituem um resultado da história evolucionária da espécie humana; servem sobretudo funções biológicas, ou seja, funções relacionadas com a sobrevivência do organismo: “(...) a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.” (Damásio, 2000, 72). A função biológica das emoções é dupla (Damásio, 2000): por um lado, cria-se uma resposta específica a uma determinada situação indutora; por outro, prepara-se o organismo para poder efectuar

---

<sup>7</sup> Damásio também contesta Descartes, especificamente no âmbito da relação entre a mente e o corpo (Damásio, 1995, sobretudo 254-257).

<sup>8</sup> A investigação de Damásio (1995, 2000, 2003) é de uma grande abrangência e complexidade. Aqui apenas queremos expor algumas ideias que, sabemos, constituem apenas uma pequena parte, e simplificada, do pensamento do autor.

aquela resposta. As emoções ocorrem sem necessidade da consciência e têm repercussões no corpo e no cérebro.

Existem três diferentes categorias de emoções (Damásio, 2000, 2003):

- *emoções de fundo*, que correspondem a respostas regulatórias do organismo e que contribuem para um bem-estar ou mal-estar gerais;
- *emoções primárias ou básicas* – medo, zanga, nojo/repugnância, surpresa, tristeza, felicidade – que são geradas através de circuitos neurais e químicos distintos e são universais;
- *emoções sociais* – simpatia, compaixão, embaraço, vergonha, culpa, orgulho, ciúme, inveja, gratidão, admiração e espanto, indignação e desprezo – que integram componentes das emoções de fundo e das emoções primárias; são biologicamente determinadas, mas também socialmente aprendidas.

Damásio distingue ainda *emoções* de *sentimentos*: as emoções são, genericamente, respostas neurais e químicas padronizadas, que podem surgir sem termos consciência delas; os sentimentos correspondem à experiência do indivíduo daquilo que está a acontecer consigo próprio, implicam a formação de uma imagem mental “da paisagem do seu corpo” (Damásio, 1995, 158). Os sentimentos são “*a ideia de um corpo a funcionar de uma certa maneira*” (Damásio, 2003, 103, itálico no original). Há emoções sem sentimentos e há emoções que conduzem a sentimentos, chamados *sentimentos de emoções*: “Um sentimento de emoção é uma ideia do corpo quando este é perturbado pelo processo emocional, ou seja, quando um estímulo emocionalmente competente desencadeia uma emoção.” (Damásio, 2003, 107).

Além das funções biológicas das emoções já referidas, Damásio (1995) dá conta do papel das emoções no domínio da razão, mais especifica-

mente na tomada de decisões. Se se pensava que a emoção não era necessária à razão, toldando ou mesmo impedindo a racionalidade, Damásio vem explicar que as emoções e os sentimentos são essenciais para a capacidade de decidir, sobretudo quando se trata de decisões pessoais e sociais que envolvem sempre um grau elevado de incerteza. Sem emoções e sentimentos estaríamos em permanente deliberação, não seríamos capazes de fazer opções, previsões nem de planejar as nossas acções; e também tomaríamos decisões individual ou socialmente desadequadas. É a consideração emocional, consciente ou inconsciente, que decorre da experiência pessoal, relativa a objectos, pessoas, situações – e não apenas a análise racional (em termos de ganhos e perdas, por exemplo) –, que nos capacita para comprar uma casa, casar com uma pessoa, mudar de emprego.

Para explicitar a interacção entre emoções / sentimentos e razão, Damásio propõe a *hipótese do marcador-somático*: “(...) os marcadores-somáticos são um caso especial do uso de sentimentos que foram criados a partir de emoções secundárias. Estas emoções e sentimentos foram ligados, por via da aprendizagem, a certos tipos de resultados futuros ligados a determinados cenários. Quando um marcador-somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campanha de alarme. Quando, ao invés, é justaposto um marcador-somático positivo, o resultado é um incentivo.” (Damásio, 1995, 186, itálico no original). Os marcadores-somáticos funcionam tanto de forma consciente como inconsciente.

Do que vimos até agora, apercebemo-nos que um ponto que caracteriza a teoria de Damásio sobre as emoções respeita à ligação entre o corpo e o cérebro. Damásio cria a expressão “modelo-do-corpo-no-cérebro” (2000, 43), afirmando que “(...) o organismo constitui a unidade do nosso ser vivo, ou seja, do nosso corpo; e, no entanto, (...) a parte do organismo chamada cérebro tem dentro de si uma espécie de modelo desse mesmo organismo.” (Damásio, 2000, 42). Estabelecendo, então, uma aliança entre o corpo e o cérebro, e sendo a mente uma manifes-

tação da actividade do sistema neural, Damásio conclui que a mente resulta não só do que se passa nos circuitos neurais e químicos, mas também do que se passa no corpo: “(...) a mente surge da actividade nos circuitos neurais, sem sombra de dúvida, mas muitos desses circuitos são configurados durante a evolução por requisitos funcionais do organismo.” (Damásio, 1995, 233). Assim, “(...) o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente.” (Damásio, 1995, 18).

Como referimos anteriormente, Damásio (2000) interessa-se também pelas questões dos sentimentos e da consciência. O autor estabelece uma relação entre os dois domínios: “A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos, promovendo deste modo o impacto interno da emoção e permitindo que a emoção permeie o processo do pensamento pela mão do sentimento.” (Damásio, 2000, 77). Esclareça-se que Damásio distingue *emoção*, *sentimento dessa emoção* e *conhecimento de que temos o sentimento dessa emoção* (Damásio, 2000); é este último que implica obrigatoriamente a consciência. Ter conhecimento dos sentimentos é útil para (Damásio, 2003):

- resolver problemas complexos, como por exemplo julgar o outro;
- identificar e analisar as situações que causaram as emoções, bem como as respostas emocionais ocorridas, os pensamentos que surgiram – em suma, todo o processo emocional e cognitivo desencadeado;
- recordar acontecimentos importantes da vida pessoal;
- aprender e recordar situações emocionalmente positivas e negativas, que influenciam os pensamentos e as decisões.

Em conclusão, “Quando os sentimentos se tornam conhecidos para o si do organismo que os possui, os sentimentos melhoram e amplificam o processo de governar a vida.” (Damásio, 2003, 204).

Apresentadas as três teorias neurológicas sobre as emoções, vamos agora, para finalizar a abordagem neurofisiológica, destacar alguns pontos que se ligam de modo particular com a regulação das emoções.

Em primeiro lugar, sublinhamos que nas três perspectivas neurológicas referidas encontramos a diferenciação entre respostas emocionais, que são desencadeadas em regiões subcorticais, e respostas emocionais, que são produzidas em regiões corticais. Parece-nos que esta distinção deveria ser equacionada quando se estuda a regulação das emoções, uma vez que é importante perceber de que tipo de emoções se trata, se é possível regular os dois tipos e que relações se estabelecem entre eles (LeDoux, 1994b).

Em segundo lugar, chamamos a atenção para a impossibilidade de controlar muito daquilo que se passa quando temos emoções. A emocionalidade, como vimos, integra processos inconscientes, presentes quer nas emoções inatas, quer nas que são adquiridas através da experiência; ora, nós não podemos controlar aquilo de que não temos consciência. Aqui impõe-se referir o nome de Freud<sup>9</sup>, grande investigador do inconsciente, e voltar a pensar nos processos internos mais ou menos inconscientes de lidar com a ansiedade que Freud identificou – os mecanismos de defesa (tema do Capítulo 2 deste trabalho). Além disso, as emoções também implicam, como foi referido, modificações no sistema nervoso central e em todo o corpo; ora, nós também não controlamos essas alterações. Estas duas situações ilustram que a nossa

---

<sup>9</sup> Veja-se a referência a Freud feita por Damásio: “Neste particular devemos reservar a nossa gratidão para Freud. Curiosamente, as duas séries de reacções [emocionais] não-conscientes e não-deliberadas – as inatas e aquelas que aprendemos – parecem interrelacionar-se intimamente no poço sem fundo do nosso inconsciente.” (2003, 66).

capacidade de regular as emoções é limitada; como afirma, muito simplesmente, Damásio, “(...) não podemos controlar as nossas emoções à nossa vontade.” (2000, 68).

Em terceiro lugar, salientamos que a existência de emoções básicas, características da espécie humana e da sua evolução, ajuda a compreender e a aceitar melhor certas reacções emocionais. É que a presença de emoções básicas demonstra que há afectos que nos são inerentes, mesmo que gostássemos que não fossem, como por exemplo a raiva. Também nos mostra que não podemos confundir a regulação das emoções com o seu domínio ou até supressão (que seriam impossíveis de realizar de qualquer modo), assim como evidencia que, por vezes, a regulação implica simplesmente uma aceitação. Tudo isto pode conduzir a uma relação mais pacífica com a nossa emocionalidade. Esta posição encontra paralelo na teoria de Frijda sobre as leis da emoção<sup>10</sup>: “(...) há conforto na noção de obediência a leis [lawfulness] da emoção e na nossa participação nas leis da natureza que essa noção implica. É o conforto que reside no reconhecimento de necessidades genericamente falando. (...) Reconhecer necessidades onde há necessidades, onde a natureza limita o nosso controlo, pode diminuir consideravelmente a carga emocional.” (1988, 357).

Por fim, em quarto lugar, queremos reflectir um pouco sobre a questão do uso de psicofármacos. Uma vez que se conhece em parte a acção dos neurotransmissores nos processos emocionais básicos, é possível administrar agentes farmacológicos análogos para obter um determinado efeito. Acontece que o uso de psicotrópicos interfere sobretudo no processo neural de criação de emoções e não propriamente na competência de regulação das emoções (o que será mais conseguido pela psicoterapia ou pela educação emocional), também não alterando as situações indutoras das emoções. Com estas ressalvas, não pretende-

---

<sup>10</sup> Esta teoria é explicitada no ponto 2.2.

mos pôr em causa a utilização de psicofármacos, que revolucionaram a saúde mental; apenas queremos chamar a atenção para a necessidade de ponderar o seu uso que, à partida, parece maravilhoso, mas pode trazer consequências negativas, e, por outro lado, não resolve os problemas. Na verdade, “Quem poderia ser tão puritano e desmancha-prazeres para negar a um seu semelhante os benefícios destas drogas maravilhosas? O problema reside (...) no facto de a escolha não ser tão límpida como parece, por razões de ordem vária. Primeiro, desconhecem-se os efeitos biológicos das drogas a longo prazo. Segundo, são igualmente misteriosas as consequências do consumo social e massivo de drogas. Terceiro, (...) se a solução proposta para o sofrimento individual ignorar as causas do conflito individual e social, é pouco provável que resulte por muito tempo. Pode tratar um sintoma, mas não afecta a raiz da doença.” (Damásio, 1995, 270).

Além de tudo isto, a utilização de psicotrópicos coloca ainda outra questão: as reacções emocionais disfuncionais podem ser consideradas adaptativas, a psicopatologia pode ser vista como um esforço de adaptação (Canavarro, 1999); ora, os psicofármacos vão modificar aquelas reacções. Exemplificando: a depressão pode ser a forma que o organismo encontrou para reagir a uma determinada situação; se se interfere nessa reacção, modificando-a através da acção de um psicotrópico, e se a situação que a causa se mantém, está a alterar-se a própria regulação e esforço de adaptação do organismo, criando, eventualmente, um outro tipo de desequilíbrio. Como salientam Cole, Michel e Teti, “Uma componente crítica de uma psicoterapia efectiva é, de facto, a detecção por parte do clínico da função adaptativa que o sintoma serve.” (1994, 81).

Apesar destas ressalvas relativamente ao uso de psicofármacos, não podemos deixar de referir que em alguns sujeitos a utilização de medicação é um pré-requisito para enveredarem por uma psicoterapia ou para um melhor aproveitamento da psicoterapia (Bradley, 2003).

Quisemos relevar estes tópicos para a discussão da regulação das emoções, pois, infelizmente, os estudos neurológicos nem sempre têm permeado o estudo da regulação das emoções, e, por sua vez, as considerações psicossociais avançadas no campo da regulação das emoções também nem sempre são referidas pela caracterização neurofisiológica (cf. Frijda, 2004).

## 2.2. ABORDAGEM PSICOLÓGICA

Não vamos desenvolver a abordagem psicológica das emoções tanto quanto desenvolvemos a abordagem neurofisiológica. E isto por duas razões: primeira, todo o desenrolar deste trabalho se insere na abordagem psicológica, simplesmente não se enquadra em nenhuma teoria específica; segunda, era importante expor com algum pormenor a abordagem neurofisiológica, pois não a podemos pôr de parte quando discutimos a regulação das emoções. O que vamos fazer é tecer algumas considerações gerais sobre a psicologia das emoções e apresentar as teorias de Frijda e Izard. Escolhemos tratar estes dois investigadores porque são autores de teorias consideradas ambiciosas (Strongman, 2004), apresentam explicações sobre a relação entre emoção e cognição que se complementam – questão que abordaremos no ponto subsequente (ponto 3. Emoção e cognição) – e o que dizem é interessante.

Começamos, então, por expor algumas considerações gerais sobre as emoções no campo da psicologia. Mais ainda do que na abordagem neurofisiológica, a diversidade e a ausência de consenso são apanágio da abordagem psicológica. Em Ekman e Davidson (1994), deparamo-nos com algumas polémicas que surgem em redor de várias questões relacionadas com as emoções; os próprios títulos dos capítulos do livro são verbalizados em forma de pergunta, a que depois são dadas diferentes respostas. Atentemos nas palavras dos autores: “Temos em consideração a divergência de pontos de vista e de argumentos na psicologia

da emoção. Não existem respostas consensualmente aceites às doze questões que formam este livro (...).” (Ekman e Davidson, 1994a, 3).

Em geral, as emoções são causadas por acontecimentos externos, pensamentos e factores fisiológicos – neste sentido, as emoções são respostas àqueles estímulos (Izard, 1991). Apresentam várias componentes: fisiológica-bioquímica, cognitiva-experiencial e comportamental-expressiva (Brenner e Salovey, 1997). Estas componentes surgem com outras denominações noutros autores: neural-avaliativa, experiencial e expressiva (Izard, 1994); fisiológica, subjectiva e comportamental (Ekman e Davidson, 1994b).

Genericamente, as emoções são definidas como *estados intrapessoais* ou como *estados interactivos* (Frijda, 2004). Iremos de seguida caracterizar, de forma muito sucinta e simplificada, estas duas perspectivas.

Os investigadores que descrevem as emoções como *estados intrapessoais* defendem que a essência da emoção é o sentimento; o sentimento consiste numa experiência que não é redutível à sensação corporal ou ao julgamento cognitivo (Frijda, 2004). O que distingue os sentimentos é que eles são experiências avaliativas, integram uma carga valorativa – positiva ou negativa. Qual a origem da carga valorativa? Ou, por outras palavras, o que torna uma experiência uma experiência valorizada? Podemos encontrar a resposta no processo de atribuição de *significado* aos acontecimentos – a *avaliação*<sup>11</sup>, um processo mental subjectivo (Sroufe, 1997). É a avaliação que transforma um acontecimento neutro num acontecimento relevante afectivamente e que lhe atribui uma conotação negativa ou positiva.

---

**11** O conceito de avaliação (*appraisal*) é sistematizado por Lazarus (1991), constituindo um pilar da sua teoria cognitiva-motivacional-relacional das emoções.

Do lado dos investigadores que caracterizam as emoções como *estados interactivos*, temos a *teoria relacional da emoção* defendida por Campos, Campos e Barrett (1989). Afastando-se das definições de emoção como um processo intrapsíquico e interno, um sentimento, consideram que as emoções são sobretudo “(...) processos de estabelecer, manter, ou interromper as relações entre a pessoa e o ambiente interno ou externo, quando tais relações são significativas para o indivíduo (...)” (Campos, Campos e Barret, 1989, 395). Três processos contribuem para que um acontecimento se torne significativo: a importância do acontecimento para os objectivos da pessoa; a comunicação emocional de outros significativos; a natureza hedónica do acontecimento. Dentro desta visão relacional da emoção, a regulação das emoções constitui uma dimensão de análise fundamental, pois a apreciação do significado dos acontecimentos e as reacções dos indivíduos são fases essenciais do próprio processo de regulação das emoções. Ou seja, a maneira como o sujeito regula as emoções evidencia a relação que estabelece com o ambiente e o significado que atribui a essa relação.

Relativamente às funções das emoções, Ekman e Davidson (1994b) fazem uma compilação das suas funções em diferentes teorias:

- *recrutam mudanças fisiológicas*: as emoções recrutam as mudanças fisiológicas necessárias para o organismo conseguir responder de uma forma que seja considerada evolucionariamente adaptativa;
- *preparam para a acção*: cada emoção específica prepara o organismo para um conjunto determinado de acções;
- *modificam a actividade cognitiva*: a emoção pode impossibilitar a cognição, provocando um curto-circuito no processamento cognitivo, mas também a pode promover, intensificando a necessidade de recolher mais informação e focar a atenção; noutra ângulo, as emoções fornecem informação afectiva, já que

termos consciência dos nossos sentimentos permite-nos fazer juízos de valor e tomar decisões com base precisamente naquilo que sentimos;

- *facilitam respostas filogeneticamente adaptativas*: quando ocorrem emoções intensas, tendências de acção filogeneticamente programadas são postas em marcha;
- *organizam*: as emoções organizam as componentes subjectiva, comportamental e fisiológica do processo emocional;
- *têm funções específicas*: cada emoção tem uma função específica – por exemplo, o interesse que é sentido numa situação nova encoraja a prosseguir;
- *têm funções interpessoais*: as expressões emocionais informam os outros sobre as nossas motivações e motivam os outros a agir, também nos influenciam para nos aproximarmos ou afastarmos de pessoas.

Por fim, importa acrescentar que as emoções são, ao mesmo tempo, agente e objecto de regulação: são agente porque actuam como reguladores, influenciando a cognição, motivação, comportamento, relações interpessoais; são objecto porque são reguladas – regulação das emoções (Cole, Michel e Teti, 1994). Segundo Thompson (1994), são reguladas apenas as características intensivas e temporais das emoções, que devem ser distinguidas das emoções discretas<sup>12</sup>.

---

**12** Podemos estabelecer um paralelo entre o conceito de emoções discretas de Thompson e o de emoções básicas das teorias neurológicas, bem como entre o seu conceito de emoções mais intensivas e duradouras e o de sentimentos, também das teorias neurológicas.

Passamos, de seguida, a apresentar as teorias da emoção de Frijda e Izard. Importa esclarecer que ambas se pautam por uma grande abrangência e valor heurístico; aqui apenas apresentaremos um breve e simplificado retrato de cada uma delas.

Vamos basear a nossa exposição da teoria de Frijda num artigo intitulado “The laws of emotion” (Frijda, 1988). Frijda define emoções como experiências subjectivas, cujo âmago é o prazer ou a dor, e descreve-as (como o próprio título do artigo indica) através de leis. Descrever as emoções através de leis pressupõe duas assunções: primeira, as emoções apresentam regularidades que advêm dos mecanismos causais que as geram – as emoções obedecem, assim, a leis; segunda, os seres humanos não criam nem controlam as emoções a seu bel-prazer – os seres humanos obedecem, então, às leis das emoções.

As leis derivam do processo emocional e referem-se às várias fases desse processo: a lei do significado situacional, a lei da preocupação, a lei da realidade aparente, as leis da mudança, habituação e sentimento de comparação e a lei da assimetria hedónica caracterizam a *instigação da emoção*; a lei da conservação do momento emocional diz respeito à *persistência da emoção*; a lei do encerramento tem a ver com a *modularidade da emoção*; a lei do cuidado com as consequências e as leis da carga mais leve e do ganho maior fazem parte da *regulação da emoção*. Vamos passar agora a explicar cada uma das leis.

A *lei do significado situacional* tem em conta que as emoções são geradas como respostas aos significados atribuídos às situações. Assim, não são as situações por si mesmas que provocam emoções, mas os significados que os sujeitos conferem às situações – o significado situacional, em relação ao qual as emoções são, então, respostas. Apesar de as pessoas serem diferentes umas das outras, e tanto as situações que enfrentam como os significados que lhes atribuem também o serem, encontram-se padrões de reacção emocional. Por exemplo, no caso da morte de uma pessoa de que gostamos, é comum ver aí uma

perda e sentir sofrimento e saudade. É interessante notar que a noção de significado situacional remete para a esfera da cognição – como é que o sujeito avalia o acontecimento –, enquanto que a existência de padrões de reacções emocionais parece apontar para algo biologicamente pré-determinado.

A *lei da preocupação* mostra que as emoções ocorrem na medida em que os acontecimentos digam respeito a objectivos, motivos e preocupações do indivíduo. São as preocupações pessoais que fazem com que determinado acontecimento tenha significado emocional. Assim, as emoções surgem da interacção entre significado situacional e preocupações. Frijda acrescenta ainda que as emoções constituem “(...) o principal material na exploração das preocupações de um indivíduo.” (1988, 352). Sendo assim, julgamos encontrar aí uma explicação da dificuldade das pessoas em partilhar preocupações, em fazê-las entender aos outros. Além disso, também percebemos por que razão não resulta adoptar uma via exclusivamente racional para lidar com as preocupações.

A *lei da realidade aparente* indica que as emoções são instigadas por acontecimentos percebidos como reais, sendo que a intensidade das emoções depende do “grau de realidade” atribuída ao acontecimento. É devido a esta lei que saber tem menos significado do que ver, as palavras significam menos do que o tom de voz e conhecer significa menos do que sentir. Parece-nos que esta lei deveria ser mais explicitada pelo autor, pois não ficamos muito esclarecidos sobre o seu funcionamento: não percebemos bem o que é considerado real e como é; não são contempladas as situações em que as pessoas não vêem ou distorcem a realidade, ou criam uma realidade alternativa<sup>13</sup>.

---

**13** Estes casos serão discutidos no Capítulo 2, sendo que o último constitui o tema do Capítulo 3.

As leis da mudança, habituação e sentimento de comparação estão interligadas. A *lei da mudança* tem a ver com o seguinte: aquilo que normalmente instiga a emoção não é a presença de condições favoráveis ou desfavoráveis, mas as mudanças reais ou esperadas nas condições favoráveis ou desfavoráveis. E quanto maior for a mudança, mais intensa é a emoção. A lei da mudança decorre em grande parte da *lei da habituação*, segundo a qual prazeres e sofrimentos continuados desaparecem com o tempo; habituamo-nos a eles e deixamos de os sentir. Por sua vez, a lei da habituação relaciona-se com a *lei do sentimento de comparação*: a intensidade de uma emoção está dependente da relação entre um acontecimento e um quadro de referência, a partir do qual se avalia esse acontecimento. Um exemplo simples e comum é quando nos sentimos melhor com as nossas vidas depois de ter visto uma reportagem sobre a guerra ou a fome no mundo. Repare-se que o sentimento de comparação pode ser auto e hetero-induzido, com o objectivo de atenuar sentimentos negativos, ou promover sentimentos positivos.

A lei da *assimetria hedónica* constitui um constrangimento às leis da habituação e do sentimento de comparação, pois diz-nos que a dor permanece no tempo, embora já não aconteça o mesmo com o prazer. Existe, assim, uma assimetria entre prazer e dor: “O prazer é sempre contingente à mudança e desaparece com a sua satisfação continuada. A dor pode persistir sob condições adversas persistentes.” (Frijda, 1988, 353). Frijda reconhece que esta lei mostra que não fomos feitos para a felicidade, mas para a sobrevivência. Apesar disto, considera que podemos contrariar esta lei, tomando consciência da nossa felicidade e valorizando-a; isso só é possível, realça o autor, com esforço, não surge naturalmente. Esta referência ao esforço parece-nos muito pertinente, e julgamos que devia estar mais presente quando discutimos o que podemos fazer com as nossas emoções – é que regular as emoções exige, numa grande variedade de situações, esforço.

*A lei da conservação do momento emocional* diz-nos que os acontecimentos emocionais mantêm a sua capacidade para instigar emoções ao longo do tempo, a não ser que tenham sofrido a lei da habituação (dentro das limitações a que esta lei está sujeita, como já referimos). Estímulos que relembrem o acontecimento emocional original voltam a produzir as mesmas emoções. Por esta razão, Frijda adverte que o conhecido adágio de que o tempo cura todas as feridas é falso, “(...) as velhas dores não ficam de facto mais velhas; apenas se referem a velhos acontecimentos.” (Frijda, 1988, 354). Percebemos a existência desta lei apenas em parte: de facto, determinados acontecimentos emocionais continuam a gerar emoções. No entanto, é preciso avaliar a intensidade dessas emoções e essa intensidade, parece-nos, vai diminuindo com o passar do tempo. Nesta perspectiva, o adágio volta a fazer sentido: o tempo cura as feridas, o que não quer dizer que elimine as cicatrizes. Por outro lado, a diminuição da intensidade da emoção com o tempo seria mais consentânea com a lei da realidade aparente.

*A lei do encerramento* tem a ver com o facto de as emoções tenderem a ser absolutas e estarem fechadas a julgamentos de relativização, ou a outros objectivos que não sejam os delas. Os sentimentos são, pois, absolutos e ocupam o lugar central, relegando para segundo plano outras preocupações, objectivos e acções. A lei do encerramento integra o conceito de *precedência de controlo*, ou seja, as emoções tomam o controlo das acções e dos processos que estão a acontecer. Frijda considera que esta lei é a marca distintiva das emoções. Da nossa parte, julgamos que esta lei tem necessariamente de ser contemplada na investigação da regulação das emoções.

As últimas três leis inscrevem-se no domínio da regulação das emoções. *A lei do cuidado com as consequências* vem amenizar os efeitos

da lei anterior, já que as emoções têm capacidade para gerar emoções secundárias que permitem modificar as emoções primárias. As emoções secundárias surgem devido à consideração das consequências das emoções primárias. O controlo da emoção – as emoções secundárias – constitui também uma resposta emocional<sup>14</sup>. Por esta razão, as leis da emoção também se lhe aplicam. Todas estas considerações devem ser equacionadas na regulação das emoções.

Por fim, temos as leis da carga mais leve e do ganho maior que estão interligadas. A *lei da carga mais leve* diz respeito ao seguinte: quando uma situação pode ser vista de outra maneira, a tendência é vê-la de modo a minimizar a carga emocional negativa. Segundo a *lei do ganho maior*, quando uma situação pode ser vista de outra maneira, a tendência é vê-la de modo a maximizar o ganho emocional. Ambas as leis podem ser entendidas como mecanismos de regulação das emoções.

Passamos agora à apresentação da *teoria das emoções diferenciais* de Izard (1991; Izard e Ackerman, 2004). Em síntese, esta teoria diz-nos o seguinte: existem emoções discretas que surgem nos primeiros anos de vida – interesse, alegria, tristeza, raiva, nojo/repugnância e medo; outras emoções emergem com o desenvolvimento e a socialização – vergonha, culpa, timidez e desprezo; cada uma destas emoções “(...) tem uma função adaptativa única na motivação, organização e regulação do comportamento (...)” (Izard e Ackerman, 2004, 253); além disso, as emoções também influenciam a formação da personalidade e as diferenças individuais nas respostas ao ambiente. A emoção é definida como “(...) um processo complexo com aspectos neurais, neuromusculares-expressivos e experienciais.” (Izard, 1991, 42).

---

**14** Encontramos uma perspectiva semelhante no quadro dos sistemas regulatórios de Izard e Kobak (1991) – ver ponto 4.7.

A teoria de Izard assenta em sete princípios teóricos (Izard e Ackerman, 2004):

- o sistema das emoções é considerado o sistema motivacional (*i.e.* respeitante aos objectivos do comportamento) primário para o comportamento humano<sup>15</sup>;
- cada uma das emoções discretas assume funções diferentes na organização da percepção, cognição, acções de coping, esforços criativos, no desenvolvimento da personalidade e do comportamento;
- situações significativas para os indivíduos activam padrões de emoções (as emoções, apesar de terem funções distintas, estabelecem relações entre si, formando padrões);
- as combinações emoções-comportamentos começam a formar-se no início da vida e mantêm-se estáveis;
- a capacidade das emoções para motivar, organizar e suster comportamentos influencia o desenvolvimento da personalidade;
- as diferenças individuais quer nos limiares de activação da emoção, quer na frequência e intensidade com que cada emoção é experienciada e expressa, determinam grandemente os traços e as dimensões da personalidade;
- ainda que cada emoção detenha uma função adaptativa, as emoções podem conduzir a comportamento desadaptativo.

---

**15** Repare-se que quer Panksepp, na sua abordagem neurológica, quer Izard, na sua abordagem mais psicológica, inter-relacionam os sistemas emocional e motivacional.

Passamos de seguida a indicar, de forma sumária, as funções das seis emoções discretas: interesse, alegria, tristeza, raiva, nojo/repugnância e medo (Izard, 1991; Izard e Ackerman, 2004)<sup>16</sup>. As funções do *interesse* são essencialmente motivar a exploração e a aprendizagem, bem como assegurar que o indivíduo mantenha uma relação de investimento com a realidade que o circunda – “O interesse anima e vivifica a mente e o corpo.” (Izard e Ackerman, 2004, 257). A *alegria* tem como funções ampliar a abertura à experiência (ao estabelecimento de laços sociais, por exemplo), aliviar o stress, sustentar os mecanismos de coping e, através da sua expressão, contribuir para o bem-estar geral de quem nos rodeia. As funções da *tristeza* consistem em estreitar laços sociais, abrandar os sistemas motor e cognitivo (o que pode ter efeitos adaptativos, na medida em que leva a pessoa a pensar na sua situação e nas razões por que está a vivê-la, podendo advir daí mudanças para a sua vida futura), comunicar ao self e aos outros que existe um problema. A *raiva* tem como funções prevenir a agressão (através da expressão da raiva), mobilizar e sustentar energia em grau elevado. As funções do *nojo/repugnância* são rejeitar situações e pessoas que nos desagradam, avisar os outros (através da expressão dessa emoção) que o seu comportamento nos desagradam. Por fim, a função do *medo* é motivar a fuga de situações perigosas.

Como temos vindo a apontar, Izard considera que as emoções contribuem para a formação da personalidade. Esse contributo efectua-se através de três mecanismos: o da *influência contínua*, o dos *limiares da activação* e o da *estabilidade dos padrões de emoção* (Izard e Ackerman, 2004). O *mecanismo da influência contínua* diz respeito ao facto de as emoções, devido ao seu carácter motivacional, bem como à sua função de organizar e motivar a cognição e acção, acabarem também

---

<sup>16</sup> Além de indicarem as funções específicas de cada emoção, os autores também explicitam as interacções que cada uma das emoções estabelece com outras, formando padrões emocionais. Não nos é possível estar aqui a alongar a nossa apresentação e, por isso, não fazemos referência a essa caracterização.

por ter consequências na personalidade (*i.e.* padrões de emoção-cognição-acção estabelecidos) do indivíduo. A influência das emoções não é episódica, mas sim contínua: emoções específicas contribuem para a formação de traços específicos e padrões de emoções particulares conduzem ao desenvolvimento de dimensões da personalidade particulares. Por sua vez, o *mecanismo dos limiares de activação* está relacionado com as diferenças individuais nos limiares de activação, que interferem acentuadamente na formação da personalidade. As diferenças individuais nos limiares de activação tendem a permanecer constantes ao longo da vida. Por fim, o *mecanismo da estabilidade dos padrões de emoção* tem a ver com a existência de padrões de emoções estáveis que também intervêm na formação da personalidade: a regularidade com que determinados padrões ocorrem acaba por se traduzir em características pessoais. Um conceito ligado a este terceiro mecanismo, e que também influencia a personalidade, é o de *estrutura afectiva-cognitiva*, ou seja, uma associação entre uma emoção ou padrão emocional e um pensamento ou conjunto de pensamentos. As estruturas afectivas-cognitivas emocionais dão origem a padrões de comportamento, que constituem um traço de personalidade. Em suma, tudo começa com as “(...) diferenças individuais nos limiares da activação [que] conduzem a diferenças na frequência das experiências emocionais. Frequentes experiências de uma emoção particular tendem a organizar tipos particulares de cognição e acção, e padrões recorrentes de sequências emoção-cognição-acção conduzem ao desenvolvimento de um modo característico de responder, a um traço de personalidade.” (Izard e Ackerman, 2004, 262).

Julgamos que a posição de Izard sobre a influência das emoções na personalidade tem um grande valor heurístico, embora nos pareça que a sua fundamentação genética é redutora, pois não considera o papel das relações interpessoais no desenvolvimento emocional (Sroufe, 1997).

De tudo o que referimos na abordagem psicológica das emoções, julgamos que não será exagerado concluir que as emoções “(...) são (...)”

os arquitectos, os dirigentes, ou os organizadores internos da nossa mente. Dizem-nos como e o quê pensar, o que dizer e quando dizer, e o que fazer.” (Brazelton e Greenspan, 2003, 31).

### 3. EMOÇÃO E COGNIÇÃO

O que nos interessa perceber neste ponto é se pode haver emoção sem cognição. Vamos restringir a discussão àquilo que foi referido na abordagem neurofisiológica e às posições de Frijda e Izard.

Como expusemos na abordagem neurofisiológica, há emoção sem cognição; as três perspectivas neurológicas apresentadas mostram que existem emoções que são geradas sem intervenção das áreas do córtex cerebral, logo sem cognição.

Já na abordagem psicológica da emoção, a situação é mais complexa e difusa, registando-se diversidade, quer nos ângulos de análise adoptados, quer nas respostas apresentadas. Aqui, vamos sintetizar as posições de Frijda e Izard, especificamente as suas respostas à pergunta: quais são os pré-requisitos cognitivos mínimos para a emoção (questão que constitui um dos capítulos do livro de Ekman e Davidson, 1994)?

Frijda (1994) considera que é necessário, em primeiro lugar, distinguir *cognição* de *processamento de informação*. A *cognição* implica estar-mos conscientes de algo, sabermos da existência de algo; no caso das emoções, seria termos consciência do estímulo que instiga a emoção e também da resposta fisiológica e comportamental que se lhe segue. O *processamento de informação* respeita a um conjunto complexo de estruturas de conhecimento e processos de inferência; no caso das emoções, inclui informação sobre se as emoções são instigadas por estímulos simples e quanta informação é necessária processar para que uma emoção ocorra.

Qual é, então, a resposta de Frijda à pergunta: quais são os pré-requisitos cognitivos mínimos para a emoção? No que diz respeito à cognição, Frijda sublinha que é uma componente essencial no processo emocional, uma vez que é o significado, de que normalmente estamos conscientes, do acontecimento que produz a emoção<sup>17</sup>. Por outro lado, em muitos casos, o acontecimento é percebido como tendo significado emocional no preciso instante em que é percebido. No entanto, ocorrem, por vezes, emoções em que a cognição não está presente: não há consciência nem do estímulo, nem do significado. Em relação ao processamento de informação, Frijda considera que é sempre necessário, mesmo em quantidades mínimas, para a instigação da emoção, uma vez que a emoção implica algo de “inesperado”, ou em “desacordo com os nossos esquemas cognitivos”, ou “incerteza acerca da suficiência do nosso repertório de coping” (Frijda, 1994, 202).

Izard (1994) também distingue *cognição* de *processamento de informação*: a *cognição*, que reúne processos cognitivos opostos – tais como automático *versus* deliberado, consciente *versus* inconsciente, explícito *versus* implícito –, é sempre baseada na experiência, na aprendizagem e na memória; o *processamento de informação* tem duas fontes: a informação genética e o *input* proveniente do ambiente.

Izard considera que o processamento de informação está obrigatoriamente presente na instigação da emoção (como, aliás, em todos os processos biológicos e psicológicos)<sup>18</sup>, discutindo apenas a presença da cognição nos tipos de processamento de informação. Izard propõe a existência de quatro tipos de processamento de informação que activam emoções, dois são não cognitivos, um tem uma componente não cognitiva e outro é cognitivo. Assim, a resposta de Izard à pergunta

---

<sup>17</sup> Veja-se a lei do significado situacional, descrita no ponto anterior: 2.2.

<sup>18</sup> Esta posição parece consensual e o próprio LeDoux afirma que “O processamento emocional requer um *input* de um estímulo e está por isso dependente até certo ponto dos sistemas cognitivos de transmissão de estímulos.” (1994a, 222).

– quais são os pré-requisitos cognitivos mínimos para a emoção? – é: nenhuns (pelo menos em dois tipos de processamento).

Passamos, agora, a descrever os quatro tipos de processamento de informação. O *processamento celular de informação* ocorre na codificação e descodificação dos genes, e liga-se à selecção natural e ao desenvolvimento biológico. Os processos genéticos contribuem para a emocionalidade devido à sua influência nos limiares de activação e na predisposição para determinadas experiências emocionais (estes dois aspectos estão por detrás das diferenças individuais), e ainda através da geração de emoção directamente pela actividade neural (que não exige um estímulo externo). O *processamento organísmico de informação*, lidando também com informação genética, abrange muitas vezes informação de sensações obtida pelos interoceptores que transmitem sinais sobre estados fisiológicos. Este processamento origina expressão da emoção, como, por exemplo, a aversão gustativa. Temos ainda o *processamento biopsicológico de informação*, que ocorre pela interacção entre código genético (factor biológico) e conhecimento adquirido (factor psicológico). O medo é uma emoção activada por este processamento. Por fim, temos o *processamento cognitivo de informação*: os processos mentais que produzem alguma espécie de memória e os processos dependentes da aprendizagem ou experiência baseadas na memória. Definida assim, a cognição engloba vários aspectos do processamento de informação: processamento automático e deliberado, consciente e inconsciente; memória episódica, semântica, explícita e implícita; e também os antecedentes cognitivos mais estudados da emoção – a avaliação e a atribuição.

A partir deste conjunto de respostas mais ou menos complexas, interessará também perceber como é que a emoção e a cognição interagem. Quer na abordagem neurológica – quais as relações que os circuitos subcorticais e corticais estabelecem entre si (LeDoux, 1994a; Panksepp, 1994a). Quer na abordagem psicológica – quais as operações cognitivas presentes nas emoções (Davidson e Ekman, 1994).

Para finalizar, queremos sublinhar que a questão da interação entre emoção e cognição é particularmente relevante para a discussão da regulação das emoções. A seguinte afirmação de Izard e Ackerman é elucidativa: “A integração ou interação coordenada da emoção e da cognição apropriada produzem comportamento adaptativo.” (2004, 256). Um exemplo dessa interação é a utilização de mecanismos cognitivos para regular as emoções. Mas deixemos esse tópico para mais tarde, e comecemos pelo início da nossa exposição sobre a regulação das emoções.

#### 4. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

Os domínios precursores da investigação sobre a regulação das emoções são a psicanálise<sup>19</sup> e os estudos sobre stress e coping (Gross, 1998, 1999). Distingue-se o coping focado no problema (*problem-focused coping*), cujo fim é resolver o problema ou modificar a situação causadora de stress, do coping focado na emoção (*emotion-focused coping*), cujo fim é lidar com a perturbação emocional causada pela situação (Folkman e Lazarus, 1988; Carver, Scheier e Weintraub, 1989). Assim, o segundo tipo de coping estaria mais próximo do conceito de regulação das emoções (Gross, 1999).

A linha de investigação sobre a regulação das emoções surge na década de 80 (Gross, 1998, 1999) – começa-se a querer perceber de forma sistemática quando é que as pessoas têm emoções, como as experienciam, expressam e regulam. Tudo isto não significa que a consideração pela forma como os seres humanos gerem as suas emoções seja recente, muito pelo contrário, essa reflexão sempre existiu. A título de exemplo, citamos um excerto da *Ilíada* de Homero: “Mas uma dor se

---

<sup>19</sup> A tradição psicanalítica será apresentada no Capítulo 2, que trata dos mecanismos de defesa.

apoderou do Pelida, cujo coração / no peito hirsuto se dividia no que haveria de pensar: / ou desembainhar de junto da coxa a espada afiada / e dispersar a assembleia matando o Atrida; / ou antes acalmar a ira e refrear o coração.” (trad. 2005, 34).

Genericamente, a necessidade de regular as emoções deve-se a duas razões: por um lado, as consequências negativas que a sua não regulação pode ter para o sujeito, os outros e o mundo; por outro, os benefícios que a sua regulação traz para o indivíduo como ser biopsicossocial. Segundo Diamond e Aspinwall, “(...) uma regulação das emoções efectiva tem sido vista como uma conquista desenvolvimental que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas desenvolvimentais. Especificamente, porque emoções poderosas têm o potencial para desorganizar e / ou interromper múltiplos processos psicológicos, a modulação da sua experiência e expressão (através de processos quer intrapsíquicos, quer interpessoais) tem sido considerada essencial para um estado de regulação básico, para a exploração comportamental, o processamento cognitivo, e a competência social.” (2003, 125-126, itálico no original).

A regulação das emoções interliga-se especificamente com outros dois processos: a *expressão das emoções* e a *compreensão das emoções*; o conjunto dos três processos faz parte da *competência emocional* (Denham, 1998). Por sua vez, a competência emocional relaciona-se com a *competência social*, sendo que esta diz respeito à forma como os indivíduos interagem com os outros (nas relações profissionais, pessoais...) e ao seu sentimento de mestria (*mastery*); a competência emocional é importante para a competência social e, quando há problemas na primeira, também há problemas na segunda (Denham, 1998). A regulação das emoções não é, assim, um assunto meramente interno, assume um papel preponderante na vida social dos indivíduos.

As distinções estabelecidas por Denham (1998) muitas vezes esbatem-se, havendo uma sobreposição dos conceitos de regulação das emo-

ções e de competência emocional, e ainda de competência social. É o que também acontece neste trabalho: apesar de abordarmos apenas a regulação das emoções, há aspectos dos outros processos (expressão e compreensão) e das outras competências (emocional e social) que são contemplados.

#### 4.1. O QUE SE ENTENDE POR REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES?

Para clarificar o sentido do conceito regulação das emoções, precisamos responder às seguintes perguntas (Thompson, 1994):

- como definir regulação das emoções?
- como é que as estratégias de regulação das emoções e a interação social se relacionam?
- como é que as diferenças individuais e a regulação das emoções se relacionam?
- o que é regulado na regulação das emoções?

A primeira pergunta será respondida neste ponto, as outras nos pontos subsequentes.

Antes de expormos algumas definições de regulação das emoções, importa esclarecer aquilo que a regulação das emoções não significa. Não significa dominar ou suprimir emoções, acabar com as emoções negativas, ou impedir emoções intensas (Cole, Michel e Teti, 1994).

Segundo Thompson, “A regulação das emoções consiste nos processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar reacções emocionais, especialmente as suas características intensivas e temporais, para realizar os nossos objectivos.” (1994, 27-28).

Thompson chama a atenção para as ideias que estão contidas nesta definição:

- a regulação das emoções é conseguida através de estratégias internas ao sujeito (estratégias de auto-regulação das emoções) e ainda através de influências externas;
- a regulação das emoções passa por inibir e manter a activação emocional, mas também por a elevar;
- a regulação emocional dirige-se sobretudo às características intensivas e temporais das emoções e menos às emoções discretas;
- a regulação das emoções deve ser analisada numa perspectiva funcionalista, ou seja, deve ter em conta os objectivos do sujeito numa dada situação.

Outra definição de regulação emocional é apresentada por Cole, Michel e Teti: “(...) a *regulação das emoções* pode ser definida como a capacidade para responder às constantes solicitações da experiência na esfera das emoções de uma forma que seja socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reacções espontâneas bem como a capacidade para adiar reacções espontâneas quando necessário.” (1994, 76).

Uma outra definição surge em Cicchetti, Ganiban e Barnett: “Definimos *regulação das emoções* como os factores intra e extraorganísmicos pelos quais a activação emocional é redireccionada, controlada, modulada, e modificada de modo a permitir a um indivíduo funcionar adaptativamente em situações emocionalmente activadoras.” (1991, 15).

De acordo com Cole, Michel e Teti (1994), a regulação das emoções engloba sete dimensões diferentes, todas elas requisitos de um funcio-

namento emocional flexível e coerente. A primeira é o *acesso à classe inteira das emoções*: é necessário experimentar todas as emoções, pois todas elas cumprem uma função adaptativa (um dos objectivos das intervenções psicoterapêuticas é precisamente conduzir as pessoas a disponibilizarem-se a experimentar toda a classe das emoções). A segunda dimensão é a *modulação da intensidade e duração da emoção* – note-se que, conforme as circunstâncias, é preciso ser capaz não só de atenuar as emoções, mas também acentuá-las. A terceira dimensão implicada na regulação das emoções diz respeito às *transições fluidas e suaves* de um estado emocional para outro, ou seja, o recrudescimento e posterior decréscimo das emoções serão experimentados e expressos de forma gradual. A quarta é a *conformidade com as regras culturais de expressão*: as pessoas bem-reguladas expressam as suas emoções respeitando os parâmetros culturais existentes. A quinta dimensão é a *integração de emoções opostas*: um indivíduo maduro consegue lidar com sentimentos contraditórios face a uma situação ou pessoa, ou face a si próprio. A sexta é a *regulação verbal dos processos emocionais*, isto é, a capacidade para pensar e falar sobre as emoções. Por fim, a sétima dimensão diz respeito à *gestão das emoções sobre emoções*, que exige um processo metacognitivo apelidado de *ego observador* (*observing ego*), que corresponde à capacidade de avaliar, monitorizar e reagir emocionalmente às próprias emoções.

#### 4.2. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E DESENVOLVIMENTO<sup>20</sup>

No campo de estudo das emoções nas crianças, surge um debate sobre se as expressões emocionais das crianças equivalem de facto a uma experiência emocional e se as emoções das crianças são as mesmas que as dos adultos. A resposta de Denham (1998) a essas duas interro-

---

<sup>20</sup> Resolvemos introduzir este subponto específico sobre a regulação das emoções e desenvolvimento para melhor organizar a informação que queremos apresentar, embora seja um tópico relacionado com outros subpontos, como oportunamente daremos conta.

gações é a seguinte: existe uma continuidade afectiva ao longo da vida, existem temas comuns às emoções das crianças e às dos adultos – expressões, comportamentos, tentativas de compreensão das emoções e tomadas de decisão sobre essas emoções. Concretizando, uma criança triste e um adulto triste partilham uma série de expressões faciais, atitudes, etc.. É claro que essa continuidade afectiva não significa que não haja mudanças na expressão, compreensão e regulação das emoções; o que se passa é que as mudanças ocorridas são mais no plano da quantidade – maior contenção na expressão e maior capacidade de regulação, por exemplo – do que na qualidade – existência ou ausência de determinadas emoções.

Genericamente, duas ordens de factores contribuem para o desenvolvimento da regulação das emoções das crianças (Calkins, 1994; Denham, 1998):

- *factores internos ou intrapessoais*: sistema neuroregulatório, características de temperamento, componentes cognitivas (aprendizagem por observação (*social referencing*), crenças / expectativas sobre os outros e sobre o ambiente, consciência da necessidade de regulação, capacidade para aplicar estratégias, linguagem, auto-conceito, capacidade de se pôr no lugar do outro (*perspective taking*), sentido moral, expressão e compreensão das emoções);
- *factores externos ou interpessoais*: estilos interactivos dos pais (responsivo e contingente vs. insensível; cooperativo vs. intrusivo e controlador; recíproco vs. unilateral; acessível e atento vs. ignorador; apoiante vs. sobreprotector; aceitante vs. negligenciador), outras relações interpessoais (irmãos, educadores, pares...) e treino explícito (modelação, reforço, disciplina).

No início das suas vidas, os seres humanos desenvolvem estratégias para lidar com emoções intensas: em situações causadoras de angústia ou insatisfação, os bebés viram a cara para o lado, afastam-se, dis-

traem-se com outros objectos, confortam-se a si próprios através de comportamentos como balouçar-se ou chuchar nos dedos (Newman e Newman, 2003). No entanto, não conseguem enfrentar sozinhos todas as situações que os perturbam; precisam do apoio dos seus cuidadores. O modo como os pais ajudam os filhos a reagir a emoções fortes é considerado o factor fundamental no desenvolvimento da regulação das emoções (Newman e Newman, 2003). O suporte parental, nesta idade, concretiza-se em acariciar o bebé, abraçar, embalar, dar colo, oferecer comida ou um objecto pacificador, falar.

O modo consistente como os pais respondem aos estados emocionais dos filhos permite estabelecer um sentimento de *mutualidade*, ou seja, “O cuidador começa a apreciar a variedade das necessidades do bebé, e o bebé aprende a contar que essas necessidades pessoais sejam satisfeitas.” (Newman e Newman, 2003, 165). Para estabelecer mutualidade é necessário que haja *correspondência* e *sincronia* na interacção entre a criança e o cuidador: quando há *correspondência*, ambos estão envolvidos num determinado comportamento ou estado ao mesmo tempo; quando há *sincronia*, ambos se movem fluidamente de um comportamento ou estado para outro (quando um bebé está a dar atenção à mãe, esta estimula o bebé; quando o bebé desvia a atenção, a mãe respeita essa mudança).

Assim, inicialmente, a criança depende dos progenitores para regular as suas emoções<sup>21</sup>. Os pais vão alargando e diversificando o conjunto de estratégias que utilizam para ajudar os filhos (Denham, 1998; Sroufe, 1997; Thompson, 1994): acalmar a criança através do contacto físico e da comunicação verbal, conversar sobre as emoções que estão a ser sentidas pela criança, mostrar outra forma de ver a situação, ajudar a criança a encontrar outros objectivos, provocar e reforçar emoções positivas, dar instruções directas, redireccionar a atenção da criança dis-

---

21 Veja-se também o ponto 4.3. Regulação das emoções e vinculação.

traindo-a, retirá-la da situação que a perturba ou evitar que se depare com essa situação. À medida que a criança vai crescendo, vai sendo capaz de cumprir cada vez mais sozinha aquela tarefa, sendo que muitos dos recursos que os pais utilizavam com ela vão agora ser adoptados por ela própria.

Além da influência directa dos pais no desenvolvimento da regulação das emoções dos filhos, existe uma outra forma de os pais contribuírem para a formação dessa competência: através da maneira como expressam, compreendem e regulam as suas próprias emoções (Cassidy, 1994; Field, 1994; Denham, 1998). A competência de regulação das emoções dos pais constitui um modelo para os filhos e, além disso, determina a maneira como os próprios pais actuam para regular as emoções dos seus filhos; trata-se de um processo de interacções complexo (Cassidy, 1994). Estudos mostram que “As crianças de pais que são bem regulados [emocionalmente] têm igualmente um perfil emocional equilibrado.” (Denham, 1998, 165). E o contrário também sucede: a indisponibilidade emocional da mãe, no caso de uma depressão, por exemplo, contribui para a desregulação das emoções do filho (Field, 1994; Garber, Braafladt e Zeman, 1991).

À medida que a criança vai crescendo, o seu círculo de relações alarga-se – é o que acontece com a entrada na pré-escola<sup>22</sup>. Aqui, a competência de regulação das emoções da criança desenvolve-se devido à maior complexidade da sua emocionalidade, bem como ao alargamento do espaço social em que se movimenta (Denham, 1998). A relevância deste período escolar e desenvolvimental é salientada por Sroufe (1997), pois é na pré-escola que se forma a competência de *auto-regulação das emoções*, que abrange as seguintes capacidades: modulação da activação e expressão emocionais e controlo do comportamento. A

---

<sup>22</sup> São crianças da pré-escola que constituem os sujeitos que fazem parte do nosso estudo empírico (ver Capítulo 5).

criança passa a ser capaz de lidar com as emoções sem se desorganizar (contendo, modificando ou redireccionando as suas emoções), de tolerar a frustração, de saber esperar ou substituir os seus objectivos, de adequar a sua expressividade emocional ao contexto (Sroufe, 1997). As crianças da pré-escola utilizam sobretudo estratégias comportamentais para regular as emoções, embora já comecem a usar estratégias cognitivas (Brenner e Salovey, 1997; Denham, 1998). Alguns dos recursos utilizados nestas idades são: falar para si própria, brincar ao faz-de-conta<sup>23</sup> (encenando situações causadoras de ansiedade), abandonar a situação, procurar ajuda.

Ao ser capaz de regular as suas próprias emoções, a criança mostra que já está mais independente dos pais, que até aí a ajudavam a cumprir essa função; está mais independente emocionalmente: “A independência emocional inclui ser capaz de funcionar num ambiente sem a atenção constante, orientação e suporte por parte dos adultos.” (Sroufe, 1997, 215) – o que constitui uma das tarefas desenvolvimentais que o indivíduo precisa realizar.

É durante a pré-escola que a competência de auto-regulação das emoções não só se forma, como também se sedimenta, passando a constituir uma característica da personalidade da criança (Sroufe, 1997); é nesses anos que os estilos emocionais individuais se estabelecem (Denham, 1998). A etapa da pré-escola é, assim, crucial: muito do que lá acontece terá consequências no percurso desenvolvimental da criança.

Como já salientámos, a criança, com a entrada na pré-escola, vai estabelecer relações com outras crianças da mesma idade. Essas interações com os pares revelam o desenvolvimento da regulação das emoções (Asher e Rose, 1997; Sroufe, 1997): iniciar e estabelecer relações próximas exige ser capaz de dar e receber, de negociar e de gerir conflitos.

---

23 Este tópico será desenvolvido no Capítulo 3.

tos – tudo capacidades que se integram na regulação das emoções. Por sua vez, as relações com os pares contribuem para o desenvolvimento da regulação das emoções (Bradley, 2003; Denham, 1998).

No que diz respeito à expressão das emoções, as crianças da pré-escola começam a maximizar, minimizar ou mascarar a expressão das suas emoções; tomam essas atitudes para respeitar as normas culturais, atingir os seus objectivos e influenciar as relações interpessoais (Denham, 1998).

Nos primeiros sete anos de vida, o ser humano tem várias tarefas desenvolvimentais a realizar – tolerar a frustração, relacionar-se e gostar de estar com outros, reconhecer o perigo e lidar com o medo e a ansiedade, defender o self e a propriedade através de um comportamento apropriado, tolerar estar sozinho por algum tempo, ter interesse e motivação pela aprendizagem, estabelecer relações de amizade – tudo tarefas que implicam a regulação das emoções (Cole, Michel e Teti, 1994). Ressalve-se que todas aquelas tarefas são exigências que se colocam ao longo da vida, não constituindo um marco que, uma vez alcançado, está para sempre conquistado.

#### **4.3. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E VINCULAÇÃO**

O desenvolvimento da regulação das emoções é influenciado pela relação de vinculação, que se estabelece entre a criança e a mãe nos primeiros anos de vida. A investigação neste campo é vasta e diversificada (ver, por exemplo, Bigras, Paquette e LaFrenière, 2001; Cassidy, 1994; Diamond e Aspinwall, 2003; Fox e Calkins, 2004; Keiley, 2002; Sroufe, 1997; Veríssimo, Monteiro, Vaughn e Santos, 2003) e a tese central é a seguinte: através da relação de vinculação primária, a criança vai internalizando (a *internalização* diz respeito ao processo de adaptação à experiência e à sua incorporação (Sroufe, 1997)) o padrão de interacção que a mãe estabelece com ela. Quando esse padrão de interacção se

caracteriza pela responsividade, mutualidade, reciprocidade e cooperatividade, bem como pela capacidade de modular a tensão da criança, esta internaliza sentimentos de *segurança* (sentir que os outros cuidam, que o seu self tem valor e que o mundo é seguro) e *agência* (sentir que tem um efeito no mundo) – que estão na base da formação da capacidade de regulação das emoções (Sroufe, 1997).

O conceito de *vinculação* surge originariamente com John Bowlby (1907-1991), que elabora uma teoria sobre as relações estabelecidas entre a mãe e a criança nos primeiros anos de vida. A *teoria da vinculação* defende os seguintes princípios (Bretherton, 1992; Canavarro, 1999):

- o ser humano é dotado inatamente de um sistema de comportamentos de vinculação, cuja função é suscitar proximidade à figura de vinculação e da figura de vinculação;
- a relação de vinculação consiste sobretudo na procura e prestação de cuidados, especificamente protecção e segurança: a criança necessita de protecção em situações ameaçadoras e de uma base de segurança para explorar o meio ambiente; à mãe caberá responder a essas necessidades;
- o desenvolvimento do comportamento de vinculação é influenciado pela própria relação mãe / criança, que se estabelece nos primeiros anos de vida;
- a criança, a partir da relação com a figura de vinculação primária, elabora *internal working models*, que a irão acompanhar ao longo da vida e que contribuirão para o modo como se relacionará consigo própria e com os outros.

O conceito de *internal working model* integra três componentes (Beckett, 2002): uma ideia sobre as pessoas e o que se pode esperar de

las, uma ideia sobre o self, uma ideia sobre como o self e os outros se relacionam. Estas ideias alicerçam-se, então, na relação de vinculação primária e influenciam o desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua existência.

Foi Mary Ainsworth (1913-1999), colaboradora de Bowlby, quem procedeu a uma classificação de padrões de vinculação. Tendo em conta a forma como as crianças se comportavam num procedimento laboratorial, designado por *situação estranha* – as crianças eram colocadas numa sala com um observador e com a mãe, depois a mãe ausentava-se e, passado algum tempo, voltava a aparecer<sup>24</sup> –, Ainsworth propôs a existência de três padrões de vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, 1978; Machado, 2004):

- *seguro* (ou tipo B): na presença da mãe, a criança explora o ambiente, “utilizando” a mãe como base de segurança; no reencontro, a criança procura o contacto com a mãe e é por ela facilmente confortada;
- *inseguro-evitante* (ou tipo A): na presença, há uma exploração independente da mãe; no reencontro, a criança ignora ou evita-a;
- *inseguro-ambivalente* (ou tipo C): na presença, o comportamento de exploração é pobre; no reencontro, a criança tem dificuldade em estabelecer contacto com a mãe, mostrando-se ora colérica e irritada, ora agitada e ansiosa.

Posteriormente, um quarto padrão de vinculação foi introduzido na classificação de Ainsworth: o *desorganizado-desorientado* (ou tipo D),

---

<sup>24</sup> Para uma descrição detalhada deste procedimento e da sua génese, ver Bretherton, 1992.

onde se integram os casos que não se encaixavam naquelas três classes (Bradley, 2003; Machado, 2004).

A questão da maior ou menor probabilidade de continuidade ou descontinuidade entre padrões de vinculação na infância e no adulto tem sido, e continua a ser, amplamente investigada. Realizaram-se estudos que documentam a descontinuidade nos padrões de vinculação ao longo da vida, mas também se encontraram resultados que estabelecem uma associação positiva entre padrões de vinculação na infância e relações afectivas na vida adulta (Canavarro, 1999).

A teoria da vinculação tem sido alvo de duas críticas (Beckett, 2002): critica-se a ênfase colocada na figura da mãe, defendendo que o pai também tem um papel fundamental; contesta-se o carácter monotrópico (a formação de uma relação de vinculação apenas com uma pessoa) do laço mãe / filho, alegando que a criança estabelece relações de vinculação com outras figuras.

Na verdade, parece-nos que a influência de outras relações afectivas e de outros espaços de interacção no desenvolvimento da regulação das emoções tem sido menos enfatizada, a tónica é colocada na relação diádica. Num número recente da revista *Human Development*, 48, 1-2 (2005), sugestivamente intitulado *Beyond the dyad. Conceptualization of social networks*, questionam-se algumas das propostas da teoria da vinculação, e avança-se com uma nova conceptualização: a *teoria da rede social*, em que se consideram outras relações sociais, além da relação de vinculação. Julgamos que seria, de facto, importante enveredar por uma perspectiva mais ecológica (Bronfenbrenner, 2005), que, além de nos apresentar mais dados sobre o desenvolvimento da regulação das emoções, também oferece mais oportunidades de crescimento às crianças.

Além disso, é importante esclarecer que a função parental não se circunscreve exclusivamente à esfera familiar, constituindo também uma

tarefa da sociedade em geral. E não esquecer que “(...) o desenvolvimento de um país mede-se pela forma como olha pelos seus filhos mais pequenos (...)” (Strecht, 2003, 47), o que acarreta a criação de uma rede de suporte psicossocial para os filhos e para os pais.

Queremos finalizar este ponto sobre a vinculação com uma observação curiosa que surgiu recentemente num jornal nacional, relativamente à existência de uma infantocracia. Segundo Gameiro, “Nós [os portugueses] temos uma cultura de filhos, os filhos têm um poder desmesurado, os pais sentem-se muito culpados quando não estão com os filhos, quando vão fazer alguma coisa sem os filhos, ou férias sem eles. A cultura familiar dominante portuguesa é de uma grande infantocracia, é o poder das crianças.” (2004, 24). Não nos cabe problematizar aqui esta questão, mas julgamos que ela deve ser equacionada.

#### **4.4. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Temos vindo a referir que as relações interpessoais contribuem para o desenvolvimento da regulação das emoções. Especificamente, vimos como a relação com os pais fundada no início da vida da criança é determinante e, mais tarde, quando entra na pré-escola, a interacção com os pares constitui outra importante influência. Acontece que o processo contrário também ocorre, ou seja, a capacidade de regular as emoções interfere no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais: “(...) as estratégias de regulação das emoções podem influenciar significativamente o curso da interacção social e o desenvolvimento de relações sociais.” (Thompson, 1994, 44). Como também já mencionámos, a interacção com os pares na pré-escola pode servir de teste à capacidade de regulação das emoções das crianças. Para Calkins (1994), o estilo regulatório da criança é um forte preditor da qualidade das relações estabelecidas com os pares: um estilo independente e exploratório conduz a uma interacção sociável; um estilo zangado e coercivo conduz a uma interacção agressiva; um estilo interessado e cuidadoso

também conduz a uma interacção sociável; um estilo receoso e inibido conduz a um afastamento da socialização.

Basicamente, as relações afectivas satisfazem a necessidade de pertença do ser humano e contribuem para o crescimento emocional, cognitivo, social e da personalidade do indivíduo (Canavarro, 1999). Estabelecer relações é considerada uma necessidade psicológica básica do ser humano (Ryan e Deci, 2000a, 2000b), corresponde “(...) à necessidade de sentir pertença e ligação a outros (...)” (Ryan e Deci, 2000a, 73), implica “(...) procurar vinculações e experienciar sentimentos de segurança, pertença e intimidade com outros (...)” (Ryan e Deci, 2000b, 252). Muito simplesmente, precisamos dos outros para viver. Por esta razão, crianças e adultos procuram criar e estabelecer relações e apercebem-se de que, para concretizar esses objectivos, precisam de regular as suas emoções (Asher e Rose, 1997; Goleman, 1997). As crianças aprendem a modular as suas respostas emocionais com o objectivo de preservarem as suas amizades (Denham 1998; Saarni, 2004). As que conseguem estabelecer relações de amizade estreitas gerem o conflito e a tensão, mostram empatia e compreensão pelos seus sentimentos e sentimentos dos outros, reconhecem que a expressão das suas emoções tem um impacto no outro e desejam uma proximidade afectiva (Saarni, 2004). No entanto, há crianças que não conseguem criar e manter relações com os seus pares, sendo rejeitadas; em vários estudos perguntou-se a crianças com dificuldades em serem aceites pelos pares se gostariam que um “especialista em amizade” as ajudasse, sendo que a grande maioria respondeu afirmativamente (Asher e Rose, 1997).

Associada à regulação e às relações, está a expressão: as expressões emocionais oferecem informação social necessária para que as relações interpessoais se processem, e a expressão emocional dos outros constitui um importante factor de regulação do comportamento emocional interpessoal (Denham, 1998).

Queremos ainda salientar que a acção recíproca entre regulação das emoções e relações interpessoais se mantém ao longo da vida do sujeito, o que significa que haverá novas oportunidades para o desenvolvimento de ambas. Ainda que a infância e a adolescência sejam etapas fundamentais para o equilíbrio emocional, “(...) a maior contribuição para a determinação da saúde mental do adulto é oferecida pelas relações afectivas na idade adulta.” (Canavarro, 1999, 320).

Concluimos, então, que “Ao longo do ciclo de vida, as relações servem quer como *inputs*, quer como *outputs* para a regulação das emoções; isto é, as relações servem como um contexto para o desenvolvimento da regulação das emoções e a regulação das emoções é a componente chave para relações socialmente competentes.” (Bell e Calkins, 2000, 160).

#### 4.5. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Uma questão que se coloca quando se investiga a regulação das emoções e as diferenças individuais diz respeito à preponderância que se atribui ao temperamento ou à relação de vinculação primária na capacidade de regular as emoções. É o debate temperamento *versus* vinculação<sup>25</sup> (Calkins, 1994).

A palavra *temperamento* é utilizada para designar características psicológicas que revelam diferenças individuais nos bebés e crianças e apresenta uma base fisiológica que deriva da constituição genética

---

25 Um debate paralelo a este diz respeito à controvérsia sobre qual das variáveis – temperamento ou sensibilidade da mãe – tem mais influência no estabelecimento do padrão de vinculação. Numa breve mas esclarecedora reflexão sobre o assunto, van den Boom apresenta a sua resposta e verbaliza-a de forma criativa e com valor heurístico num dos títulos do seu artigo “São precisos dois para se ficar vinculado” (em inglês fica melhor: “It takes two to become attached”) (1997, 593), fazendo uma associação com a famosa frase “It takes two to tango.”.

da pessoa (Kagan, 1994). Os traços temperamentais mais estudados são: irritabilidade, humor feliz, facilidade em ser confortado, actividade motora, sociabilidade, atenção, adaptabilidade, aproximação ou afastamento à / da novidade, facilidade e intensidade de activação em reacção à estimulação, regulação dos estados de activação<sup>26</sup> (Kagan, 1994). Ora, defender que o temperamento é um factor determinante para a regulação das emoções significa atribuir maior influência àquelas qualidades temperamentais do que à relação de vinculação, mas não significa rejeitar a importância da história desenvolvimental da criança (Calkins, 1994; Kagan, 1994). Por exemplo, para uma criança temperamentalmente tímida adquirir um estilo regulatório caracterizado pela timidez torna-se necessário que o ambiente social encoraje ou não desencoraje a timidez (Kagan, 1994).

Outros investigadores defendem que a relação de vinculação primária é determinante e atribuem à relação diádica um papel fundamental no desenvolvimento da regulação das emoções: “(...) o modelo e qualidade da regulação diádica primária representa o primórdio ou o protótipo da emergência da auto-regulação da emoção.” (Sroufe, 1997, 25). Globalmente, aqueles que perfilham a teoria da vinculação inserem-se nesta posição.

Por fim, há aqueles que conferem às duas variáveis – temperamento e vinculação – um papel de igual relevância (Denham, 1998). Esta terceira posição será a mais interessante, pois não minimiza a influência do temperamento, mas também não o perspectiva como determinista e imutável, sendo passível de ser recriado pela relação de vinculação, à qual é atribuída o mesmo poder de interferir no desenvolvimento da regulação das emoções. É “(...) uma visão mais inclusiva da etiologia da competência emocional, na qual quer factores biológicos (típicos da

---

**26** O papel determinante dos limiares de activação das emoções está presente da teoria de Izard – ver ponto 2.2.

espécie, genéticos e fisiológicos), quer factores sociais entrelaçam-se numa complexa mistura.” (Denham, 1998, 163).

Uma segunda questão que se coloca quando se analisam as relações entre regulação das emoções e diferenças individuais diz respeito à identificação de uma *regulação das emoções óptima* e ao seu reverso – a *desregulação*. Thompson (1994) considera que, em vez de conceptualizar a regulação das emoções óptima e a desregulação como construtos de personalidade passíveis de caracterizar os indivíduos, se deve atender às características e objectivos pessoais, bem como às especificidades das situações (ver também Cole, Michel e Teti, 1994). Concretizando: quando uma criança se zanga com um par que lhe fez mal, pode retaliar, pedir ajudar, chorar, afastar-se – a escolha depende de si, das relações que mantém, do comportamento dos outros, da situação, dos seus objectivos; qualquer uma das atitudes referidas pode revelar regulação ou desregulação, sendo preciso ter em conta os factores em causa para concluir. Por tudo isto, Thompson suspeita que no futuro “(...) as diferenças individuais na regulação das emoções serão definidas muito menos globalmente e de uma forma que seja mais específica da situação do que presentemente se faz, com cuidadosa atenção à natureza dos objectivos da criança, a outras capacidades desenvolvimentais, e às solicitações contextuais que a criança enfrenta. Isto contribuirá (...) para um quadro desenvolvimental no qual padrões individuais de compensação e especialização, em vez de “optimidade” e “desregulação”, caracterizem os nossos retratos dos indivíduos em desenvolvimento.” (Thompson, 1994, 47).

Para concluir, queremos mencionar a afirmação de Cole, Michel e Teti: “(...) na emocionalidade as diferenças individuais são a norma (...)” (1994, 74). Esta declaração não significa, contudo, que não seja necessário distinguir a variabilidade normativa das variações que podem conduzir à psicopatologia, tópico que trataremos de seguida.

#### 4.6. REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E PATOLOGIA

Tudo o que dissemos até aqui sobre a regulação das emoções mostra que se trata de uma capacidade que conduz ao bem-estar biopsicossocial do indivíduo. Acontece que nos deparamos também com situações de desregulação das emoções. Por desregulação das emoções, entende-se “(...) padrões de regulação da emoção que põem em perigo ou prejudicam o funcionamento, e tais padrões podem favorecer ou tornar-se sintomas de psicopatologia.” (Cole, Michel e Teti, 1994, 74). Importa esclarecer que a desregulação também cumpre uma função regulatória, o que acontece é que opera de uma maneira que tem graves consequências para o desenvolvimento e funcionamento da pessoa; é o caso, por exemplo, de uma criança com perturbação de oposição, cujo comportamento desafiante e hostil lhe permitia lidar com a mãe que tinha uma patologia *borderline* (Cole, Michel e Teti, 1994).

O que acontece na história do desenvolvimento do indivíduo para que se passe de uma regulação das emoções para uma desregulação? Segundo Bradley (2003), existem vários factores de risco que podem conduzir à psicopatologia no domínio da regulação das emoções: a existência de um trauma, abuso ou perda; o temperamento e a reactividade ao stress; uma disfunção cerebral; dificuldades na vinculação; sensibilidade à emoção expressa e ao conflito familiar. Se o surgimento de psicopatologia ocorre, isso significa que a regulação do afecto não foi bem sucedida. E, quando estratégias de regulação emocional desregulatórias se fixam em estilos regulatórios, tornando-se traços de carácter, o desenvolvimento do indivíduo fica afectado, com implicações não só no domínio emocional, mas também nos domínios cognitivo, comportamental, interpessoal (Cole, Michel e Teti, 1994).

São perturbações na regulação das emoções que estão por detrás de muitos problemas de saúde mental. Os sintomas emocionais estão presentes em grande parte das categorias de diagnóstico de crianças e adultos do *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Men-*

tais, 4ª edição, texto revisto (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association [APA], 2002). Um exemplo: na perturbação do comportamento na infância ou adolescência, encontramos as seguintes características “fraca empatia e pouca preocupação com os sentimentos, desejos e bem-estar dos outros”, “podem ser insensíveis e não ter sentimentos de culpa ou remorso”, “baixa tolerância à frustração, irritabilidade, temperamento explosivo e imprudência” (APA, 2002, 93-94). Segundo Bradley (2003), a regulação do afecto é um factor crítico básico nas disfunções mentais, e todas as psicoterapias e tratamentos farmacológicos têm como objectivo modificar a regulação das emoções dos indivíduos, no sentido de a promover.

Sintetizando e simplificando, podemos dizer que a característica genérica da regulação das emoções é a flexibilidade, e a característica genérica da desregulação é a rigidez. É por isso que a regulação das emoções “(...) envolve a capacidade para responder emocionalmente e para harmonizar a nossa experiência e expressão da emoção ao fluxo e refluxo das situações actuais da vida.” (Cole, Michel e Teti, 1994, 83).

#### **4.7. MECANISMOS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES**

Ao identificar os mecanismos de regulação das emoções, estamos também a responder à pergunta: *o que é regulado na regulação das emoções?* Não podemos esquecer que as emoções constituem um fenómeno com ramificações várias: neurológicas e fisiológicas, cognitivas e experienciais, comportamentais e expressivas. Sendo assim, quando queremos saber quais são as estratégias utilizadas e o que é regulado, temos que ter em atenção todas aquelas componentes.

Izard e Kobak (1991) apresentam um quadro abrangente e interessante dos diferentes tipos de sistemas regulatórios. Consideram que as emoções não existem sozinhas, engendrando sistemas que as regulam: “(...) o sistema das emoções tem capacidades e funções auto-regulatórias

e (...) contribui directa ou indirectamente para a sua própria regulação (...).” (Izard e Kobak, 1991, 309). Assim, nesta conceptualização, o sistema emocional cria, na sua própria organização, mecanismos regulatórios. O quadro que propõem é composto por cinco conjuntos de sistemas, que se relacionam entre si e que incluem processos biologicamente determinados e aprendidos, intrínsecos e extrínsecos.

O primeiro conjunto de sistemas é o *genético / biológico*: “(...) mecanismos que emergem como funções do material genético e do crescimento biológico.” (Izard e Kobak, 1991, 310). Engloba, então, factores intraorganismícos e sofre alterações através da experiência. Os sistemas genéticos / biológicos são cinco: *redes neurais corticolímbicas, cadeias de neurotransmissores e hormonas, dinâmica do sistema das emoções, substratos do desenvolvimento cognitivo, limiares das emoções*. Exemplos dos dois primeiros sistemas são: um, a rede neural tálamo-amígdala que permite o desencadear de uma resposta emocional rápida e automática; dois, o sistema do hipocampo que possibilita a formação de associações de experiências emocionais com o tempo, lugar e circunstâncias<sup>27</sup>. A *dinâmica do sistema das emoções* diz respeito a duas situações: primeira, a capacidade de uma componente da emoção regular outra componente, como acontece, por exemplo, quando a expressão da emoção regula a experiência dessa mesma emoção; segunda, a capacidade de uma emoção influenciar outra – a raiva atenua a tristeza ou o medo, o nojo/repugnância amplifica a raiva, a vergonha atenua o interesse ou a alegria<sup>28</sup>. O *sistema dos substratos do desenvolvimento cognitivo* relaciona-se com aquisições cognitivas que afectam as emoções: por exemplo, uma criança só tem medo de um estranho depois de ser capaz de diferenciar pessoas familiares de não familiares.

---

<sup>27</sup> Sobre estes dois exemplos, ver também a perspectiva neurológica de LeDoux e Phelps anteriormente descrita – ponto 2.1.

<sup>28</sup> Confronte-se esta situação com a abordagem neurológica de Panksepp anteriormente descrita – ponto 2.1.

Por fim, os *limiaries das emoções* constituem mecanismos regulatórios, pois determinam a reactividade fisiológica e comportamental<sup>29</sup>.

O segundo conjunto de sistemas é o da *personalidade / biossocial* e abarca dois sistemas: o das *dimensões amplas* e o dos *traços específicos*. As emoções organizam-se em traços de temperamento ou dimensões da personalidade; por exemplo, a timidez apresenta características de traço de temperamento e pode também constituir uma dimensão da personalidade, como a introversão. Traços de temperamento e dimensões da personalidade actuam como sistemas regulatórios: por exemplo, a pessoa tímida ou introvertida está emocionalmente mais vulnerável em situações sociais.

O terceiro conjunto de sistemas é o *intencional / auto-iniciado*, que inclui quatro sistemas: o de *acalmar-se a si próprio e autogratificar-se*, o da *modificação do comportamento expressivo*, o *motor* e o *perceptivo-cognitivo*. Relativamente ao primeiro sistema, as estratégias que a criança utiliza para se acalmar (como, por exemplo, chuchar no dedo), que são biologicamente determinadas, transformam-se em práticas de auto-gratificação nos adultos. O sistema da *modificação do comportamento expressivo* também integra configurações faciais básicas de expressão das emoções que são inatas, mas inclui também técnicas que são aprendidas e que possibilitam minimizar, exagerar ou inibir a expressão emocional. O *sistema motor* inclui actividades como a brincadeira / jogo e o exercício físico; brincar / jogar, por exemplo, ajuda a manter e realçar as emoções positivas do interesse e da alegria, e a experiência dessas emoções aumenta os limiaries de activação de emoções negativas. Por fim, o *sistema perceptivo-cognitivo* integra a retenção e filtragem perceptivas, a focalização e mudança da atenção, auto-instruções, auto-monitorização, processos de avaliação.

---

<sup>29</sup> Este tópico foi desenvolvido em 4.5. quando abordámos a variável do temperamento.

O quarto conjunto de sistemas é o *social / interpessoal* e integra cinco sistemas: o da *instrução parental e técnicas de disciplina*, o da *aprendizagem através da observação*, o da *comunicação do comportamento expressivo*, o da *vinculação criança-pai e de outros laços sociais*, o da *diversão / jogo*.

O quinto conjunto de sistemas é o da *coordenação inter-sistema* e liga os sistemas que abrangem as emoções, a cognição e a acção; dele fazem parte três sistemas: o da *diversão / jogo*, o das *estruturas afectivas-cognitivas* e o das *sequências emoção-cognição-acção*.

Masters (1991) divide as estratégias de regulação das emoções em *personais* – regulam as emoções do próprio indivíduo – e *sociais* – regulam as emoções dos outros (não as abordamos aqui). Dentro da classe das estratégias pessoais, encontramos três subtipos: *comportamentais* (auto-gratificação, suspirar, respirar fundo, abandonar a situação), *cognitivas* (ter pensamentos positivos, auto-distração selectiva) e *fisiológicas* (hiperventilação involuntária). Tendo em conta o momento temporal em que a estratégia é invocada – antes ou depois da ocorrência da resposta emocional –, Masters distingue ainda três tipos de regulação das emoções. O primeiro tipo é a *regulação reactiva*: acompanha ou segue a reacção emocional; as consequências deste tipo de regulação são a remediação, manutenção ou elevação do estado emocional. Os outros dois tipos de regulação dizem respeito ao controlo antecipatório, ou seja, antecedem a reacção emocional e diferenciam-se porque uns são evocados activamente – *regulação antecipatória activa*, cujo melhor exemplo é o “preparar-se psicologicamente” – e outros ocorrem passivamente / automaticamente – *regulação antecipatória passiva*, que inclui características do indivíduo, tais como vulnerabilidade e invulnerabilidade, pensamento positivo, estilo de atenção (*attentional style*), estilo de atribuição (*attributional style*). A regulação reactiva e a regulação antecipatória activa são variáveis estado, enquanto que a regulação antecipatória passiva é uma variável traço. Esta diferenciação afigura-se importante por duas razões: primeira, as estratégias passi-

vas relacionam-se com outras facetas da personalidade, que devem, então, ser consideradas no domínio da regulação das emoções; segunda, as estratégias passivas, constituindo características da personalidade, remetem para a discussão sobre a maneira mais apropriada de conceptualizar a regulação das emoções – como um construto da personalidade ou atendendo aos objectivos do sujeito e às especificidades das situações<sup>30</sup>.

Segundo Thompson (1994), existem sete componentes que podem ser reguladas. A primeira, e mais elementar, é a *activação emocional* ao nível neurofisiológico, que é controlada através da maturação dos sistemas de regulação neurofisiológicos. A segunda componente é a *atenção*: são regulados o foco de atenção e a absorção de informação emocionalmente significativa – a atenção é redireccionada para outro objecto, situação, comportamento (redirecção externa da atenção) ou pensamento mais agradável (redirecção interna)<sup>31</sup>. A terceira componente diz respeito às *interpretações de informação emocionalmente significativa*: através de estratégias de regulação internas (mecanismos de defesa, substituição de objectivos, atribuições causais) e externas (interpretações oferecidas pelos outros), os sujeitos modificam as suas interpretações pessoais de acontecimentos emocionalmente relevantes, tornando-os emocionalmente toleráveis – as suas avaliações da realidade são, assim, alteradas<sup>32</sup>. A quarta componente é a *codificação dos indícios internos das emoções*: os indicadores internos das emoções (por exemplo, o ritmo cardíaco ou a transpiração) são reinterpretados de modo favorável: são vistos como reacções emocionais normais, ou até mesmo como reacções que contribuem para uma

---

<sup>30</sup> Ver 4.5., onde este assunto é discutido.

<sup>31</sup> A redirecção da atenção está presente nos mecanismos de defesa como a negação, repressão, supressão (ver Capítulo 2).

<sup>32</sup> A questão da avaliação da realidade é retomada no Capítulo 2 sobre os mecanismos de defesa e no Capítulo 3 sobre a fantasia. Já tinha surgido na própria definição de emoção: está presente nas noções de significado, avaliação e na teoria de Frijda – ver o ponto 2.2.

maior focalização no acontecimento que as está a suscitar. A quinta componente é o *acesso aos recursos de coping*<sup>33</sup>, que tanto podem ser interpessoais (pessoas significativas a quem se recorre), como materiais (objectos de estimação). A sexta componente diz respeito às *exigências emocionais de contextos familiares*, ou seja, a regulação das emoções envolve a previsão e o controlo de exigências emocionais em circunstâncias conhecidas; esta situação conduz o sujeito a procurar contextos e relações emocionalmente manejáveis<sup>34</sup>. Por fim, a sétima componente é a *expressão da emoção*: regula-se a comunicação das emoções de modo a atingir os objectivos desejados (por exemplo, a raiva pode ser expressa em argumentos fortes em vez de insultos, o que permitirá ao sujeito alcançar os seus objectivos).

Campos, Mumme, Kermoain e Campos (1994) apresentam três tipos de regulação, que se diferenciam consoante a sua ocorrência no processo emocional: na fase da recepção sensorial – *regulação do input*; na fase onde a informação é processada – *regulação central*; na fase de selecção da resposta – *regulação do output*. Na *regulação do input*, temos as seguintes estratégias de regulação: escolha do ambiente (evitar um ambiente emocionalmente perturbador), manipulação da atenção (desviar a atenção da situação perturbadora), distração e negação perceptiva (que constitui um mecanismo de defesa e será abordado no Capítulo 2). Algumas destas estratégias permitem também a intensificação das emoções: pode-se, por exemplo, ir ao encontro de um ambiente emocionalmente activador. Na *regulação central*, surge a interpretação ou reavaliação (alteração do significado atribuído à situação) e outras es-

---

**33** Chamamos a atenção para o facto de esta definição de recursos de coping não integrar os recursos internos.

**34** Escolher contextos e relações emocionalmente manejáveis traz, sem dúvida, benefícios para o sujeito, pois há um maior acordo entre aqueles e as necessidades e personalidade deste. No entanto, pode também apresentar uma desvantagem: dificultar o acesso a novas experiências, impedir a exploração. Esta situação é abordada num artigo de Fleming (2003b), sugestivamente intitulado “O risco de não correr risco nenhum... Impasses no desenvolvimento psíquico adolescente”.

estratégias que permitem modificar e minimizar a emoção (através dos mecanismos de defesa), bem como intensificá-la. Por fim, na *regulação do output* temos a inibição, expressão mitigada, dissimulação e transformação da emoção.

O modelo da regulação das emoções de Denham (1998) engloba três componentes: a emocional, a cognitiva e a comportamental. A *componente emocional* passa pelo indivíduo acalmar a sua própria activação fisiológica. A *componente cognitiva* integra a redirecção da atenção, a reinterpretação da situação e a resolução de problemas. Por fim, temos a *componente comportamental* – a mais abrangente, pois inclui aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais –, que Denham denomina *coping*. Assim, o *coping emocional* passa por minimizar a expressão emocional, bem como gerar ou manter a emoção. O *coping cognitivo* engloba desistir do objectivo ou escolher outro, racionalizar, relativizar a importância da situação. O *coping comportamental* inclui comportamentos como abandonar a situação ou procurar ajuda.

O último modelo que apresentamos é o de Gross (1998, 1999), que propõe um conjunto de cinco processos de regulação das emoções. Quatro fazem parte da *regulação das emoções focada no antecedente*:

- *selecção da situação*, que se relaciona com a aproximação ou evitamento de pessoas ou situações causadoras de perturbação emocional;
- *modificação da situação*<sup>35</sup>, que diz respeito à alteração da situação de modo a causar menos impacto emocional;
- *redistribuição da atenção*, que tem a ver com o modo como as pessoas dirigem a sua atenção numa determinada situação, com

---

35 Este processo corresponde ao coping focado no problema (Gross, 1998).

o objectivo de gerir as suas emoções; inclui estratégias como a distração (focar a atenção em aspectos não emocionais da situação, deixar de dar atenção à situação, mudar o foco de atenção interno, invocar ou reprimir pensamentos), a concentração (focar a atenção numa situação que absorva os recursos cognitivos) e a ruminação (focar a atenção nos sentimentos e nas suas consequências);

- *mudança cognitiva*<sup>36</sup>, que contempla a avaliação da situação de modo a modificar o seu significado emocional, mudando aquilo que pensamos sobre a situação (reavaliação) ou sobre a nossa capacidade de lidar com a situação.

O quinto processo faz parte da *regulação das emoções focada na resposta emocional*:

- *modulação da resposta*, que está relacionado com a regulação da resposta emocional; inclui o controlo da expressão emocional e da reacção fisiológica e ainda meios indirectos como os cognitivos, comportamentais e farmacológicos.

Os mecanismos de defesa, tema do próximo capítulo, constituem um conjunto específico de mecanismos de regulação das emoções e é nesse sentido que serão aqui analisados (cf. Campos, Mumme, Kermoain, Campos, 1994; Cole, Michel e Teti, 1994; Somerfield e McCrae, 2000; Lazarus, 2000; Lewis, 2004).

---

<sup>36</sup> Incluem-se neste processo os mecanismos de defesa da negação, isolamento e intelectualização – ver Capítulo 2.

## 5. CONCLUSÃO

Queremos concluir este capítulo com uma não-conclusão: vamos referir alguns tópicos que não foram aqui tratados (estavam além dos nossos objectivos), mas que merecem ser considerados e pensados quando se estuda a regulação das emoções. Também vamos apontar algumas necessidades a que a investigação deve atender.

No que diz respeito ao ponto 2. “Emoções: multiplicidade de perspectivas”, não abordámos a sua caracterização somatovisceral. Apenas um exemplo: referimos aqui que, a nível neural, é possível diferenciar as emoções básicas; no entanto, a nível do sistema nervoso autónomo, as emoções básicas não se distinguem, existe apenas a distinção entre emoções positivas e negativas (Cacioppo, Bernston, Larsen, Poehlmann e Ito, 2004) – trata-se de um dado interessante que deve ser integrado e interpretado na conceptualização das emoções básicas. Não considerámos também uma área amplamente investigada: a da expressão facial das emoções (Keltner e Ekman, 2004). Não aludimos às diferenças de sexo na expressão, experiência e fisiologia da emoção (Kring e Gordon, 1998).

Relativamente ao ponto 3. “Emoção e cognição”, não demos conta da história do debate sobre as relações entre os dois domínios (Strongman, 2004). Reconhecemos que não aprofundámos muito este tópico, embora ele tenha estado presente ao longo deste capítulo, como também estará ao longo do seguinte, uma vez que a interacção entre emoção e cognição tem que ser equacionada quando se discutem os mecanismos de regulação das emoções, nomeadamente os mecanismos de defesa.

Por fim, em relação ao ponto 4. “Regulação das emoções”, não abordámos a vertente mais prática, nomeadamente o diagnóstico de situações de desregulação e os programas de intervenção (sobre alguns desses programas, ver Denham, 1998). Não mencionámos também as diferenças de sexo na regulação das emoções; encontraram-se diferen-

ças entre rapazes e raparigas (Brenner e Salovey, 1997; Denham, 1998). Não aprofundámos a ligação entre regulação das emoções e expressão: saber se inibir a expressão das emoções conduz à modificação da sua experiência interna (Levenson, 1994); saber quais os efeitos de esconder os sentimentos (Gross e Levenson, 1997). Também não desenvolvemos as questões ligadas à inteligência emocional (Goleman, 1997; Mayer e Cobb, 2000) e à educação emocional (Salovey e Sluyter, 1997).

Para terminar, consideramos que a investigação sobre a regulação das emoções deve procurar atender às seguintes necessidades:

- necessidade de maior interligação das abordagens neurofisiológica e psicológica das emoções;
- necessidade de perceber melhor como se processa a interacção *nature - nurture*;
- necessidade de compreender melhor como funcionam os mecanismos de regulação das emoções, qual a sua eficácia comparativa, como modificá-los, como se caracteriza a sua actuação no plano intrapessoal e no plano interpessoal.

## CAPÍTULO 2: MECANISMOS DE DEFESA

### 1. INTRODUÇÃO

Os mecanismos de defesa, ou, simplesmente, as defesas, constituem um conceito proveniente da psicanálise, que tem sido constantemente reelaborado. Desde Freud (1894/2000) a, por exemplo, Vaillant (2000), várias propostas têm sido avançadas sobre a sua definição, classificação, distinção relativamente aos mecanismos de coping, carácter consciente ou inconsciente... A diversidade não se encontra apenas ao longo da história do conceito; no presente, os actuais investigadores das defesas também subscrevem pontos de vista divergentes. Assim, os mecanismos de defesa apresentam-se como um objecto de estudo que tem sido sujeito a reexames e polémicas, quer no plano diacrónico, quer no plano sincrónico. Além disso, constituem actualmente um tema que se estendeu a outras áreas, sob diferentes concepções teóricas: os domínios da psicologia do desenvolvimento (Emde, 1992), da psicologia cognitiva (Greenwald, 1992; Horowitz e Stinson, 1995), ou da psicologia social (Assor, Aronoff e Messé, 1986; Baumeister, Dale e Sommer, 1998) são algumas das possibilidades de investigação das defesas.

Continua, claro, a ser um termo associado à psicanálise. Sroufe, por exemplo, ao caracterizar o processo de auto-regulação das emoções, diz o seguinte: as crianças “(...) têm que se proteger elas próprias de serem dominadas por estimulação ou pelas influências desorganizadoras dos seus próprios sentimentos. Em termos psicanalíticos esses processos protectores são referidos como “defesas” (...).” (1997, 214).

Também não podemos deixar de mencionar que o termo *defesa* por vezes não é utilizado, sendo usados outros termos (Lazarus, 2000). Mesmo assim, encontramos referências ao conceito de defesa e a tipos de

mecanismos de defesa na literatura sobre a regulação das emoções. Gross (1998) aponta a reflexão psicanalítica clássica das defesas como um dos precursores da regulação das emoções e inclui-as no domínio da regulação do afecto, em que também coloca o coping, a regulação das emoções e a regulação do humor. Lewis (2004) refere que a principal função dos mecanismos de defesa consiste em modificar a experiência emocional. E, como apontámos no Capítulo 1, vários investigadores englobam os mecanismos de defesas no conjunto dos mecanismos de regulação das emoções. E, como também esclarecemos no Capítulo 1, é nesse sentido que os tratamos neste trabalho.

Na conceptualização dos mecanismos de defesa, foram sempre considerados aspectos não conscientes do funcionamento do ser humano<sup>37</sup>, o que habilita as defesas a dar conta das facetas inconscientes das emoções e da sua regulação. Por esta razão, Lazarus (2000) considera que a investigação sobre os mecanismos de coping deve abranger o estudo dos mecanismos de defesa. Por sua vez, Bradley (2003) assinala que as psicoterapias praticadas actualmente contemplam a influência dos processos inconscientes na regulação do afecto, o que revela a importância daqueles mecanismos.

Apesar da fecundidade do conceito de defesa, o seu estudo é difícil devido a problemas de fiabilidade; mesmo assim, a sua validade mantém-se incontornável: “(...) se o estudo das defesas é problemático, o seu maior valor é a validade. Assim, todas as vezes que a descoberta de Freud dos auto-enganos adaptativos é posta de lado como não fiável, as defesas são redescobertas porque elas de facto existem.” (Vaillant, 1998, 1150). E, mesmo os investigadores que se distanciam da corrente psicodinâmica, como por exemplo os que adoptam um modelo sócio-

---

<sup>37</sup> No ponto 3.4. trataremos a questão do carácter consciente ou inconsciente das defesas.

cognitivo, admitem que “(...) a necessidade dos mecanismos de defesa permanece muito forte (...)” (Baumeister, Dale e Sommer, 1998, 1082).

Neste capítulo, faremos referência aos dois psicanalistas que deram início à história dos mecanismos de defesa – Freud e A. Freud, esta escreveu especificamente sobre o assunto. Apresentaremos as reflexões de ambos e, em relação a Freud, acrescentaremos algumas análises recentes sobre os seus textos. Iremos depois expor as questões que actualmente se colocam ao estudo das defesas; para realizar este segundo objectivo, faremos uso de investigações provenientes de várias correntes. Como já referimos, o interesse pelo estudo dos mecanismos de defesa deixou de ser exclusivo da psicanálise e estendeu-se a outras correntes da psicologia, pelo que é necessário referir também autores de distintas perspectivas teóricas. Acrescentamos que, a nosso ver, esse alargamento permite pensar melhor o próprio conceito.

## **2. COMEÇA-SE A PENSAR NOS MECANISMOS DE DEFESA: FREUD E A. FREUD**

Não é nossa pretensão contar aqui a história completa das defesas, iremos apenas referir os nomes de Freud e A. Freud, que constituem marcos incontornáveis para a conceptualização e compreensão dos mecanismos de defesa e que continuam a ser citados e analisados na investigação actual. As obras de ambos merecem ser relidas e pensadas em profundidade; aqui faremos somente uma apresentação sintética e simplificada dos seus textos.

### **2.1. SIGMUND FREUD**

O início da história da investigação das defesas começa com Freud. Vamos expor o seu pensamento, seguindo a ordem cronológica de alguns textos fundamentais que escreveu sobre os mecanismos de defesa.

Como veremos, as suas reflexões apresentam algumas modificações ao longo da sua obra. Esclarecemos, desde já, que não nos embrenharemos na teorização psicanalítica de Freud, faremos basicamente uma apresentação de algumas das suas ideias para perceber melhor como é que as defesas funcionam.

É no texto de Freud intitulado “As neuropsicoses de defesa” (1894/2000)<sup>38</sup> que surge pela primeira vez o termo *defesa*. Freud descreve a situação de uns pacientes que “(...) gozaram de boa saúde mental (...) até que seu eu se confrontou com uma experiência, uma representação ou um sentimento que suscitaram um afeto tão aflitivo que o sujeito decidiu esquecer-lo, pois não confiava em sua capacidade de resolver a contradição entre a representação incompatível e seu eu por meio da atividade de pensamento.”. Classifica a atitude do sujeito como *defensiva* e utiliza a palavra *defesa* várias vezes.

Encontramos já no excerto citado e na globalidade do texto alguns pontos essenciais da teoria freudiana sobre as defesas:

- a sua associação à patologia; o próprio título “As neuropsicoses de defesa” remete de imediato para essa associação;
- a existência de um afecto perturbador;
- o carácter consciente, voluntário e intencional do uso da defesa (noutros textos, como veremos, Freud caracterizará as defesas como inconscientes<sup>39</sup>);

---

**38** Utilizamos a *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*; como não tem paginação, não é possível fornecer o número de página das citações. Mantemos a ortografia do português do Brasil.

**39** Trata-se de uma questão polémica na investigação actual – ver ponto 3.4.

- a utilização de uma defesa, neste caso a *repressão* (por vezes são usados os termos *recalcamento* e *supressão*<sup>40</sup>);
- a incapacidade do sujeito em lidar com o afecto doloroso através do pensamento, e ter necessidade de recorrer a uma operação defensiva.

Inicialmente, os termos *defesa* e *recalcamento* sobrepõem-se; Laplanche e Pontalis esclarecem que “(...) o termo «recalcamento» é muitas vezes tomado por Freud numa acepção que o aproxima de «defesa» (...)” (1975, 553). Só mais tarde é que os dois conceitos serão diferenciados por Freud (1926/2000), como oportunamente veremos.

Em “Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa” (1896/2000), Freud explora a relação entre o uso da defesa e determinadas patologias. Já classifica o mecanismo psíquico de defesa como inconsciente. Repare-se que, desde cedo, a qualificação de Freud é indeterminada.

No texto “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (Freud, 1905/2000), surge uma caracterização bastante clara do que se entende por defesas: “Os processos defensivos são os correlativos psíquicos de um reflexo de fuga e realizam a tarefa de impedir a geração do desprazer a partir de fontes internas. Ao cumprir esta tarefa servem aos eventos mentais como uma espécie de regulação automática, que no fim, incidentalmente, torna-se prejudicial e tem que ser sujeitada ao pensamento consciente.” Neste texto, o humor é apontado como uma defesa não patológica: “O humor pode ser considerado como o mais alto desses processos defensivos. Ele desdenha retirar da atenção consciente o conteúdo ideacional que porta o afeto doloroso, tal como

---

**40** A tradução dos termos freudianos não é consensual; vejam-se os comentários de Laplanche e Pontalis (1975) sobre a utilização dos três termos. A palavra que surge na tradução brasileira que utilizamos é *repressão*.

o faz a repressão, e assim domina o automatismo da defesa.” O que parece fazer do humor uma defesa madura é que ele não rejeita a existência de uma situação perturbadora, está consciente dela – o humor seria, assim, uma defesa consciente.

Os dois excertos citados levam-nos a pensar que as defesas inconscientes (automáticas) são desadaptativas e as conscientes são adaptativas. Daqui podemos questionarmo-nos se o inconsciente não representa o domínio da patologia e o consciente o espaço da saúde mental. Esta indagação ainda faz mais sentido se tivermos em atenção que é necessário o pensamento para nos libertarmos dos efeitos negativos das defesas inconscientes. Além disso, é quando o pensamento não é capaz de lidar com o afecto doloroso que o sujeito recorre à operação defensiva (como Freud nos explica no seu primeiro texto sobre as defesas, referido anteriormente). O que parece é que Freud, sendo o primeiro grande teorizador do inconsciente, não lhe atribui um valor benéfico. Aliás, idealmente, o término de uma análise ocorreria quando se chegasse “(...) a um nível de normalidade psíquica absoluta — um nível, ademais, em relação ao qual pudéssemos confiar em que [o paciente] seria capaz de permanecer estável, tal como se, talvez, tivéssemos alcançado êxito em solucionar todas as repressões do paciente e em preencher todas as lacunas em sua lembrança.” (Freud, 1936/2000). Por outro lado, continuamos a ver em Freud o enaltecimento da consciência / pensamento / razão (e também da realidade; veja-se, por exemplo, o conceito de princípio da realidade presente na sua obra) como a via para aceder à normalidade, à saúde mental, para não estagnar no desenvolvimento ou na doença (veja-se a explicação do inconsciente em Laplanche e Pontalis (1975); ver Cooper, 1998). Saliente-se que a via consciente freudiana encontra algum paralelo na necessidade de pensar as emoções, tal como é referida na investigação sobre a regulação das emoções (Cole, Michel e Teti, 1994), e continua presente na literatura psicanalítica (Fleming, 2003a).

No texto intitulado “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” (1911/2000), em que Freud distingue o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*, a repressão é vista como a forma de os neuróticos e os psicóticos lidarem com a realidade: por a considerarem insuportável, os primeiros afastam-se dela e os segundos negam-na. A repressão está também presente na fantasia, que obedece ao princípio do prazer, cortando com a realidade: “No campo da fantasia, a repressão permanece todo-poderosa; ela ocasiona a inibição de ideias *in statu nascendi* antes que possam ser notadas pela consciência (...).”<sup>41</sup>

Em “A história do movimento psicanalítico” (1914/2000), Freud aponta, de modo explícito e enfático, a importância do conceito de repressão para a psicanálise, ao escrever que “A teoria da repressão é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise.” Repare-se que aqui Freud ainda utiliza o termo repressão como sinónimo de defesa.

No texto “Os instintos e as suas vicissitudes” (1915a/2000), Freud discute o conceito de *instinto / pulsão*<sup>42</sup>. De modo muito sumário, podemos definir o instinto como um estímulo que surge no interior do organismo e que consiste numa necessidade; sendo uma necessidade, a finalidade do instinto é a satisfação, a forma de o satisfazer é eliminar a sua fonte de estimulação. Acontece que os instintos passam por várias vicissitudes, essas vicissitudes correspondem a “modalidades de defesa contra os instintos”, tais como a inversão da pulsão, voltar-se contra o self, o recalcamento / a repressão e a sublimação.

---

41 Nesta citação de Freud, a definição de fantasia tem semelhanças com a caracterização do mecanismo de defesa da negação. As semelhanças e diferenças entre fantasia e negação serão discutidas no Capítulo 3, ponto 4.1.

42 Mais uma vez surge alguma discussão sobre a utilização deste termos. Resolvemos utilizá-los indistintamente, mas Laplanche e Pontalis (1975) consideram que só o segundo corresponde à palavra alemã usada por Freud: *Trieb*.

Em “Repressão” (1915b/2000), Freud volta a referir a questão dos instintos e das vicissitudes com que eles se deparam; essas vicissitudes existem porque a satisfação do instinto que, em princípio, causaria prazer, ocasiona também desprazer e, por esta razão, não deve ser concretizada. Uma forma de impedir a sua realização é através da repressão, que “(...) consiste simplesmente em afastar determinada coisa do consciente, mantendo-a à distância.” Freud reflecte sobre as facetas inconsciente e consciente da repressão, concluindo que existe uma co-operação entre as duas – volta aqui a surgir uma dupla qualificação.

O texto “O ego e o *Id*” (Freud, 1923/2000) assinala uma mudança na conceptualização freudiana sobre as defesas, bem como na própria teorização psicanalítica. É aqui que Freud introduz o modelo estrutural composto pelas instâncias psíquicas *Id*, ego e superego. Este modelo surge, em parte, devido à “(...) tomada em consideração (...) das defesas inconscientes, o que não permite fazer coincidir os pólos do conflito defensivo com os sistemas precedentemente definidos: o recalado com o Inconsciente e o ego com o sistema Pré-consciente – Consciente.” (Laplanche e Pontalis, 1975, 660). Por outras palavras: sendo o ego responsável pelas defesas, e havendo defesas inconscientes, tem que haver uma faceta do ego que seja também inconsciente, logo o ego não pode corresponder exclusivamente aos sistemas pré-consciente e consciente.

No modelo estrutural, o *Id* constitui a instância que integra as pulsões e se rege pelo princípio do prazer. O ego é a parte que corresponde à razão e ao senso comum, atendendo ao princípio da realidade e procurando responder aos interesses da totalidade da pessoa (Laplanche e Pontalis, 1975). O superego é a instância que critica e proíbe, resulta da interiorização das exigências parentais (Laplanche e Pontalis, 1975). O ego é sujeito a três tipos de ansiedade: aquela que é originada pela libido do *Id*, a provocada pelo mundo externo e a causada pela severidade do superego. Por outras palavras, o ego depara-se com a tarefa de

gerir os conflitos que ocorrem entre as três instâncias, que manifestam exigências opostas.

Em “A perda da realidade na neurose e na psicose” (Freud, 1924/2000), recolhemos algumas ideias importantes para pensar uma questão que nos interessa particularmente: a relação entre os mecanismos de defesa e a realidade<sup>43</sup>. Quer a neurose, quer a psicose são “(...) expressão de uma rebelião por parte do id contra o mundo externo, (...) de sua incapacidade – a adaptar-se às exigências da realidade (...)”. Por outro lado, ambas constroem realidades substitutivas, o que é possível “(...) pela existência de um mundo de fantasia, de um domínio que ficou separado do mundo eterno real (...). Esse domínio (...) foi mantido livre das pretensões das exigências da vida, como uma espécie de ‘reserva’ (...). É deste mundo de fantasia que a neurose [e a psicose] haure[m] o material para suas novas construções de desejo (...)”. Curiosamente, Freud considera que, da combinação de algumas características das duas patologias, pode surgir um comportamento normal: um diminuto repúdio da realidade (presente na neurose), aliado ao esforço em modificá-la (presente na psicose); esta situação parece revelar um uso benéfico da fantasia<sup>44</sup>.

Temos depois o texto em que Freud diferencia os conceitos de recalca-mento / repressão e defesa, cujo título é “Inibições, sintomas e ansiedade” (1926/2000). Trata-se de um texto importante para a teorização psicanalítica, especialmente pela introdução da segunda teoria da ansiedade, em detrimento da primeira teoria da ansiedade, cuja origem era a libido. Aqui vamos expor sinteticamente as ideias principais sobre a ansiedade e as defesas. Sobre a ansiedade, queremos reter o seguinte: é no ego que surge a ansiedade; a ansiedade consiste numa reação a uma situação de perigo, externo ou instintual; a ansiedade é um

---

**43** Ver 3.7.

**44** Este tópico será desenvolvido no Capítulo 3.

estado afectivo caracterizado pelo desprazer e que tem repercussões fisiológicas; a ansiedade relaciona-se com a perda do objecto, nomeadamente com a perda da mãe que o nascimento acarreta – a chamada ansiedade primária. Sobre as defesas, interessa-nos salientar o seguinte: o recalçamento / a repressão são considerados apenas um dos mecanismos utilizados pela defesa, esta compreende “(...) todas as técnicas das quais o ego faz uso em conflitos que possam conduzir a uma neurose (...)”, abrange “(...) todos os processos que tenham a mesma finalidade – a saber, a protecção do ego contra as exigências instintuais (...)”; existem várias defesas, como a formação reactiva, deslocamento, inversão da pulsão, regressão, sublimação, anulação retroactiva, isolamento, projecção; determinadas defesas relacionam-se com certas patologias, como, por exemplo, a repressão com a histeria.

Em “O humor” (1927/2000), Freud volta a escrever sobre essa defesa, reflectindo especificamente sobre a relação que o humor mantém com a realidade<sup>45</sup>. Conclui que o humor não é perturbado pela realidade, constituindo uma afirmação do princípio do prazer. Atentemos em dois excertos:

- “O ego se recusa a ser afligido pelas provocações da realidade, a permitir que seja compelido a sofrer. Insiste em que não pode ser afetado pelos traumas do mundo externo (...)”;
- “O humor não é resignado, mas rebelde. Significa não apenas o triunfo do ego, mas também o do princípio do prazer, que pode afirmar-se aqui contra a crueldade das circunstâncias reais.”

Freud questiona-se como é que uma defesa com estas características ocorre na esfera da saúde mental; a sua resposta alude à intervenção

---

<sup>45</sup> Como já anotámos, a relação entre os mecanismos de defesa e a realidade constitui uma questão que discutimos em 3.7.

do superego na produção do humor. A nós, o funcionamento desta defesa continua a interpelar-nos.

Por fim, vamos referir um dos últimos textos de Freud: “Análise terminável e interminável”(1937/2000). Aqui, encontramos uma súmula sobre os mecanismos de defesa: “(...) o ego faz uso de diversos procedimentos para desempenhar sua tarefa, que, para exprimi-la em termos gerais, consiste em evitar o perigo, a ansiedade e o desprazer. Chamamos esses procedimentos de ‘mecanismos de defesa’. Nosso conhecimento deles ainda não é suficientemente completo. (...) Os mecanismos de defesa servem ao propósito de manter afastados os perigos. Não se pode discutir que são bem-sucedidos nisso, e é de duvidar que o ego pudesse passar inteiramente sem esses mecanismos durante seu desenvolvimento. Mas é certo também que eles próprios podem transformar-se em perigos.” Repare-se que Freud já nos oferece uma visão mais matizada sobre o carácter patológico das defesas: é verdade que podem constituir perigos, mas também são necessárias para o desenvolvimento. Queremos também sublinhar a postura de humildade científica de Freud, ao reconhecer que não detém um conhecimento total sobre as defesas.

### 2.1.1. FREUD SOB ANÁLISE

Vaillant (1992) sublinha que devemos a Freud o nosso conhecimento sobre os mecanismos de defesa, ninguém os tinha conceptualizado antes. Fica, assim, reconhecida a originalidade e relevância de Freud no que diz respeito às defesas. Segundo Vaillant (1992), cinco importantes características das defesas foram referidas por Freud: constituem um meio de lidar com o instinto e o afecto; são inconscientes<sup>46</sup>; são discretas; revelam perturbações psiquiátricas específicas, mas também

---

<sup>46</sup> Sublinhamos de novo que esta qualificação é polémica e será discutida no ponto 3.4.

são dinâmicas e reversíveis; podem fazer parte da saúde mental ou da patologia.

Cooper (1998) estabelece um paralelo, com base na obra de Freud, entre a construção teórica da psicanálise e a conceptualização das defesas ao longo do tempo. Inicialmente, Freud pensava que a neurose tinha origem num abuso sexual real (Freud, 1896/2000); posteriormente, abandona essa perspectiva, passando a sustentar que a neurose é desencadeada por um conflito simbólico, relacionado com impulsos sexuais (Freud, 1914/2000)<sup>47</sup>. Ora, segundo Cooper (1998), essa mudança de enfoque – de uma realidade externa (abuso sexual real) para uma realidade interna (conflito interno) – constitui um dualismo básico da psicanálise<sup>48</sup>. Este dualismo também está presente na investigação sobre as defesas, embora em sentido contrário. Inicialmente, o foco de análise freudiano era aquilo que se passava internamente no indivíduo: como é que lidava com os perigos instintuais e os perigos externos, que defesas utilizava; privilegiava-se o intrapsíquico – realidade interna. Actualmente, defende-se uma perspectiva interpessoal<sup>49</sup>, que integra as defesas num “(...) conjunto de padrões relacionais e cognitivos que se desenvolvem num contexto de relações próximas com outros importantes.” (Cooper, 1998, 949); privilegiam-se os espaços intrapsíquico e interpessoal – realidades interna e externa.

---

**47** “A análise nos tinha levado até esses traumas sexuais infantis pelo caminho certo e, no entanto, eles não eram verdadeiros. Deixamos de pisar em terra firme. (...) Por fim, veio a reflexão de que, afinal de contas, não se tem o direito de desesperar por não ver confirmadas as próprias expectativas; deve-se fazer uma revisão dessas expectativas. Se os pacientes histéricos remontam seus sintomas e traumas que são fictícios, então o fato novo que surge é precisamente que eles criam tais cenas na fantasia, e essa realidade psíquica precisa ser levada em conta ao lado da realidade prática.” (Freud, 1914/2000).

**48** Bateman e Holmes (1998) também referem a existência de uma linha de pensamento que privilegia o mundo interno e outra que privilegia o mundo externo na história da psicanálise.

**49** Esta perspectiva interpessoal tem a sua origem na psicanálise interpessoal e na teoria das relações de objecto (Cooper, 1998).

Outra questão respeitante à teoria psicanalítica, e que também surge no estudo dos mecanismos de defesa, prende-se com a noção de *conflito* (Bateman e Holmes, 1998). Neste domínio, encontramos perspectivas opostas que ilustraremos através de dois autores: Freud e Hartmann. Para Freud, a vida psíquica assenta no conflito: conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade (Freud, 1911/2000); conflito entre as instâncias psíquicas *Id*, *ego* e *superego* (Freud, 1923/2000); conflito entre a pulsão de *Eros* e a pulsão de morte (Freud, 1923/2000). Esta ideia de que na personalidade se digladiam forças opostas é central no pensamento de Freud e está em estreita ligação com as defesas. Por sua vez, Hartmann (ver Bateman e Holmes, 1998), fundador da psicologia do *Ego*, critica a posição freudiana, defendendo a existência de uma parte do *ego* livre de conflito, capaz de se relacionar com o mundo externo sem ser através do conflito e, concomitantemente, das defesas.

Gross (1999) considera que a função das defesas na regulação da ansiedade, tal como foi teorizada por Freud, corresponde ao actual interesse da regulação das emoções sobre a forma como as emoções negativas são minimizadas pelo controlo comportamental e mental. Adverte que, distintamente de Freud, surge também o interesse pelas emoções positivas.

## 2.2. ANNA FREUD

A. Freud dedica especificamente uma obra aos mecanismos de defesa, intitulada *O ego e os mecanismos de defesa* (1936/1973). Para A. Freud, estudar as defesas é estudar o *ego*, uma vez que as defesas constituem os mecanismos que o *ego* utiliza para se defender, quer das pulsões do *Id*, quer dos afectos perturbadores.

A. Freud (1936/1973) especifica cinco razões que conduzem o *ego* a proteger-se, utilizando os mecanismos de defesa: *ansiedade do superego na neurose adulta, ansiedade real na neurose infantil, ansiedade*

*provocada pela força das pulsões, ansiedade motivada pela necessidade de síntese do ego, afectos. A ansiedade do superego na neurose adulta* tem a ver com o conflito entre o ego, que manifesta um desejo instintual, e o superego, que se opõe à satisfação desse desejo; devido à pressão exercida pelo superego, o ego recorre então às defesas para combater os seus desejos sexuais e agressivos. *A ansiedade real na neurose infantil* está relacionada com o conflito entre o ego, que manifesta desejos instintuais, e as interdições dos pais; são essas interdições que conduzem o ego a utilizar as defesas para se proteger daqueles desejos. *A ansiedade provocada pela força das pulsões* diz respeito ao conflito entre as pulsões e o ego, usando este os mecanismos de defesa para combater a força dos instintos. *A ansiedade motivada pela necessidade de síntese do ego* tem a ver com a existência de desejos instintuais contraditórios que o ego precisa gerir, usando, para isso, as defesas. Por fim, os *afectos* que estejam associados a pulsões entram também em conflito com o ego, que utiliza as defesas para se proteger.

Parece-nos que A. Freud consideraria desejável que o ego não recorresse às defesas, sendo que um dos objectivos da análise é fazer com que o ego viva de forma não defensiva: “A análise revoga as defesas, constringe as pulsões e os afectos interditos a tornarem-se conscientes e entrega de seguida ao ego e ao superego o encargo de estabelecerem entre eles um entendimento com bases mais sólidas.” (Freud, A., 1936/1973, 60). Na mesma linha de pensamento, defende que as crianças devem aprender a suportar o desprazer, sem precisar logo de recorrer às defesas. Julgamos que é legítimo inferir que A. Freud considera o recurso às defesas como uma consequência da debilidade do ego<sup>50</sup>. A forma mais avançada de dominar as pulsões é através do pensamento<sup>51</sup>: “Esta intelectualização da vida instintual, esta tentativa

---

50 Esta posição não se aplica ao ego infantil – ver *infra*.

51 A. Freud partilha a mesma visão que Freud – ver 2.1.

para dominar as pulsões ligando-as às ideias com as quais podemos conscientemente lidar, constitui um dos poderes adquiridos mais generosos, mais antigos e mais necessários do ego humano.” (Freud, A., 1936/1973, 151).

No que diz respeito à tipologia dos mecanismos de defesas, A. Freud (1936/1973) apresenta 10 tipos de defesas: recalçamento, regressão, formação reactiva, isolamento, anulação retroactiva, projecção, introjecção, voltar-se contra o self, transformação no contrário, sublimação. Apenas a última é considerada um mecanismo normal, não neurótico, de protecção do ego. É interessante a referência da autora a outras manifestações das defesas: expressões corporais (acanhamento, rigidez); sorriso estereotipado; comportamentos irónicos, desdenhosos e arrogantes; auto-depreciação irónica e ridicularização de si. Julgamos que seria necessário investigar todos esses tipos de defesa, que não constam das tipologias habituais. Parece-nos desafiante perceber, por exemplo, como é que uma postura corporal rígida pode ser interpretada como uma defesa. E a ligação que, neste exemplo e noutros possíveis, se estabelece entre corpo e mente merece ser investigada.

Mantendo a associação entre defesas e determinadas patologias, A. Freud apresenta, contudo, algumas considerações que apontam para uma posição mais matizada sobre o carácter patológico dos mecanismos de defesa. Afirma que as defesas fazem parte do desenvolvimento – são normais na criança, apesar de não o serem no adulto; que há defesas mais patológicas do que outras (como, por exemplo, o recalçamento / repressão); e que o carácter patológico da defesa pode advir da sua utilização exagerada<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Como veremos, este é um dos critérios utilizados para aferir o carácter desadaptativo das defesas – ver ponto 3.

### 3. PENSAR SOBRE OS MECANISMOS DE DEFESA HOJE: QUESTÕES QUE SE COLOCAM

Actualmente, podemos considerar que existem vários problemas que se colocam à investigação dos mecanismos de defesa (Cramer, 1991; Vaillant, 1998): definição, classificação, distinção relativamente aos mecanismos de coping, qualificação como conscientes ou inconscientes, caracterização como estados ou traços, avaliação, relação com a realidade.

Indicaremos de seguida as respostas, por vezes opostas entre si, que encontramos para aquelas questões; umas são provenientes de autores psicodinâmicos, outras provenientes de outras correntes da psicologia. Esclarecemos, desde já, que as questões não serão todas aprofundadas da mesma maneira, daremos destaque àquelas que nos parecem mais importantes e às que se interligam com a defesa que será tratada nos capítulos subsequentes: a fantasia. Importa também referir que todas as perguntas sobre as quais vamos reflectir estão ligadas entre si, e, por isso, alguns aspectos são retomados em diferentes perguntas, como é o caso, por exemplo, do carácter adaptativo das defesas.

#### 3.1. O QUE SÃO OS MECANISMOS DE DEFESA?

Desde Freud até à investigação actual, duas características constam habitualmente na definição de mecanismos de defesa:

- primeira, são estratégias que o indivíduo utiliza para lidar com situações de perturbação emocional;
- segunda, são auto-enganos (*self-deceptions*), ou seja, as pessoas enganam-se a si próprias para responder às situações perturbadoras, aderindo, de forma mais ou menos inconsciente, a uma distorção da realidade interna ou externa.

A partir daqui, há heterogeneidade na sua conceptualização. Passamos a apresentar as definições de alguns investigadores.

Haan (1977) utiliza os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio de Piaget para descrever o trabalho do ego na sua relação consigo mesmo e com o ambiente: o ego assimila nova informação, acomoda-a, e gera-se uma nova forma de equilíbrio. Aqueles conceitos implicam a ideia de processo e, assim, Haan prefere a designação *processos de defesa* a mecanismos de defesa. Dentro deste quadro conceptual, as defesas surgem quando há um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que ocorre em fases de transição ou em alturas de perturbação. As defesas são definidas como “(...) um processo que as pessoas usam para preservar um sentido da sua própria integridade apesar do custo de atenuar a sua habitual obediência à lógica intersubjectiva e ao consenso de outros. (...) [as pessoas] sentem que precisam da defesa para prevenir o caos que poderia debilitá-las (...).” (Haan, 1977, 6)<sup>53</sup>.

Outros investigadores já acentuam, contrariamente a Haan, o carácter permanente das defesas. Segundo Ihilevich e Gleser, “Os mecanismos de defesa psicológicos são respostas disposicionais relativamente estáveis que servem para falsificar a realidade quando os recursos de uma pessoa, competências ou motivação são insuficientes para resolver conflitos interiores ou dominar ameaças externas ao bem-estar.” (1986, 5). Nesta definição, acentua-se o carácter extremo das defesas, isto é, constituem o derradeiro recurso dos indivíduos, visto que as outras possibilidades se revelam infrutíferas.

Para Vaillant, os mecanismos de defesa consistem em “(...) processos reguladores involuntários inatos que permitem aos indivíduos reduzir

---

<sup>53</sup> Voltaremos à perspectiva desta investigadora no ponto 3.3., em que abordaremos a distinção entre mecanismos de defesa e mecanismos de coping.

a dissonância cognitiva e minimizar mudanças súbitas nos ambientes externo e interno alterando a forma como esses acontecimentos são percebidos.” (1994, 44). Julgamos poder inferir desta definição que as situações que conduzem à utilização das defesas são inesperadas, difíceis de perceber ou aceitar (daí decorre a dissonância cognitiva); por outro lado, provocam alterações na vida dos sujeitos, às quais eles têm que se adaptar. Estas características indicam que se trata de interrupções na vida, mais ou menos programada, do indivíduo. Ao uso da defesa subjaz, assim, a ocorrência de um desequilíbrio, e a duração da sua utilização indicará o tempo<sup>54</sup> que o sujeito precisa para se reequilibrar, passando de uma fase inicial de distorção da realidade para uma fase final de maior integração, que culminará no abandono da defesa – já não é mais necessária. É claro que a vida está repleta de interrupções, de situações que frustram as nossas expectativas ou os nossos desejos, tão variadas como o cartucho de tinta da nossa impressora acabar, não conseguir um bilhete para o concerto que queríamos ouvir, perder o comboio, não conseguir o emprego para o qual concorremos, a pessoa por quem nos apaixonamos não estar apaixonada por nós, a morte de um familiar próximo. Todos estes acontecimentos nos perturbam, só que a defesa ocorre normalmente apenas em ocasiões de grande perturbação emocional.

Este cunho excessivo da perturbação é enfatizado por Vaillant: “As nossas vidas são às vezes intoleráveis. Às vezes não conseguimos suportar a realidade. Em tais alturas as nossas mentes pregam-nos partidas. As nossas mentes distorcem a realidade interior e exterior (...). Mas essas defesas mentais moldam criativamente as origens do nosso conflito de modo a que elas se tornem manejáveis e nós possamos sobreviver.” (1995, 1). As defesas garantem, assim, a nossa sobrevivência psicológica em momentos extremos.

---

<sup>54</sup> Veremos ao longo deste trabalho que a variável tempo é fundamental na avaliação do carácter adaptativo ou não adaptativo da defesa.

Segundo Cramer, “O termo “mecanismo de defesa” refere-se a uma operação mental que ocorre fora da consciência. A função do mecanismo de defesa é proteger o indivíduo de experienciar ansiedade excessiva.” (1998a, 885). Cramer (1998a) assinala que a investigação actual introduziu outra função: a da protecção da auto-estima.

Para os investigadores que apresentámos até aqui, o espaço onde a defesa é gerada é o espaço mental, interno do sujeito. Encontramos um outro foco de análise em Cooper (1998), que defende uma perspectiva interpessoal das defesas: as defesas são concebidas também como um fenómeno interactivo e não exclusivamente intrapsíquico, são influenciadas pelo contexto interpessoal<sup>55</sup>. Apesar de Cooper explorar apenas a relação entre analista e paciente, podemos questionar-nos se não é válido abranger outro tipo de relações interpessoais. Esta possibilidade está contida na sua própria definição de defesas: “(...) conjunto de padrões relacionais e cognitivos que se desenvolvem num contexto de relações próximas com outros importantes.” (Cooper, 1998, 949)<sup>56</sup>.

Neste quadro conceptual, afigura-se-nos necessário investigar se as defesas interferem nas relações interpessoais e se estas afectam aquelas; poderemos encontrar um processo semelhante ao que ocorre entre a regulação das emoções e as relações interpessoais (descrito no Capítulo 1). A necessidade de investigação ainda se torna mais premente se pensarmos que todas as defesas acarretam algum grau de distorção da realidade; sendo assim, sentimentos / pensamentos / comportamentos defensivos poderão originar reacções de desacordo por parte dos outros. Esta hipótese é equacionada por Vaillant (1995), ao assinalar que os outros nos podem acusar de estarmos a negar a realidade, a enganarmo-nos ou até a sermos desonestos. Por outro lado,

---

<sup>55</sup> A perspectiva interpessoal de Cooper lembra-nos a visão relacional das emoções, que se distanciava da definição das emoções apenas como sentimentos internos – ver Capítulo 1.

<sup>56</sup> Esta citação já tinha sido transcrita em 2.1.1.

os outros também podem ajudar-nos a apercebermo-nos das nossas defesas. Vaillant (1995) aborda essa possibilidade de abrir uma brecha nas defesas de uma pessoa e conclui que é possível, alertando para a necessidade de seguir duas regras: primeira, ser suave e agir com tacto; segunda, oferecer um substituto à pessoa.

Cooper (1998), tal como Cramer (1998a), assinala também que outra das funções das defesas é proteger a auto-estima. Esta é a função que Baumeister, Dale e Sommer (1998) atribuem às defesas, definindo-as como meios auto-enganadores que o sujeito utiliza para manter uma visão favorável do self, perante acontecimentos internos ou externos que ameacem aquela visão.

Por fim, apresentamos a definição do DSM-IV-TR<sup>57</sup>: “Os *mecanismos de defesa* (ou estratégias de adaptação) são processos psicológicos automáticos que protegem o sujeito perante a ansiedade e as ameaças ou factores de *stress* de origem interna ou externa. Os sujeitos são frequentemente alheios a estes processos quando eles se encontram em acção. Os mecanismos de defesa medeiam as reacções pessoais aos conflitos emocionais e factores de *stress* internos e externos.” (APA, 2002, 807). Há aqui duas ideias que queremos destacar: primeira, a de que os mecanismos de defesa são inconscientes; segunda, a de que o estado de inconsciência ocorre quando eles estão a ser utilizados. Esta diferenciação talvez possa ajudar a clarificar a polémica sobre o carácter consciente *versus* inconsciente das defesas<sup>58</sup>.

---

57 Os mecanismos de defesa são incluídos nos “Eixos diagnósticos propostos para estudo posterior”.

58 Ver ponto 3.4.

## 3.2. COMO SE CLASSIFICAM OS MECANISMOS DE DEFESA?

Existem muitas respostas à pergunta colocada; aliás, um dos problemas da investigação das defesas é mesmo a panóplia de tipos de defesas que surgem nos estudos publicados (Vaillant, 1998). Aqui, vamos referir alguns tipos de defesas, embora nos ocupemos mais com a sua inclusão em categorias. Vamos apresentar cinco perspectivas, que fundamentam de maneira distinta as categorias e os tipos de defesas que propõem. Um critério quase sempre presente nas diferentes classificações é o carácter adaptativo.

### 3.2.1. DSM-IV-TR

Começamos por apresentar a classificação que encontramos no DSM-IV-TR (APA, 2002). Aqui os 31 mecanismos de defesa propostos são integrados em categorias chamadas *níveis de defesa*. Existem sete níveis de defesa:

- *nível adaptativo elevado*, em que existem uma óptima adaptação, gratificação e tomada de consciência dos afectos, pensamentos e acções; inclui as seguintes defesas: antecipação, afiliação, altruísmo, sentido de humor, auto-afirmação, auto-observação, sublimação, supressão;
- *nível de inibições mentais*, em que afectos e pensamentos perturbadores são afastados da consciência; temos aqui o deslocamento, dissociação, intelectualização, isolamento afectivo, formação reactiva, repressão, abstenção;
- *nível inferior de distorção das imagens*, em que o sujeito distorce as imagens de si e dos outros; temos a desvalorização, idealização, onipotência;

- *nível de encobrimento*, em que o sujeito mantém situações, afecto e pensamentos perturbadores afastados da consciência; temos a negação, projecção, racionalização;
- *nível superior de distorção das imagens*, em que o sujeito distorce acentuadamente as imagens de si e dos outros; temos a fantasia autista, identificação projectiva, polarização;
- *nível de acção*, em que o sujeito age ou foge; temos a passagem ao acto, retirada apática, queixas e recusa de auxílio, agressão passiva;
- *nível de desequilíbrio defensivo*, em que os mecanismos de defesa não resultaram e o sujeito aliena-se completamente da realidade; temos a projecção delirante, negação psicótica, distorção psicótica.

Não vamos descrever aqui cada um dos mecanismos<sup>59</sup>, quisemos apenas nomeá-los e sublinhar duas ideias derivadas da classificação do DSM-IV-TR: primeira, o nível adaptativo elevado é o único onde o sujeito tem consciência do que se está a passar, o que permite estabelecer uma relação entre adaptação e consciência (que já era perfilhada por Freud e A. Freud); segunda, os mecanismos de defesa operam essencialmente pelo afastamento da realidade relativamente à esfera da consciência ou pela distorção da realidade.

---

<sup>59</sup> Não nos parece pertinente estar aqui a caracterizar os vários mecanismos de defesa porque a sua descrição não se insere propriamente numa teoria explicativa.

### 3.2.2. PERSPECTIVA INTERPESSOAL

Já referimos aqui a perspectiva interpessoal das defesas (Cooper, 1998) e anotámos que as defesas eram conceptualizadas tendo também em linha de conta o contexto interpessoal. Uma proposta de classificação das defesas que se enquadra nessa perspectiva é a *Análise Estrutural do Comportamento Social* de Benjamin (1995).

A teoria de Benjamin (1995) é complexa, pelo que aqui mencionaremos apenas alguns aspectos. Benjamin distancia-se do significado de defesa como protecção e defende que os mecanismos de defesa cumprem um objectivo inter-relacional. Estabelece especificamente uma associação entre defesas e vinculação. Considerando, por um lado, que as defesas realçam os desejos e atenuam os medos e concebendo, por outro, que esses desejos e medos se associam a outros significativos ou à sua internalização (vinculação), diferencia:

- defesas normais, que se ligam a desejos e medos que resultam em comportamentos de vinculação, genericamente amigáveis;
- defesas patológicas, que se ligam a desejos e medos que resultam em comportamentos de disrupção da vinculação, genericamente hostis.

Assim, os vários tipos de defesas não são qualificados como normais ou patológicos em si mesmos, é o comportamento de vinculação resultante da sua utilização que dita a sua inclusão numa ou outra categoria.

Queremos ainda assinalar que Benjamin considera que as defesas derivam de três operações: distorção da percepção (por exemplo, projecção e idealização); bloqueamento da consciência ou das conexões entre o afecto, a cognição e o comportamento (por exemplo, repressão e dissociação); distorção das respostas (por exemplo, passagem ao acto e regressão).

### 3.2.3. PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOCIAL

Como já referimos, Baumeister, Dale e Sommer (1998) defendem que a função dos mecanismos de defesa é a protecção da auto-estima. O objectivo dos três investigadores é encontrar suporte empírico para a existência de sete defesas freudianas: formação reactiva, isolamento, negação, anulação retroactiva, projecção, deslocamento e sublimação. Encontram evidência empírica que comprova as três primeiras, têm dúvidas em relação à quarta e rejeitam as três últimas. Passamos de seguida à sua caracterização.

Na *formação reactiva*, as pessoas reagem a um traço que consideram inaceitável em si próprias assumindo um comportamento que indique o traço contrário. Por exemplo, uma pessoa hostil ou intolerante pode esforçar-se ao máximo para mostrar que é o oposto. No *isolamento*, circunscreve-se uma cognição perturbadora (uma ofensa, por exemplo), impedindo que seja associada a outros pensamentos ou sentimentos e que ameace o auto-conceito. Algumas formas de isolamento são a repressão (processar o acontecimento perturbador a um nível minimal), a trivialização de um acontecimento perturbador, a colocação entre parênteses no tempo (o acontecimento perturbador é enterrado no passado). A *negação* diz respeito à recusa em aceitar certos aspectos da realidade, especialmente as suas implicações. Integra várias formas: fazer atribuições externas dos fracassos em que se nega a responsabilidade pessoal (deveu-se à pouca sorte, à dificuldade da tarefa, ao método de avaliação errado, ao preconceito), minimizar os riscos (em caso de problemas de saúde, por exemplo), ter uma visão exageradamente optimista do futuro e pensar que se é invulnerável (esta atitude não é adaptativa). Temos ainda a *negação perceptiva* (reconhecimento minimal de situações perturbadoras), que não é comum. Por fim, temos a *negação ligada à memória*: as pessoas não depressivas esquecem os fracassos, recordam mais as suas qualidades e os feedbacks positivos. Dada a heterogeneidade de formas de negação, os autores propõem

que o conceito seja substituído por outros mais específicos<sup>60</sup>. Os três mecanismos de defesa referidos são considerados eficazes e devem ser tidos em atenção.

A *anulação retroactiva* corresponde ao chamado pensamento contra-factual, que tanto pode ser benéfico para o sujeito – pensar no que se poderia ter feito no passado para prevenir que se cometa o mesmo erro no futuro –, como prejudicial – conduzir à lamentação e culpabilização (ruminação). Apesar de a anulação retroactiva ser demonstrada empiricamente, os investigadores concluem que não se trata de um mecanismo de defesa, pois não protege a auto-estima das consequências do passado. Consideram-na antes como um mecanismo de coping, permitindo que as pessoas aprendam com os seus erros e ajam de forma diferente no futuro.

O conceito de *projectção* (ver os nossos próprios traços noutras pessoas) precisa de ser revisto. Encontraram fraco suporte empírico para o *deslocamento* (transferir o impulso para um outro objecto) e nenhum para a *sublimação* (canalizar o impulso sexual para uma actividade socialmente valorizada).

Baumeister, Dale e Sommer (1998) colocam ainda a questão do carácter adaptativo ou não adaptativo das defesas. A sua resposta parece-nos bastante interessante e repousa no conceito de *margem de ilusão óptima* (que abordaremos no ponto 3.7.).

### 3.2.4. PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

A perspectiva desenvolvimental procura estabelecer uma relação entre defesas e idade, indicando as defesas que surgem e são típicas de

---

<sup>60</sup> Sobre a abrangência do conceito de negação, ver também Capítulo 3, ponto 4.1.

cada fase do desenvolvimento. O critério para classificar as defesas é o cronológico.

Cramer (1991, 1997) assume essa perspectiva desenvolvimental: o surgimento dos mecanismos de defesa ocorre com a idade, sendo possível traçar uma cronologia em que diferentes defesas emergem e predominam em distintos períodos do desenvolvimento. Por outro lado, cada defesa apresenta a sua própria história desenvolvimental. Em suma, o uso dos mecanismos de defesa obedece a um percurso desenvolvimental: as defesas estão relacionadas com a idade (*age-related*) e manifestam cada uma delas uma determinada história. Cramer considera que as defesas fazem parte do desenvolvimento normal, afastando-se de uma visão patologizante.

A ideia de Cramer de uma cronologia das defesas parte das teorias do desenvolvimento cognitivo, moral, psicossocial e do ego, que também adoptam uma sequência cronológica para caracterizar os respectivos processos de desenvolvimento. Do mesmo modo, o mecanismo de defesa "(...) pode emergir de uma forma desenvolvimental previsível e (...), em diferentes períodos do desenvolvimento, formas de mecanismos de defesa qualitativamente diferentes podem predominar." (Cramer, 1991, 17).

Cramer procura provar a sua tese desenvolvimental através dos estudos empíricos de três mecanismos de defesa – negação, projecção e identificação – em crianças e adolescentes. Apresenta as seguintes conclusões (Cramer, 1991, 1997):

- a negação é o primeiro mecanismo de defesa a surgir, predomina nos primeiros anos de vida, decresce com a idade, particularmente a partir dos 5-6 anos;
- a negação e a projecção são igualmente usadas entre os 6-7 anos;

- a projecção aumenta a partir dos 7 anos, sendo predominante entre os 8 e os 12, registando-se um declínio a partir dos 16;
- a identificação começa a aumentar aos 7-8 anos, tornando-se predominante a partir dos 12.

No que diz respeito à história desenvolvimental de cada defesa, Cramer afirma que “(...) cada defesa individual tem a sua própria história desenvolvimental, estando presente numa forma incipiente nas idades mais jovens, emergindo completamente florescida no período de idade apropriado, e depois declinando gradualmente em importância, enquanto uma nova defesa se torna predominante (...)” (1997, 234). Aqui está também presente a ideia que a história de cada defesa está relacionada com a história de outra, uma vez que o desaparecimento de uma liga-se ao aparecimento de outra – a “velha” defesa dá lugar à “nova”.

Um estudo de Porcerelli, Thomas, Hibbard e Cogan (1998) confirma as ideias de Cramer. Os investigadores deparam-se com os mesmos resultados no que diz respeito às idades de utilização da negação, projecção e identificação; e defendem também uma linha desenvolvimental ontogenética das defesas.

A perspectiva desenvolvimental oferece um critério valioso (ainda que não possa ser o único, como a própria Cramer (1991) adverte) para aferir se as defesas contribuem ou não para um funcionamento adaptativo: a idade. Por exemplo, numa criança a negação é vista como normal, mas num adulto já é considerada patológica.

### 3.2.5. PERSPECTIVA HIERÁRQUICA

Na perspectiva hierárquica, as defesas são caracterizadas tendo em conta critérios como a maturidade, complexidade, distorção da realidade, consciencialização (Cramer, 1991). Em Vaillant (1992, 2000), en-

contramos uma perspectiva hierárquica das defesas, que passamos a apresentar.

Para Vaillant (1992, 1994, 2000), as defesas cumprem as seguintes funções:

- em situações de grande perturbação emocional, minimizam os afectos de modo a torná-los suportáveis para o sujeito;
- mantêm a homeostasia psicológica, adiando ou desviando impulsos biológicos excessivos que surjam repentinamente;
- oferecem um intervalo de tempo (*time out*) para que a pessoa possa adaptar-se, reestruturando a auto-imagem e o auto-conceito a uma nova realidade;
- ajudam a resolver conflitos com pessoas importantes (vivas ou mortas), com quem não conseguimos cortar relações.

Para realizar aquelas tarefas, cada defesa adopta um determinado caminho, que Vaillant descreve convocando os dois modelos freudianos da mente. Tendo em conta o modelo topográfico de Freud (composto pelos sistemas inconsciente, pré-consciente e consciente e pelo conceito de pulsão), Vaillant (1992, 2000) refere que o processo defensivo, na experiência ou expressão do impulso, pode distorcer ou negar quatro componentes: o *self* / *sujeito*, uma *ideia*, um *afecto*, ou um *objecto*. A partir do modelo estrutural de Freud (que integra as instâncias *Id*, *ego* e *superego* e a noção de conflito), Vaillant (1992, 2000) considera que o conflito com o qual o *ego* se debate pode ter origem nos *afectos* / *pulsões*, na *consciência* / *cultura*, nas *relações* / *pessoas*, ou na *realidade*; as defesas conduzirão a uma distorção ou negação dessas causas de conflito.

Por outro lado, Vaillant (1995) considera que, tal como o corpo amadurece durante a adolescência, também o *ego* amadurece na idade adul-

ta, sendo nesta idade que surgem maioritariamente as defesas maduras. Num estudo longitudinal com estudantes da universidade, Vaillant (1995) verificou que o desenvolvimento psicossocial apresentava uma correlação alta com a maturidade das defesas. Enquanto que as defesas maduras são adaptativas, as imaturas são não-adaptativas e patológicas.

A combinação dos dois modelos freudianos da mente para caracterizar as defesas, bem como o seu grau de maturidade, conduzem Vaillant (1992, 1995) a diferenciar um conjunto de 18 mecanismos de defesa e a agrupá-los em quatro categorias, estabelecendo uma hierarquia em termos de maturidade das defesas.

A categoria mais extrema na imaturidade é a das *defesas psicóticas*, que se caracterizam globalmente por um corte com a realidade; encontrámo-las em crianças até aos 5 anos, nos sonhos e fantasias de adultos e em psicóticos. Encontramos aqui a *projecção delirante*, que consiste em ver os nossos sentimentos nos outros, ou ver os sentimentos dos outros dentro de nós; a *projecção delirante* torna o self objecto, exagera a ideia e o afecto e torna o objecto self; externaliza os afectos, exagera a consciência, distorce as relações e a realidade. A *negação psicótica* é uma negação da realidade externa; torna o self onnipotente, ignora a ideia, o afecto e o objecto; ignora os afectos, as relações e a realidade. E a *distorção*, em que se desvirtua extensamente a realidade externa para satisfazer necessidades internas; torna o self onnipotente, altera a ideia e o afecto, generaliza o objecto; exagera os afectos, ignora a consciência, distorce as relações e a realidade.

A segunda categoria é a das *defesas imaturas*, cujo objectivo é modificar a ansiedade causada pela ameaça de uma relação íntima ou pela ameaça de perda dessa relação; encontramo-las em crianças / jovens normais entre os 3-15 anos, em pessoas com perturbação de carácter e em adultos que estejam em psicoterapia. Temos a *projecção*, em que o sujeito atribui aos outros os seus sentimentos; a *projecção* torna o self

objecto e o objecto self; externaliza os afectos, distorce as relações e exagera a realidade. A *fantasia esquizóide*, que ocorre quando o indivíduo cria fantasias; torna o self onnipotente, diminui o afecto e coloca o objecto dentro do self; ignora a consciência e coloca as pessoas dentro de si. A *hipocondríase*, que consiste na alteração de uma acusação aos outros (devido ao luto, à solidão ou a impulsos agressivos inaceitáveis) numa auto-acusação e na presença de queixas relativas à saúde mental e física; altera a ideia e a raiva fica deslocada; distorce os afectos, desvaloriza as relações e distorce a realidade. O *comportamento agressivo-passivo*, em que há uma intenção agressiva em relação aos outros, mas que é expressa de forma passiva; torna o self objecto e ignora o objecto; os afectos estão virados contra o self, exagera a consciência e as relações. A *passagem ao acto*, em que o sujeito realiza acções concretas; torna o self onnipotente, ignora a ideia e o afecto, generaliza o objecto; há uma desinibição dos afectos, a consciência é ignorada e as relações são alteradas. A *dissociação* consiste na alteração drástica, ainda que temporária, da identidade do sujeito, separando-se a consciência do self e substituindo-se ideias e afectos perturbadores por ideias e afectos agradáveis; o afecto é alterado; os afectos e a consciência são alterados, as relações são exageradas.

A terceira categoria é a das *defesas neuróticas*, que se caracterizam globalmente pela modificação dos sentimentos e da expressão dos instintos; encontram-se em pessoas normais entre os 3-90 anos, em sujeitos com perturbação neurótica e em adultos que estejam a viver um período de grande stress. Temos a *repressão*, que consiste numa espécie de esquecimento de uma ideia enquanto o afecto permanece; a ideia e o objecto são ignorados; os afectos são mascarados e a realidade é minimizada. O *deslocamento*, em que o sentimento provocado por uma determinada situação é redireccionado para outra situação menos perturbadora; o objecto é deslocado; as relações são alteradas e a realidade é minimizada. A *formação reactiva*, que corresponde a um afecto consciente ou a um comportamento que são o oposto do impulso, que é visto como inaceitável; a ideia e o afecto são invertidos;

os afectos são ignorados e a consciência exagerada. A *intelectualização*, que consiste em pensar sobre os desejos instintuais de uma forma abstracta, sem tomar consciência do afecto; o afecto é ignorado; os afectos são minimizados, a consciência é exagerada, as relações são mantidas à distância.

E, por fim, a quarta categoria é a das *defesas maduras*, que se caracterizam globalmente pela integração da realidade, das relações interpessoais e dos sentimentos; encontramos-as em pessoas normais entre os 12-90 anos. Temos o *altruísmo*, em que o sujeito obtém gratificação prestando serviços aos outros; torna o objecto self; minimiza os afectos e exagera a consciência. O *humor*, em que o indivíduo exprime os seus sentimentos abertamente sem causar desconforto a si ou aos outros; exagera a ideia, altera o afecto. Temos a *supressão*, que consiste na capacidade de equacionar todos os lados de um conflito e depois adiar a acção, a resposta afectiva ou a preocupação; minimiza os afectos, consciência, relações e realidade. Temos a *antecipação*, em que se antecipa de forma realista ou planeia situações de desconforto interior<sup>61</sup>; diminui a ideia e o afecto. E a *sublimação*, em que os instintos são canalizados para outra situação; diminui o afecto; mascara os afectos.

A capacidade generativa das defesas maduras / adaptativas é enaltecida por Vaillant nesta entusiástica afirmação: “(...) as defesas adaptativas podem transformar o chumbo em ouro.” (2000, 89).

### 3.2.6. A CLASSIFICAÇÃO DAS DEFESAS SOB ANÁLISE

Khlevich e Gleser (1986) apontam dois problemas à teoria hierárquica de Vaillant. Primeiro, as defesas psicóticas ou neuróticas podem ter efeitos adaptativos e as defesas maduras podem não ser adaptativas

---

<sup>61</sup> Corresponderá ao “preparar-se psicologicamente” – ver Capítulo 1, ponto 4.7.

em determinadas circunstâncias. Segundo, todas as defesas são usadas por psicóticos, por indivíduos com perturbações da personalidade, por neuróticos ou normais, contrariando uma eventual diferenciação que a classificação de Vaillant sugere; esses grupos não se diferenciam pelo tipo de defesa utilizado, mas sim pela rigidez da defesa e grau de distorção da realidade que ela manifesta.

Lazarus (2000) também é crítico relativamente à perspectiva hierárquica de Vaillant, sublinhando que é erróneo interligar maturidade desenvolvimental e adaptatividade. Lazarus exemplifica a sua posição através da negação: na visão hierárquica, a negação é adequada nas crianças e, nesta idade, é adaptativa; se for usada pelos adultos, já é considerada imatura e patológica. Ora, Lazarus considera que todos os indivíduos usam, por vezes, a negação, e esse uso não é sempre patológico; para o autor a classificação da negação como adaptativa ou não adaptativa depende da pessoa e do contexto. Repare-se que a mesma crítica de Lazarus também poderia ser feita à perspectiva desenvolvimental de Cramer.

Parece-nos que a este desacordo relativamente à hierarquia e desenvolvimento das defesas subjaz um problema complexo: o da própria noção de desenvolvimento (para uma introdução a esta questão, ver Lourenço (2002)). Quer Vaillant (perspectiva hierárquica), mas também Cramer (perspectiva desenvolvimental), adoptam um conceito normativo e prescritivo do desenvolvimento (Lourenço, 2002). Concretizando: os dois autores estipulam um *telos* em relação aos mecanismos de defesa – a maturidade / adaptatividade; estabelecem níveis de desenvolvimento que são formas diferentes de integração, diferenciação e equilíbrio do uso das defesas; consideram que um sujeito está melhor desenvolvido quanto mais próximo estiver das defesas mais maduras; verificam empiricamente quando e como é que os indivíduos utilizam os diferentes mecanismos de defesa (adaptamos os critérios de Lourenço (2002, 34)).

De facto, Cramer afirma: “Porque as defesas diferem na sua relativa maturidade e na sua adequação desenvolvimental, a idade é a consideração primária quando avaliamos o sucesso adaptativo de uma defesa. Apoiar-se na defesa imatura da negação é normativo para uma criança de cinco anos mas é desenvolvimentalmente desfasado num jovem adulto.” (2000, 643). E Vaillant defende que “As defesas maduras ou adaptativas (...) são comuns nos mentalmente saudáveis e tornam-se mais salientes quando os indivíduos amadurecem da adolescência para a meia-idade.” (2000, 92). Os dois investigadores estão, assim, a adotar um conceito normativo e prescritivo de desenvolvimento. E, das suas palavras, depreende-se o seguinte: determinadas defesas são típicas de períodos de desenvolvimento específicos e, quando uma defesa surge antes do tempo, ou se mantém de modo anacrónico, há indício de patologia; há defesas maduras e imaturas, e o objectivo é alcançar as primeiras, o que se vai conseguindo com o crescimento.

Parece-nos que seria interessante e útil introduzir em toda esta questão sobre a classificação das defesas outra forma de conceptualizar o desenvolvimento: a *perspectiva dos sistemas dinâmicos* (Thelen e Smith, 1994). Não sendo nosso objectivo alongarmo-nos sobre essa teoria que suscitou o nosso interesse, queremos apenas deixar aqui algumas das ideias que a norteiam. Antes de mais, esclareça-se que se trata de uma perspectiva que se debruça sobre o desenvolvimento da cognição e da acção. Mesmo assim, julgamos que algumas das suas premissas se poderiam também aplicar ao tema que aqui requer a nossa atenção: a compreensão do desenvolvimento das defesas. Passamos a citar três frases que nos parecem esclarecedoras:

- “[Um dos objectivos de uma teoria desenvolvimental] é (...) reconciliar regularidades globais com variabilidade local, complexidade, e especificidade contextual.” (Thelen e Smith, 1994, xviii);
- “(...) a ordem [do desenvolvimento] é sempre executória, em vez de guiada por regras, permitindo a enorme sensibilidade e flexi-

bilidade do comportamento para se organizar e reagrupar à volta de tarefas e contextos.” (Thelen e Smith, 1994, xix);

- “Propomos que (...) o desenvolvimento seja o resultado de processos de auto-organização de sistemas vivos continuamente activos.” (Thelen e Smith, 1994, 44, itálico no original).

Sendo assim, adoptar a perspectiva dos sistemas dinâmicos permitiria assumir, ao mesmo tempo, o carácter desenvolvimental e hierárquico das defesas, como também o seu carácter contextual e individual. E, repare-se, é o que Cramer e Vaillant acabam por fazer. Cramer diz-nos: “A questão de saber se as defesas são adaptativas só pode ser respondida considerando o contexto, quer interno quer externo, em que ocorrem.” (2000, 643). E Vaillant, num breve comentário à vida do compositor Beethoven, refere “(...) a *negação transformadora* que Beethoven adoptou para ultrapassar a depressão escrevendo um hino à alegria (...)” (2000, 90, itálico nosso).

### **3.3. OS MECANISMOS DE DEFESA DISTINGUEM-SE DOS MECANISMOS DE COPING?**

Para alguns investigadores, a diferenciação entre mecanismos de defesa e mecanismos de coping é fundamental para a compreensão do funcionamento das defesas. É neste grupo que encontramos alguns a defender que as defesas, apesar de servirem a adaptação, não são mecanismos adaptativos, pois não trazem benefícios para a saúde mental. Temos ainda outros investigadores que introduzem outro tipo de distinção. Vamos exemplificar todas estas posições.

Começamos pela perspectiva de Haan (1977)<sup>62</sup>, que apresenta uma classificação dos processos do ego. No modelo de Haan, existem 10 processos do ego que se agrupam em quatro sectores, consoante as funções que desempenham (Haan, 1977, 38-40):

1. *funções cognitivas*: três processos – *discriminação* (“Separa a ideia do sentimento, a ideia da ideia, o sentimento do sentimento”), *distanciamento* (“Permite à mente deambular livre e irreverentemente, especula, analisa”), *simbolização dos meios-fim* (“Analisa a textura causal das experiências e problemas”);
2. *funções reflexivas-intracéptivas*: três processos – *resposta adiada* (“Adia as decisões em situações complexas, incertas”), *sensibilidade* (“Apreende as reacções e sentimentos dos outros”), *reversão do tempo* (“Relembra-se e revê experiências passadas – cognitivas, afectivas, sociais”);
3. *funções de focalização da atenção*: um processo – *consciência selectiva*;
4. *funções de regulação afectiva e do impulso*: três processos – *diversidade* (“A afectividade é expressa em diversos modos e situações”), *transformação* (“A afectividade primitiva é transformada em formas mais complicadas”), *restrição* (“A afectividade é restringida”).

Todos os processos revelam a intenção genérica das pessoas em obterem um sentido consistente do self e de preservarem a sua organização interna, sendo que todos têm como objectivo resolver problemas que surjam na vida das pessoas. Para realizar estas funções, os 10 proces-

---

62 Expusemos no ponto 3.1. algumas ideias da sua perspectiva teórica, que convocamos agora para este ponto.

soos podem usar três modos de expressão distintos: *coping*, *defesa* e *fragmentação*.

O *coping* constitui a melhor modalidade<sup>63</sup> para resolver os problemas, é considerado o modo normativo. Caracteriza-se por ter objectivos, pela possibilidade de escolha, pela maleabilidade, por estar virado para o futuro, pela adesão à realidade intersubjectiva e à lógica, por aceitar que é necessário enfrentar os afectos perturbadores e pela capacidade de proporcionar uma satisfação adequada da afectividade. De seguida, temos a *defesa*, que já é caracterizada pela rigidez, que está virada para o passado, que distorce a realidade intersubjectiva e a lógica, que espera resolver a ansiedade magicamente sem ter de enfrentar o problema e que satisfaz a afectividade de modo indirecto. Por fim, a *fragmentação*, a modalidade que mais se afasta da realidade, caracteriza-se por ser automatizada, obedecer a rituais, ser uma criação privada da pessoa, expressar-se de forma irracional, pois viola a realidade intersubjectiva e a lógica, e manter a afectividade excessiva.

Vamos centrar a nossa atenção apenas no *coping* e na *defesa*, que respondem de modo diferente aos problemas. Existem 10 tipos de *coping* e 10 tipos de *defesas* que concretizam os 10 processos do ego. Por outras palavras, cada processo pode ser expresso por uma modalidade de *coping* ou de *defesa*. Assim, temos:

1. *discriminação*: *coping* – objectividade vs. *defesa* – isolamento;
2. *distanciamento*: *coping* – intelectualidade vs. *defesa* – intelectualização;

---

<sup>63</sup> Esta posição é também defendida por Plutchik (1995), cuja teoria será referida no ponto 3.5.

3. *simbolização dos meios-fim*: coping – análise lógica vs. defesa – racionalização;
4. *resposta adiada*: coping – tolerância da ambiguidade vs. defesa – dúvida;
5. *sensibilidade*: coping – empatia vs. defesa – projecção;
6. *reversão do tempo*: coping – regressão do ego vs. defesa – regressão;
7. *consciência selectiva*: coping – concentração vs. defesa – negação;
8. *diversidade*: coping – sublimação vs. defesa – deslocamento;
9. *transformação*: coping – substituição vs. defesa – formação reactiva;
10. *restrição*: coping – supressão vs. defesa – repressão.

Para Haan, as defesas são sempre desadaptativas, pois todas elas negam algum aspecto da realidade intersubjectiva: o *isolamento* nega a relação lógica entre as coisas; a *intelectualização* nega a afectividade; a *racionalização* nega a causalidade; a *dúvida* nega as necessidades do sujeito e a sua capacidade de tomar decisões; a *projecção* nega os sentimentos do sujeito; a *regressão* nega a idade e estágio do sujeito; a *negação* nega as circunstâncias; o *deslocamento* nega a situação que provoca os sentimentos; a *formação reactiva* nega os sentimentos socialmente inaceitáveis; a *repressão* nega os sentimentos através do apagamento das ideias a eles associadas.

É o coping que Haan enaltece (um pouco à maneira de Vaillant (2000) em relação às defesas maduras<sup>64</sup>), pois o coping implica uma imagem do ser humano como “(...) um negociador adequado, autêntico consigo, com os outros, e com a vida.” (Haan, 1977, 4). Apesar desta valorização do coping, Haan reconhece que “A pessoa utilizará o coping se puder, defender-se-á se tiver que o fazer, e fragmentar-se-á se for forçada, mas qualquer que seja o modo usado, é ainda ao serviço da sua tentativa para manter organização.” (1977, 42). É que a utilização de uma das três modalidades está relacionada com a capacidade do sujeito de não se desorganizar face ao problema e com a própria situação.

Ihilevich e Gleser (1986) apontam cinco limitações ao modelo de Haan:

- o uso de defesas moderadas perante uma ameaça permanente e o uso pontual de defesas extremas perante ameaças repentinas têm efeitos adaptativos;
- o coping usado em excesso tem provavelmente efeitos desadaptativos;
- as perturbações graves do pensamento são originadas por problemas do sistema nervoso central e não pela ausência de coping ou defesas;
- as defesas ineficazes podem evoluir para defesas mais primitivas, reacções mais rígidas, ataques de pânico;
- as correspondências entre estratégias de coping e defesas não são válidas e algumas defesas que são utilizadas pela população normal e psiquiátrica não são referidas.

---

64 Ver ponto 3.2.5 deste capítulo.

Quanto a nós, gostaríamos de chamar a atenção para outros dois aspectos no modelo de Haan. Primeiro, duas estratégias de coping – a sublimação e a supressão – são consideradas defesas para outros investigadores, o que indicia que as fronteiras entre os dois mecanismos serão mais fluidas do que o modelo de Haan sugere. Segundo, o humor não consta nem como coping, nem como defesa; talvez porque seja impossível integrá-lo no modelo: é adaptativo, logo não pode ser incluído no processo defensivo; mas, por outro lado, distorce a realidade, logo não pode fazer parte do coping. O humor constitui um exemplo da combinação de adaptatividade e ilusão<sup>65</sup>.

Ihlevich e Gleser (1986) também diferenciam as defesas e o coping, mas fundamentam a sua posição de outra maneira. Agrupam todas as respostas a ameaças em três categorias: *respostas que resolvem o problema*, *estratégias de coping*<sup>66</sup> e *mecanismos de defesa*. As *respostas que resolvem o problema* distinguem-se por actuarem directamente sobre o problema; subdividem-se em *respostas que mudam o sujeito* (e.g. adquirir um novo visual) e *respostas que mudam o mundo* (e.g. encontrar outro emprego). As *estratégias de coping* caracterizam-se por não actuarem directamente sobre o problema, mas influenciarem o bem-estar, a motivação e o esforço – o que pode levar ao encontro de soluções; enfrentam as ameaças de uma forma realista, pragmática e não ilusória (o que acontece com as defesas). Subdividem-se em cinco tipos: *assertividade* (e.g. exprimir emoções positivas e negativas), *confiança* (e.g. ter confiança em si próprio), *estoicismo* (e.g. relativizar as coisas), *responsabilidade* (e.g. planear o futuro), *esperança / optimismo* (e.g. fazer comparações positivas). Os *mecanismos de defesa* distinguem-se pela sua marca ilusória, distorcendo a realidade. Subdividem-se também em cinco tipos: *defesas agressivas* (e.g. identificação

---

65 Voltaremos a este assunto no ponto 3.7.

66 Noutra classificação, as *respostas que resolvem o problema* correspondem ao coping focado no problema e as *estratégias de coping* correspondem ao coping focado na emoção – ver *infra* e ainda Capítulo 1, ponto 4.

com o agressor), *defesas projectivas* (e.g. projecção), *defesas intelectualizantes* (e.g. racionalização), *defesas intrapunitivas* (e.g. voltar-se contra o self), *defesas regressivas* (e.g. negação). Para qualificar estas categorias como adaptativas ou desadaptativas, é preciso avaliar a sua adequação ao contexto e a sua flexibilidade; qualquer uma delas pode revelar-se adaptativa ou desadaptativa. Especificamente, nos mecanismos de defesa, devem ser equacionados a sua rigidez e o grau de distorção da realidade implicado.

Comparando os modelos de Haan (1977) e de Ihilevich e Gleser (1986), verificamos o seguinte:

- ambos distinguem o coping das defesas e um dos critérios que utilizam é comum: o da relação com a realidade – o coping enfrenta a realidade, as defesas criam ilusões;
- a grande diferença entre os dois reside na questão da adaptatividade: para Haan (1977), só o coping é adaptativo; para Ihilevich e Gleser (1986), nenhuma das três categorias de adaptação é considerada adaptativa ou desadaptativa *per se*.

Há ainda um grupo de investigadores que diferencia os mecanismos de defesa dos mecanismos de coping através do critério da *consciência* – o coping é considerado consciente e as defesas são inconscientes. Já que a questão de os mecanismos de defesa serem ou não conscientes vai ser tratada no ponto subsequente, abordaremos aí aquela posição.

Por fim, há investigadores (ver, por exemplo, Carver, Scheier e Weintraub, 1989) que incluem alguns mecanismos de defesa no *coping focado na emoção* (embora nem sempre utilizem o termo defesa), que se distingue do *coping focado no problema*. O *coping focado no problema* é usado para alterar a relação entre a pessoa e o ambiente (Lazarus, 1985), afecta directamente o self ou o ambiente (Ihilevich e Gleser, 1986). O *coping focado na emoção* é utilizado para regular as emoções

provocadas pela relação entre a pessoa e o ambiente (Lazarus, 1985), afecta as emoções, cognições e percepções (Ihilevich e Gleser, 1986). As defesas, que se incluem, então, nesta segunda categoria, tanto podem implicar custos, como envolver benefícios – tudo depende das circunstâncias (Lazarus, 1985).

Os próprios Ihilevich e Gleser aproximam as estratégias de coping (que corresponde ao coping focado na emoção) e os mecanismos de defesa, ao afirmarem que “(...) as respostas de coping e defensivas podem ser vistas como “sinais vitais” psicológicos que aparecem quando os esforços para resolver o problema são em vão, inapropriados ou ineficazes.” (1986, 14).

Os dois tipos de coping – focado na emoção e focado no problema – podem estar presentes na mesma situação, serem usados em simultâneo: a utilização de uma defesa como a negação (não psicótica), por exemplo, não impede o uso de um coping focado no problema (Lazarus, 1985). Esta constatação parece-nos extremamente interessante e revela a necessidade de perceber como é que os dois mecanismos interagem.

Para concluir, partilhamos a posição de que as defesas constituem mecanismos de regulação das emoções (é esta, aliás, a perspectiva que temos vindo a manifestar ao longo deste trabalho) e, por isso, aproximam-se do coping focado na emoção. No entanto, há uma característica das defesas que pode exigir que as diferenciemos das outras formas de coping focado na emoção: o seu carácter inconsciente – questão que vamos discutir de seguida.

### **3.4. OS MECANISMOS DE DEFESA SÃO CONSCIENTES OU INCONSCIENTES?**

Desde Freud que a resposta a esta pergunta não é clara; relembramos que o próprio Freud qualifica as defesas como sendo ora conscientes,

ora inconscientes. Actualmente, essa ambiguidade permanece e, para Vaillant (1992), trata-se de uma questão que não pode ser respondida em termos absolutos; utilizando as palavras do autor: não há uma resposta de preto ou branco, mas de cinzento (Vaillant, 1992, 44).

No entanto, para alguns investigadores, a característica inconsciente das defesas seria a sua marca distintiva. É o caso de Cramer (1998b, 2000), que utiliza esse critério para diferenciar os mecanismos de defesa dos mecanismos de coping. Segundo Cramer (1998b, 2000), defesa e coping distinguem-se por duas diferenças críticas (e ainda por três diferenças não críticas que, precisamente por serem não críticas, resolvemos omitir aqui). As duas diferenças críticas cobrem o critério da consciência, como já referimos, e também o da intencionalidade: as defesas têm um estatuto inconsciente e não intencional, enquanto que o coping tem um estatuto consciente e intencional.

A posição de Cramer é contestada por Newman (2001), que aponta alguns problemas na fundamentação da investigadora. Primeiro, a consciência e a intencionalidade são características da cognição e não estão dependentes uma da outra, o que significa que podemos estar conscientes de processos que ocorrem intencionalmente e podemos intencionalmente accionar procedimentos cognitivos que depois ocorram inconscientemente. Depois, o critério da consciência é por si mesmo problemático, pois a ausência de consciência pode assumir três formas: podemos não estar conscientes do estímulo que provoca os pensamentos e sentimentos, podemos não estar conscientes da conexão entre o estímulo e o pensamento ou sentimento provocados, podemos não ter consciência das nossas reacções. Por fim, o coping e as defesas podem ser constituídos por um conjunto de sub-processos que diferem no grau de consciência. Newman conclui que os dois mecanismos estão interligados e considera que procurar destrinchá-los não tem valor heurístico.

Erdelyi (2001) também critica a posição de Cramer. Começa por referir que o próprio Freud considerava as defesas tanto conscientes, como in-

conscientes, o que significa que se encontra em Freud a posição que o próprio Erdelyi subscreve: a dicotomia consciente *versus* inconsciente não é rígida. Além do mais, ainda que seja verdade que as pessoas não estão muitas vezes conscientes das suas defesas, a consciência manifesta-se com o tempo. Erdelyi conclui, então, que Freud estava certo: as defesas podem ser conscientes ou inconscientes.

Encontramos um ponto de vista semelhante ao de Erdelyi no DSM-IV-TR: “Os sujeitos são frequentemente alheios a estes processos quando eles se encontram em acção.” (APA, 2002, 807)<sup>67</sup>. Sendo assim, as pessoas não terão consciência das defesas quando as estão a utilizar, mas depois poderão ficar conscientes delas.

Cramer (2001) replica às contestações de Newman e Erdelyi, alegando que:

- o facto de a consciência e a intencionalidade serem independentes não é um problema, pois as defesas implicam os dois fenómenos;
- as três formas de ausência de consciência encontram-se nas defesas: na negação não há consciência do estímulo, no isolamento não há consciência da conexão entre o estímulo e a resposta e as próprias defesas são reacções não conscientes;
- não segue completamente as ideias de Freud.

Cramer mantém, assim, a sua posição: as defesas são processos inconscientes e não intencionais; o coping é um processo consciente e intencional.

---

67 Já tínhamos citado esta frase no ponto 3.1.

Quisemos mostrar com a exposição deste debate entre os três investigadores como a questão que aqui colocamos é polémica, talvez a mais polémica de todas, pois está em causa o que pode ser a propriedade distintiva das defesas: serem inconscientes.

Outros investigadores também se pronunciam sobre o carácter consciente ou inconsciente das defesas, ou dos mecanismos de regulação das emoções em geral. Benjamin (1995) afirma que o critério da consciência não é crítico para a definição das defesas. Gross (1999) considera que há mecanismos da regulação das emoções que são conscientes (como por exemplo, mudar de assunto numa conversa quando o assunto nos está a incomodar) e outros são inconscientes (como por exemplo, contar uma piada para aliviar a tensão). Sugere que a distinção entre consciente *versus* inconsciente se explica melhor através de um *continuum* e não de uma dicotomia. Mesmo assim, refere que é fundamental separar os processos que ocorrem ao longo desse *continuum*.

A nosso ver, as defesas são conscientes e inconscientes, havendo diferenças de grau consoante a defesa em questão – por exemplo, a negação será uma defesa mais inconsciente e o humor uma defesa mais consciente – e consoante as circunstâncias da sua utilização – por exemplo, no tempo mediato ou imediato à situação perturbadora.

Além disso, pensamos que talvez a distinção entre defesa e coping resida noutra critério: o da emoção *versus* cognição. É que as defesas parecem seguir mais as leis da emoção e o coping as leis da cognição. Explicando melhor: as defesas parecem ser processos mais emocionais de lidar com as emoções, enquanto que o coping – mesmo o coping focado da emoção – parece ser um processo mais cognitivo de lidar com as emoções<sup>68</sup>. Usando este novo critério, poderíamos ainda continuar a

---

68 Veja-se esta definição de coping: “O coping refere-se aos esforços cognitivos e comportamentais para lidar (...) com uma relação problemática entre a pessoa e o ambiente.” (Folkman e Lazarus, 1985, 152).

defender que os mecanismos de defesa são conscientes e inconscientes, pois isso também se passa com as emoções<sup>69</sup>.

### 3.5. OS MECANISMOS DE DEFESA SÃO ESTADOS OU TRAÇOS?

Com esta pergunta, queremos saber se as defesas constituem mecanismos de reacção a situações perturbadoras, como têm vindo a ser caracterizadas até aqui, ou se constituem traços de personalidade, assumindo a forma de estilos defensivos (Vaillant, 1998).

Ihlevich e Gleser (1986) referem que as defesas são respostas disposicionais, e que são relativamente estáveis. O seu *Defense Mechanisms Inventory* (DMI) assenta na existência de cinco estilos defensivos, nos quais é possível integrar os sujeitos:

- *voltar-se contra o objecto*, em que se exprime uma agressão directa ou indirecta; abrange as defesas clássicas da identificação com o agressor e do deslocamento;
- *projecção*, que consiste na atribuição de características negativas aos outros sem justificação, acompanhada de uma atitude hostil face a esses outros;
- *principalização*, em que a realidade é distorcida através da sua reinterpretação com base em princípios genéricos, tipo clichés, truísmos; inclui as defesas clássicas da intelectualização, racionalização e isolamento;
- *voltar-se contra o self*, que consiste em formas de auto-punição;

---

69 Ver Capítulo 1.

- *reversão*, que consiste na minimização de ameaças e na não consideração de outras; abrange as defesas clássicas da negação, negativa, repressão e formação reactiva.

Por sua vez, Vaillant e Vaillant encontram evidência empírica que lhes permite concluir que “(...) as defesas reflectem facetas da personalidade de permanentes que são relativamente estáveis durante vários anos.” (1992, 167).

Também Plutchik (1995) considera que as defesas revelam traços de personalidade e ainda perturbações de personalidade. Não vamos descrever aqui a *Teoria psicoevolucionária da emoção* do autor, apenas indicaremos algumas das suas ideias sobre defesas e personalidade. Em primeiro lugar, queremos esclarecer que Plutchik diferencia os mecanismos de defesa dos mecanismos de coping: os primeiros são estratégias inconscientes e inflexíveis para lidar com a ansiedade – logo não são adaptativas; os segundos são estratégias conscientes e flexíveis – permitindo, então, uma adaptação adaptativa.

Para Plutchik (1995), existem 8 defesas básicas (que têm uma correspondência com 8 emoções básicas): repressão, deslocamento, formação reactiva, compensação, negação, projecção, intelectualização e regressão. Para cada uma das 8 defesas, existem:

- 8 mecanismos de coping correspondentes (tínhamos visto em Haan (1977)<sup>70</sup> o mesmo tipo de procedimento); não vamos expor aqui as correspondências que Plutchik estabelece, apenas queremos salientar que também considera que as defesas são não-adaptativas;

---

70 Ver ponto 3.3.

- 8 traços de personalidade – respectivamente: tímido, conflituoso, sociável, melancólico, confiante, hostil, curioso, indeciso;
- 8 perturbações de personalidade – respectivamente: passiva, anti-social, maníaca, depressiva, histriónica, paranóica, obsessiva-compulsiva, *borderline*.

Plutchik indica que, num contexto psicoterapêutico, é importante identificar as defesas utilizadas pelos pacientes, para depois chegar aos traços de personalidade e, eventualmente, a perturbações de personalidade.

Já Cramer e Gaul (1988) chamam a atenção para um resultado empírico que, a nosso ver, permitiria talvez interpretar as defesas como estados. Numa investigação empírica com crianças entre os 7 e os 12 anos, verificam o seguinte:

- quando os sujeitos experienciam uma situação de fracasso, surgem defesas menos maduras;
- quando os sujeitos experienciam uma situação de sucesso, surgem defesas mais maduras.

Consideram que os resultados obtidos fundamentam a *hipótese da regressão/elevação* (*regression/enhancement hypothesis*), segundo a qual “(...) o uso de defesas maduras está relacionado com experiências de vida favoráveis, enquanto que o uso de defesas imaturas está relacionado com experiências desfavoráveis (...)” (Cramer e Gaul, 1988, 739). Apesar de Cramer manter a sua posição no que diz respeito à perspectiva desenvolvimental das defesas<sup>71</sup>, julgamos que a confirmação daquela hipótese permite avançar com as seguintes ideias:

---

71 Ver 3.2.4.

- em situações de stress, as crianças recorrem a defesas menos maduras, logo, para além do critério idade, é necessário equacionar o factor stress para entender a resposta do sujeito;
- pode ser que o tipo de situação (stressante ou não stressante) explique melhor a resposta dos indivíduos do que a existência de um eventual estilo defensivo.

A nosso ver, a discussão sobre a qualificação dos mecanismos de defesa como estados ou traços ilustra, em parte, um paradoxo da psicanálise: o da continuidade *versus* mudança (Cooper, 1998). A psicanálise debruça-se sobre aquilo que permanece e se repete na pessoa e, ao mesmo tempo, como técnica psicoterapeuta, debruça-se sobre o processo de mudança do indivíduo. Ora, acrescentamos nós, naquilo que permanece podemos incluir as defesas como traços – estilos defensivos – e naquilo que muda podemos integrar as defesas como estados. O mais adaptativo seria que os indivíduos se libertassem dos seus estilos defensivos e passassem a usar os mecanismos de defesa de acordo com as exigências da situação<sup>72</sup> – e assim as defesas teriam o estatuto de estado.

### 3.6. COMO SE AVALIAM OS MECANISMOS DE DEFESA?

Vaillant (1998) reconhece que um dos maiores problemas que se coloca ao estudo dos mecanismos de defesa é a sua avaliação empírica: elaborar medidas das defesas e, posteriormente, verificar a validade e fiabilidade dessas medidas. Vaillant (2000) volta a referir as dificuldades encontradas na fiabilidade psicométrica das defesas. Cramer (1991) refere a existência de 58 diferentes medidas das defesas, o que revela

---

<sup>72</sup> Não queremos com isto dizer que este seja um dos objectivos da psicanálise. Relembramos que na psicanálise clássica o objectivo da análise era a remoção das defesas.

a ausência de consenso numa área que é essencial para fundamentar a solidez do conceito.

Inquéritos, testes projectivos, entrevistas clínicas, técnicas de complemento de histórias, testes de complemento de frases, são algumas das metodologias utilizadas pelos investigadores para avaliar as defesas (Conte e Plutchik, 1995; Cramer, 1991; Perry e Ianni, 1998). Aqui vamos apresentar apenas uma metodologia de avaliação específica: o *Defense Mechanisms Manual* (DMM) de Cramer (1991). A nossa escolha deve-se às possíveis ligações que se podem estabelecer entre essa metodologia e a prova que utilizaremos no estudo empírico (cf. Pires, 2001).

O DMM (Cramer, 1991) consiste num manual que fornece instruções para avaliar os mecanismos de defesa no *Thematic Apperception Test* (TAT)<sup>73</sup>. Cramer (1991) ocupa-se especificamente da avaliação de três defesas: negação, projecção, identificação; aqui abordaremos somente a negação<sup>74</sup>. Segundo a investigadora, as categorias de codificação que conduzem à interpretação da negação no TAT são as seguintes:

- *omissão de personagens principais ou de objectos*, não notar o que está ali para ser notado;
- *percepção distorcida*, modificar o estímulo para algo que ele não é;
- *reversão*, transformação dos aspectos perturbadores nos seus opostos;

---

**73** O TAT é um teste projectivo, em que os sujeitos contam histórias a partir de imagens em cartões que lhes são apresentados (Doron e Parot, 2001). Para uma apresentação de testes projectivos, ver Fagulha (1992).

**74** Voltaremos a abordar o funcionamento desta defesa no Capítulo 3.

- *negativa*, enunciações negativas que não consideram a experiência como perturbadora, quando de facto ela é<sup>75</sup>;
- *negação da realidade*, evitar a situação perturbadora pelo afastamento físico ou pela criação de uma fantasia;
- *maximização das características positivas ou minimização das características negativas de forma exagerada*;
- *bondade, optimismo, positividade, delicadeza inesperados*.

### 3.7. QUAL A RELAÇÃO ENTRE OS MECANISMOS DE DEFESA E A REALIDADE?

Deixamos para último lugar a questão da articulação entre as defesas e a realidade, pois pretendemos estabelecer uma ligação entre essa questão e o tópico que desenvolveremos no capítulo seguinte: a fantasia.

Quando fazemos a pergunta “Qual a relação entre os mecanismos de defesa e a realidade?”, queremos reflectir sobre o afastamento da realidade que o uso das defesas envolve e quais as consequências para o indivíduo. A questão ainda se torna mais complexa quando constatamos que os mecanismos de defesa podem ser adaptativos – é que estamos inevitavelmente a afirmar que a saúde mental e algum grau de deturpação da realidade podem coexistir.

Já sabemos que as defesas são definidas como auto-enganos, distorcem a realidade interna ou externa, evidenciando a dificuldade em

---

<sup>75</sup> A interpretação deste processo defensivo levanta alguns problemas, sobre os quais Freud se debruça no texto intitulado “Construções na análise” (1937/2000): o *não* de um paciente pode assinalar uma discordância legítima, uma resistência, ou significar que a construção ainda não está completa.

aceitar essa mesma realidade. Vimos que Freud era categórico: “O aparelho psíquico não tolera o desprazer; tem de desviá-lo a todo custo, e se a percepção da realidade acarreta desprazer, essa percepção — isto é, a verdade — deve ser sacrificada.”<sup>76</sup> (1937/2000).

Vimos também que Haan (1977) defendia que os mecanismos de defesa eram não-adaptativos precisamente porque distorciam a realidade, contrariamente aos mecanismos de coping que se baseavam na realidade. Enquanto que o coping encara “(...) a realidade do mundo e do self, que em última análise repousa no consenso intersubjectivo (...)”, as defesas são “(...) fugas [*retreats*] ao compromisso com a intersubjectividade.” (Haan, 1977, 63).

Mesmo Vaillant, que perfilha uma visão muito positiva das defesas maduras, diz-nos que “Usar o coping totalmente é experienciar a realidade totalmente. Manter a consciência e o impulso, a vinculação interpessoal e a realidade totalmente na mente é o ideal.” (1995, 108). E, quanto às defesas maduras, elas sintetizam e atenuam a realidade, não a negam ou distorcem (Vaillant, 2000).

Já Lazarus contesta a posição de que só a realidade constitui a via de acesso à saúde mental, contrapondo que “(...) a ilusão é necessária para uma saúde mental positiva.” (1985, 154). Por outro lado, Lazarus (1985) também questiona o conceito de realidade em si mesmo, sublinhando que as pessoas criam as suas próprias realidades. Analisando especificamente o funcionamento da negação, a defesa cuja marca distintiva é a recusa da realidade, Lazarus (1985) conclui que as consequências positivas ou negativas da utilização dessa defesa dependem de quatro factores:

- a especificidade da situação em que é usada;

---

76 Esta citação já tinha surgido em 2.1.

- o número de vezes que é utilizada;
- a quantidade de tempo em que é empregue, se na fase inicial de reacção à situação perturbadora, ou se continuamente;
- o tipo de negação: a que nega uma realidade factual e que não oferece dúvidas, ou a que nega uma realidade ambígua e complexa; a negação máxima, ou a parcial.

Em suma, Lazarus alerta para a teia complexa que se estabelece entre a negação e a realidade, concluindo que a distorção da realidade implicada na negação poder ter custos e benefícios.

Também para Frijda (1988), a negação pode constituir uma estratégia adaptativa e obedece à *lei da carga mais leve*.<sup>77</sup> quando uma situação pode ser vista de outra maneira, a tendência é vê-la de modo a minimizar a carga emocional negativa. Ora, isso acontece na negação, o que significa que, por vezes, distorcer a realidade é mais adaptativo.

Numa visão proveniente da psicologia social, Baumeister, Dale e Sommer (1998) defendem que os mecanismos de defesa apresentam versões normais, que contribuem para o bem-estar psicológico, e versões patológicas, que originam psico-sintomatologia. Salientam que “A saúde mental estaria assim distribuída bimodalmente nas várias dimensões da defesa: as pessoas a quem falta o mecanismo de defesa estão vulneráveis a ameaças, e as pessoas que abusam dele estão vulneráveis aos seus efeitos secundários destrutivos, enquanto que *as que estão no meio* podem beneficiar sem sofrer consequências adversas.” (Baumeister, Dale e Sommer, 1998, 1114, *italico nosso*).

---

77 Ver Capítulo 1. – ponto 2.2.

O estar no meio liga-se ao conceito de *margem de ilusão óptima* (*optimal margin of illusion* (Baumeister, 1989)). O conceito surge da verificação que um funcionamento psicológico óptimo depende de uma distorção moderada do self e do mundo. Se houver uma percepção exageradamente distorcida da realidade, há consequências negativas para os juízos, decisões e acções efectuados pelos indivíduos. Se houver uma percepção exacta da realidade, há efeitos negativos para o bem-estar emocional dos indivíduos – depressão, auto-confiança reduzida. Aliás, a felicidade “(...) não se baseia num juízo objectivo das nossas circunstâncias mas numa comparação subjectiva da percepção das nossas circunstâncias em relação a parâmetros internos e expectativas.” (Baumeister, 1989, 182). Em suma, a saúde mental encontra-se na margem de ilusão óptima.

A associação entre ilusões positivas e bem-estar tem sido investigada por Taylor e Brown (1988, 1994). Apesar de os dois investigadores diferenciarem as ilusões positivas dos mecanismos de defesa (Taylor e Brown, 1994), consideramos que as suas conclusões também se podem aplicar, em parte, às defesas: “(...) a pessoa mentalmente saudável parece ter a capacidade invejável para distorcer a realidade numa direcção que realça a auto-estima, mantém as crenças na eficácia pessoal, e promove uma visão optimista do futuro.” (Taylor e Brown, 1988, 204).

Vamos terminar esta última questão sobre os mecanismos de defesa regressando à defesa que, a nosso ver, melhor ilustra a relação entre a saúde mental e a criação de uma ilusão (óptima) – o humor. O humor, que implica um “ego observador” (Vaillant, 1992), que ajuda a tornar as preocupações menos sérias e a introduzir um elemento de amenização numa situação perturbadora (Campos, Mumme, Kermoain e Campos, 1994). É claro que o humor não modifica a realidade (só o coping focado no problema é que altera o mundo), mas tem efeitos (tal como o coping focado na emoção) no bem-estar subjectivo, o que eventualmente poderá conduzir, num momento posterior, a uma acção sobre a realidade (cf. Ihilevich e Gleser, 1986).

#### 4. CONCLUSÃO

Parece consensual que as defesas servem sempre a adaptação, na medida em que constituem uma forma de o indivíduo reagir a um afecto negativo excessivo, causado por circunstâncias internas ou externas. Para suportar esse afecto, o sujeito altera o seu impacto através de uma defesa, a defesa protege-o. As opiniões já se dividem e tornam-se mais complexas quando se procura averiguar o tipo de adaptação que as defesas proporcionam. Especificamente, perceber se constituem um mecanismo adaptativo (que está associado ou conduz à saúde mental) ou, pelo contrário, um mecanismo não-adaptativo (que está associado ou conduz à psicopatologia).

Há investigadores para quem as defesas nunca são adaptativas. Outros consideram que as relações entre defesas, saúde mental e psicopatologia são complexas, não sendo possível considerar se as defesas são adaptativas ou desadaptativas *per se*. Para aferir se uma defesa é ou não adaptativa, é necessário ter em conta critérios como a idade, a adequação da defesa à situação desencadeadora do afecto doloroso, a sua rigidez, o grau de distorção da realidade implicado na defesa, a quantidade de tempo em que é utilizada<sup>78</sup>, o grau de generalização do uso da defesa, as circunstâncias externas, o próprio sujeito.

Por outro lado, as perspectivas desenvolvimental e hierárquica dizem-nos que:

- as defesas evoluem com a idade, ou seja, diferentes defesas emergem e predominam em determinados períodos do desenvolvimento;

---

**78** Retomaremos este parâmetro na análise das respostas à prova “Era uma vez...”, que é importante para interpretar o movimento psíquico que a sequência das cenas revela: enquanto que a 1ª cena mostra o momento temporal imediato, a 3ª já revela um momento temporal mediato. Ver especialmente Capítulo 6.

- há defesas mais maduras / adaptativas do que outras.

Podemos concluir que, apesar de haver defesas mais comuns em determinadas idades e de haver defesas mais maduras do que outras, é sempre arriscado afirmar que uma defesa, pelas suas próprias características, é adaptativa ou desadaptativa. De certa forma, isto também acontece com os outros mecanismos de regulação das emoções<sup>79</sup>. Com certeza todos os mecanismos de regulação das emoções, incluindo as defesas, não podem ser desligados de um conjunto de parâmetros que permitirá avaliar o seu grau de adaptatividade.

Terminamos agora com uma visão que não é otimista nem pessimista dos mecanismos de defesa. Por vezes, as defesas parecem ser feitas para a sobrevivência e não para a felicidade<sup>80</sup>. Outras, parece que as usamos quando não somos capazes de usar o pensamento ou o coping. Mas, noutras vezes, oferecem-nos o tempo necessário para nos reequilibrarmos. E em outras ainda, é-nos permitido ter uma relação de alguma liberdade com a realidade.

---

<sup>79</sup> Ver Capítulo 1, ponto 4.7.

<sup>80</sup> Cf. Frijda (1988): quando descreve a lei da assimetria hedónica das emoções, diz-nos que o homem foi feito para a sobrevivência e não para a felicidade – ver Capítulo 1, 2.2.



## CAPÍTULO 3: **FANTASIA**

### 1. INTRODUÇÃO

Antes de mais, importa esclarecer que dentro da teorização psicanalítica existem duas acepções do conceito de fantasia: uma diz respeito às fantasias que derivam de instintos ou impulsos sexuais e agressivos (Freud, 1914/2000); outra corresponde ao mecanismo de defesa da fantasia, em que se recorre à fantasia para lidar com situações de ansiedade, ou de grande perturbação emocional (A. Freud, 1936/1973; Cramer, 1991; Vaillant, 1992). É esta segunda acepção que será aqui abordada.

A primeira acepção surge na psicanálise clássica. A fantasia corresponde a desejos inconscientes, instintos, impulsos, que não se manifestam directamente, pois são considerados inaceitáveis pelo indivíduo. Sendo assim, essas fantasias vão surgir na mente do sujeito envoltas em processos defensivos, que as tornam mais admissíveis à consciência (Laplanche e Pontalis, 1975; Sandler, 1994). A fantasia pode, assim, ser definida como “Encenação imaginária em que o indivíduo está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo (...)” (Laplanche e Pontalis, 1975, 228). Um exemplo clássico de fantasia deriva do desejo edipiano (Bate-man e Holmes, 1998; Braconnier, 2000). Repare-se que estas fantasias inconscientes podem ser mascaradas pelo próprio uso do mecanismo defensivo da fantasia.

O papel da fantasia ocupa um lugar central na teoria de Melanie Klein<sup>81</sup> (ver Bateman e Holmes, 1998), que defende que as crianças nascem com determinadas fantasias inconscientes e utilizam determinados tipos de defesas. Esta posição é criticada por Stern, para quem o início da vida do bebé se pauta por uma relação com a realidade: “(...) as crianças desde o início experienciam sobretudo a realidade. As suas experiências subjectivas não sofrem uma distorção em virtude de desejos ou defesas (...)” (2000, 255). Além disso, Stern considera ainda que as defesas surgem mais tarde no desenvolvimento.

A fantasia surge também no brincar, muito particularmente no brincar ao faz-de-conta, e nos sonhos diurnos. Alguns investigadores diferenciam os sonhos diurnos das fantasias como defesas (Zelin *et al.*, 1983), outros consideram que existem semelhanças entre os dois processos (Greenwald e Harder, 1995)<sup>82</sup>. O próprio Freud (1900/2000) considera que *sonho diurno* e *fantasia* são expressões sinónimas. Muitos dos autores que aqui vamos referir não diferenciam os dois termos, focando a sua atenção no carácter fantasioso de ambos os conceitos. Usam a palavra fantasia para designar o aparecimento, na nossa mente, de pensamentos e imagens relativos a situações ou comportamentos futuros, sem que haja consideração pela possibilidade efectiva da sua realização (ver Oettingen, Pak e Schnetter (2001) e autores aí referidos).

A investigação sobre a fantasia surge ainda noutros contextos e com outros significados. Apenas um exemplo: os efeitos da fantasia na motivação e aprendizagem das crianças. Parker e Lepper (1992) verificaram que materiais pedagógicos elaborados com base em situações de fantasia eram considerados mais apelativos para as crianças e permitiam também uma melhor aprendizagem.

---

**81** A perspectiva psicanalítica de Melanie Klein integra a fundamentação teórica da prova “Era uma vez...” (Fagulha, 1992), que utilizamos no nosso estudo empírico.

**82** Esta questão será tratada em 4.3.

Neste capítulo, discutiremos, sobretudo, o uso da fantasia no brincar e o recurso à fantasia como defesa. Estas duas manifestações da fantasia apresentam semelhanças: uma, óbvia, é que ambas utilizam a fantasia; outra, é que ambas servem para regular as emoções. No entanto, há também diferenças: o brincar é externo, tanto pode ser privado como público, ocorre na infância, pode ser individual ou em grupo, é normalmente adaptativo; o mecanismo de defesa da fantasia é interno, habitualmente privado, permanece ao longo do desenvolvimento e mesmo ao longo da vida, é individual, pode ser adaptativo ou não.

Em grande parte da exposição que se segue, teremos como referência a criança, embora também assinalemos alguns dados sobre os adultos. Tal como no Capítulo 2, recorreremos a algumas ideias provenientes da psicanálise, bem como a autores de diferentes concepções teóricas. Também neste domínio (como acontecia no dos mecanismos de defesas) o leque de possibilidades de investigação alargou-se.

Uma vez que nos interessa particularmente o uso que as crianças fazem da fantasia, vamos começar a nossa exposição por uma questão prévia, que é necessário abordar antes de avançar para os outros tópicos, e que respeita à capacidade de as crianças perceberem o que é fantasia e o que é realidade.

## **2. AS CRIANÇAS DISTINGUEM A FANTASIA DA REALIDADE?**

Vamos começar a responder a esta pergunta com base num artigo de Woolley (1997), ao qual daremos destaque, pois, além de nos apresentar uma panorâmica da questão, originou um debate interessante.

Segundo Woolley (1997), a ideia de que as crianças não sabem a diferença entre a fantasia e a realidade é inexacta. Através de uma exposição bastante desenvolvida, Woolley fundamenta os pontos de vista seguintes: primeiro, a capacidade para diferenciar a fantasia da realidade

é semelhante em crianças e adultos; segundo, pensamento fantástico (ou mágico) e crenças fantásticas surgem tanto em crianças como em adultos.

Woolley começa por apontar que os fenómenos fantásticos e reais se integram num “(...) continuum de compromisso ontológico com aquilo que nós pensamos que o mundo realmente é.” (1997, 991). Numa extremidade desse *continuum*, encontram-se os acontecimentos com os quais nós não temos um compromisso ontológico, como por exemplo um romance; na outra, encontram-se os acontecimentos que são consistentes com as nossas teorias do mundo e que são demonstrados pela evidência empírica. Ao longo do *continuum*, deparamo-nos com diversas situações para as quais não existe evidência empírica: umas não são inconsistentes com as nossas teorias do mundo, como por exemplo os OVNI; outras, apesar de contrariarem as nossas teorias, revelam a nossa motivação para estabelecer algum compromisso ontológico, como por exemplo a superstição. Woolley alerta que as diferenças individuais podem determinar o lugar daquelas crenças no *continuum*. Assim, fica aqui salientado que a relação entre fantasia e realidade não é dicotómica, e que aquilo em que acreditamos como sendo real ou fantástico depende não só de factores objectivos mas também de factores subjectivos.

Depois, Woolley contesta especificamente a ideia de que as crianças não distinguem a fantasia da realidade, referindo alguns dados recolhidos na investigação empírica:

- pelos 3 anos, as crianças diferenciam entidades mentais (e.g. uma imagem) dos objectos concretos que as representam;
- pelos 3 anos, conversam sobre as diferenças entre a realidade e a realidade a fingir (*pretense reality*), a realidade e os brinquedos, a realidade e as imagens;

- pelos 4 anos, manifestam uma compreensão bastante sólida da diferença entre a realidade e as aparências enganadoras.

Seguidamente, Woolley aborda a questão da existência de diferenças qualitativas entre crianças e adultos no que diz respeito ao pensamento fantástico, isto é, a confiança em princípios que colidem com a perspectiva comum sobre o que é a realidade. Apresenta vários dados, dos quais destacaremos alguns. Refere que o pensamento fantástico surge nas crianças, mas não parece constituir um indicador da sua confusão entre fantasia e realidade (com excepção de crianças com menos de 4 anos), pois verificam-se situações incompatíveis com uma eventual confusão: a utilização selectiva do pensamento mágico e a consciência por parte das crianças do estatuto fantástico dessas crenças. Conclui que as “(...) crianças pensam fantásticamente sobre certas coisas e em certas situações.” (Woolley, 1997, 998). O mesmo se passa com os adultos: por exemplo, em situações de ansiedade e de percepção de falta de controlo, os adultos recorrem ao pensamento mágico. Woolley defende então que, por vezes, algumas crianças e alguns adultos empregam o pensamento fantástico, não havendo uma diferença qualitativa entre, por exemplo, uma criança formular um desejo para ter uma irmã e um adulto evitar andar por baixo de uma escada.

Outra questão analisada por Woolley respeita à existência de diferenças qualitativas entre crianças e adultos na forma como pensam sobre a fantasia, isto é, o conhecimento que demonstram do estatuto fantástico ou real de entidades fantásticas. Apresenta vários dados, dos quais destacamos os seguintes:

- as crianças apresentam diferenças individuais relevantes nas suas apreciações sobre o carácter fantástico ou real de entidades fantásticas;
- algumas das crenças fantásticas das crianças revelam a influência da cultura, como, por exemplo, acreditar no Pai Natal;

- os adultos também acreditam em entidades fantásticas, desde fantasmas à fé religiosa.

Woolley conclui, assim, que não há diferenças qualitativas entre as crianças e os adultos no que respeita ao pensamento mágico e à forma de pensar sobre a fantasia. Mesmo assim, propõe a existência de alguns possíveis critérios distintivos. E apresenta a seguinte conclusão geral: “Eu concluo que as diferenças entre crianças e adultos reflectem um desenvolvimento contínuo em vez de descontínuo.” (Woolley, 1997, 1009).

Na parte final do artigo, relativa a linhas de investigação futura, Woolley aponta uma questão que nos interessa particularmente: qual o papel da emoção na distinção entre fantasia e realidade? Os estudos realizados indicam duas possibilidades:

- a emoção esbate as fronteiras entre a fantasia e a realidade: em situações ameaçadoras “(...) as reacções emocionais são fortes, e os indivíduos [crianças e adultos] podem interpretar a realidade de acordo com as emoções que estão a experienciar.” (Woolley, 1997, 1008);
- a emoção não influencia a capacidade da criança diferenciar a fantasia da realidade.

Sobre esta questão, Lillard (1994) defende que, em situações emocionalmente perturbadoras, as crianças continuam a saber distinguir a fantasia da realidade, contudo integram aquelas situações no mundo da fantasia para conseguirem lidar com as emoções – trata-se de um mecanismo de regulação das emoções.

O artigo de Woolley (1997) originou um debate interessante. Vamos referir aqui algumas das opiniões veiculadas. Taylor (1997) corrobora as ideias de Woolley, confirmando que as crianças distinguem a fantasia da realidade e refere um exemplo da sua investigação: quando se pede

a uma criança informações detalhadas sobre a sua fantasia, anotando as respostas, a criança começa a preocupar-se com o facto de o investigador poder estar a pensar que a sua fantasia é real. Defende ainda que a distinção entre fantasia e realidade deve ser perspectivada como um conjunto de distinções, sendo as fronteiras entre as duas largamente dependentes do grau de controlo criativo das crianças. Por exemplo, é mais difícil perceber que o Pai Natal é uma entidade fantástica do que um companheiro imaginário, porque aquele consiste numa criação cultural, enquanto que este é exclusivamente criado pela criança. Por fim, considera a cultura como um factor determinante nas avaliações que os indivíduos fazem sobre aquilo que é fantasia e aquilo que é realidade.

Já Chandler (1997) apresenta uma opinião bastante crítica de Woolley, considerando que a investigadora está errada ao abandonar um conceito de desenvolvimento em termos qualitativos. Para Chandler, existem diferenças qualitativas entre crianças e adultos, que se revelam em duas situações:

- as crianças nascem num mundo repleto de crenças racionais; ora, se fazem confusões sobre a realidade é porque elas próprias ainda não possuem as estruturas necessárias para a distinguir;
- as crianças e os adultos diferem no seu uso das noções de causa e razão.

Por fim, Johnson (1997) aceita a posição de Woolley, embora a critique por não sublinhar o papel construtivo do pensamento fantástico no desenvolvimento. Johnson sugere uma definição positiva do pensamento fantástico: “(...) *a construção de realidades alternativas que intencionalmente violam os constrangimentos intuitivos da nossa compreensão habitual.*” (1997, 1025, itálico no original). Em vez de perspectivar a fantasia como sendo consequência de um erro ou da ignorância, aponta o carácter criativo e intencional do pensamento fantástico.

Bourchier e Davis (2000) sublinham que, apesar da distinção entre fantasia e realidade surgir por volta dos 4 anos, as fronteiras entre as duas permanecem pouco claras em algumas crianças mais velhas. Através de dois experimentos, analisam as diferenças individuais e desenvolvimentais na susceptibilidade das crianças para confundirem a fantasia com a realidade. Concluem que tanto diferenças individuais como desenvolvimentais influenciam a capacidade das crianças para distinguir a fantasia da realidade.

Sharon e Woolley (2004) elaboram um estudo com crianças da pré-escola (entre os 3 e os 5 anos) em que procuram:

- verificar se as crianças diferenciam entidades fantásticas e reais, quer na categorização de ambas, quer nas propriedades que lhes atribuem;
- saber qual a relação entre uma orientação para a fantasia e a distinção fantasia *versus* realidade.

Para realizar esses objectivos, avaliam o grau de orientação para a fantasia e solicitam duas tarefas às crianças:

- categorizar as entidades como fantásticas ou reais, podendo escolher entre 'real', 'a fingir', 'não tenho a certeza';
- responder afirmativa ou negativamente a 12 perguntas sobre características físicas, biológicas, sociais e mentais de entidades fantásticas e reais (posteriormente comparam as atribuições das crianças com as de adultos).

Passamos a indicar alguns dos resultados obtidos. No que diz respeito à categorização:

- apenas 46% das categorizações das crianças estavam correctas;

- as crianças com uma elevada orientação para a fantasia apresentaram um número de categorizações correctas maior do que as crianças com uma baixa orientação para a fantasia;
- a categorização correcta das entidades reais aumentava com a idade, enquanto que a categorização correcta das entidades fantásticas permanecia igual;
- as crianças escolheram muitas vezes a resposta 'não tenho a certeza', mostrando a sua incerteza relativamente à distinção entre fantasia e realidade;
- a maior parte das crianças com 5 anos categorizaram correctamente todas as entidades, com excepção da fada, considerada real por 52% das crianças, e mais acentuadamente o Easter Bunny e o Pai Natal, considerados reais por, respectivamente, 81% e 71% das crianças.

No que diz respeito à atribuição de características:

- as crianças atribuíram mais características humanas às entidades que categorizaram como reais do que às que categorizaram como fantásticas; esta situação era significativa na atribuição de características sociais, revelando que as características sociais de uma entidade podem ser importantes para a criança a categorizar como real ou fantástica;
- as atribuições das crianças de 5 anos eram semelhantes às dos adultos;
- as crianças de 4 anos com uma elevada orientação para a fantasia efectuaram atribuições semelhantes às de 5 anos, enquanto que as crianças com uma baixa orientação para a fantasia efectuaram atribuições semelhantes às de 3 anos (que atribuíam

características sociais às entidades fantásticas), o que mostra a eventual vantagem de uma elevada orientação para a fantasia para diferenciar a fantasia da realidade.

Perante os resultados, Sharon e Woolley apresentam as seguintes reflexões:

- há uma disparidade entre uma categorização incorrecta e uma atribuição semelhante à dos adultos, sendo que esta revela uma progressão desenvolvimental;
- a opção ‘não tenho a certeza’ foi muitas vezes escolhida, o que significa que “(...) mais do que serem activamente mal orientadas, as crianças pequenas por vezes não têm simplesmente a certeza sobre o estatuto de real de uma entidade.” (Sharon e Woolley, 2004, 305);
- as entidades que originaram um maior de número de categorizações incorrectas foram o Easter Bunny e o Pai Natal, que são criações sociais nas quais as crianças são encorajadas a acreditar;
- há uma relação entre uma elevada orientação para a fantasia e a diferenciação entre entidades fantásticas e reais, explicável talvez pelo maior conhecimento que essas crianças detêm do mundo da fantasia.

Sharon e Woolley concluem que “(...) mais do que terem colocado a fronteira entre entidades reais e fantásticas erradamente, as crianças pequenas estão ainda no processo de activamente a construir.” (2004, 308).

Num contexto psicoterapêutico, Bonovitz (2004) verificou que o uso da fantasia contribuiu para desenvolver a capacidade para diferenciar a fantasia da realidade. No quadro de uma psicoterapia de base psicanalítica, relata o caso de uma criança de 8 anos que encenava os seus

conflitos através da fantasia. Nas primeiras consultas, Bonovitz interrompia as fantasias da criança no sentido de a trazer à realidade, mas apercebe-se que as interrupções são prejudiciais para a integração da própria realidade por parte da criança. Acaba por deixar de a interromper e aceitar participar nas fantasias. Verifica como a compreensão que a criança vai adquirindo através das fantasias lhe permite posteriormente separar a fantasia da realidade. Conclui que “(...) é a construção e elaboração da fantasia, não a acomodação à realidade, que permite à criança desenvolver a capacidade para distinguir a realidade da fantasia.” (Bonovitz, 2004, 554-555).

De tudo o que foi exposto, queremos salientar o seguinte:

- as crianças a partir dos 3 anos tendem gradualmente a distinguir a fantasia da realidade, ainda que se verifiquem diferenças individuais e desenvolvimentais;
- há diferenças individuais e culturais na utilização da fantasia;
- tanto crianças como adultos utilizam a fantasia em determinadas situações;
- algumas dessas situações são ameaçadoras e a fantasia surge como mecanismo de regulação das emoções;
- a orientação para a fantasia pode conduzir a uma maior diferenciação entre a fantasia e a realidade.

### **3. FANTASIA NO BRINCAR**

Quando nos referimos à fantasia no brincar, não estamos apenas a ter em conta o brincar ao faz-de-conta, que envolve a criação de situações e pessoas imaginárias (Papalia, Olds e Feldman, 2004). Situações de in-

teracção entre adultos e crianças, como esconder a cara e depois aparecer, estender um objecto e depois retirar com um ar trocista, implicam a fantasia, o fingir (*pretence*) (Harris, 1994; Singer e Singer, 1990). Brincar ao faz-de-conta é especificamente uma actividade infantil que decorre da aquisição da função simbólica no final do segundo ano de vida (Piaget e Inhelder, 1966/2005). Verifica-se uma intensificação do brincar ao faz-de-conta em crianças da pré-escola, seguida de uma diminuição gradual nos anos seguintes (Papalia, Olds e Feldman, 2004). Alguns dos autores que aqui vamos apresentar usam o sentido mais abrangente da fantasia no brincar, outros referem-se especificamente ao brincar ao faz-de-conta.

Um psicanalista que se interessou particularmente pelo brincar foi Winnicott (1971/1975), que introduziu um novo conceito: o de *objecto / espaço transicional*. Winnicott considera que as crianças, além de viverem com a sua realidade interna e o mundo externo, experienciam um terceiro espaço, que é denominado *transicional*. É um espaço que permite à criança tomar gradualmente consciência de que é uma entidade separada, elaborar a ansiedade e manter ainda alguma ilusão de controlo onnipotente sobre a realidade.

O par dicotómico *ilusão vs. desilusão* é central na teoria de Winnicott (1971/1975). A ilusão é a primeira função da mãe, o que significa adaptar-se quase completamente às necessidades da criança e, assim, conferir-lhe “(...) a *ilusão* de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. (...) ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia conceber.” (Winnicott, 1971/1975, 27, itálico no original). Por outras palavras: o comportamento da mãe, ao atender de modo sistemático às necessidades da criança, conduz a que esta julgue ter o poder de criar a realidade externa que

é sempre gratificante<sup>83</sup>. À ilusão inicial deve seguir-se a desilusão, que corresponde à segunda função da mãe: esta começa gradualmente a não responder nem de imediato, nem a todas as necessidades da criança, que começa a perceber que não detém um controlo mágico sobre a realidade. À mãe que cumpre aquelas duas tarefas, Winnicott apelidou de *mãe suficientemente boa*.

O processo de perda da ilusão da onnipotência é facilitado pela criação de um espaço intermediário entre a realidade interna e o mundo exterior: “A *área intermediária* (...) é a área que é concedida ao bebê, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade.” (Winnicott, 1971/1975, 26, itálico no original). Essa zona intermediária constitui o espaço transicional, um espaço de transição entre o mundo interno e o exterior, de experimentação, de elaboração da ansiedade, criado pela fantasia, imaginação, criatividade. Especificamente, a criança recorre muitas vezes a um objecto de estimação (um coelho de peluche, um cobertor...) que cumpre várias funções: constitui a primeira possessão ‘não-eu’, não está sob o seu controlo mágico mas também não está fora do seu controlo, ajuda a criança a lidar com situações que a perturbam (quando vai dormir, quando se sente sozinha ou ansiosa) – é o chamado *objecto transicional*.

Além de recorrer a objectos transicionais, a criança também brinca. O brincar surge do *espaço potencial* que se cria entre a mãe e o filho, é um espaço que repousa na confiança<sup>84</sup> que se estabelece entre ambos, sendo a confiança conseguida por uma mãe suficientemente boa. Brincar

---

**83** Este sentimento de ilusão equivale, em parte, ao sentir que se tem um efeito (Sroufe, 1997) – ver Capítulo 1, ponto 4.3. No entanto, Sroufe não discute explicitamente a fase da desilusão, fase que nos parece que deve ser repensada, agora, com um olhar contemporâneo. E perguntamo-nos se uma ênfase exagerada na satisfação das necessidades não trará alguns perigos; veja-se a ideia de infantocracia referida no mesmo ponto.

**84** A confiança constitui o primeiro patamar do modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson: “(...) um sentido de confiança básica é a primeira componente da vitalidade mental a desenvolver-se na vida (...)” (1968/1994, 95).

constitui uma actividade essencial para o desenvolvimento da criança e preenche os requisitos de um espaço transicional: “(...) o *brincar tem um lugar* e um tempo. Não é *dentro* [realidade interna] (...). Tampouco é *fora*, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo (...) fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que *fazer coisas*, não simplesmente pensar ou desejar, e *fazer coisas toma tempo*. Brincar é fazer.” (Winnicott, 1971/1975, 62-63, itálico no original). Repare-se que o brincar permite à criança experimentar, ensaiar, agir, sair de si, e, ao mesmo tempo, estar protegida do mundo exterior.

O brincar das crianças ressurgue nos adultos sob outras vestes, através da cultura, arte, religião – exemplos de espaços transicionais experienciados pelos adultos. No fundo, todos, crianças e adultos, necessitam de um espaço transicional, pois “(...) a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, (...) nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e (...) o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (...)” (Winnicott, 1971/1975, 28-29).

A criatividade, como temos vindo a referir, está sempre presente no fenómeno transicional. Winnicott preocupa-se em esclarecer que emprega essa palavra não para se referir à criação de obras de arte, mas sim à “(...) abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo (...)” (1971/1975, 98-99). A criatividade é tão fundamental na vida do ser humano que Winnicott refere que “(...) é possível estabelecer, e estabelecer utilmente, um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito.” (1971/1975, 100).

Outro autor que se interessa pela fantasia e pelo brincar é Breger (1974). Segundo Breger, “O brincar e a fantasia são os modos naturais da criança para lidar com preocupações emocionais e interpessoais.” (1974, 161). O primeiro brincar abrange o amor, a ansiedade de separação, a agressão

e o seu controlo, o contacto sensual, a exploração. O brincar ao esconder a cara e depois aparecer, por exemplo, é uma forma de experimentação da vinculação e da ansiedade de separação. Mais tarde, o brincar imitativo é importante para o processo de identificação. Brincar permite que a criança contacte com os seus medos, dificuldades, agressividade, controlo, dependência, relações de poder – tudo com uma grande liberdade, possibilidade de trocar de papéis e sem consequências de maior, já que tudo não passa de uma brincadeira.

Breger (1974) sublinha que aquilo que é experimentado no brincar e na fantasia terá que ser posteriormente testado na realidade através da acção. Convocando os conceitos piagetianos de assimilação e acomodação, Breger sublinha que a fantasia serve a assimilação, por isso terá que existir o contraponto da acomodação – que corresponde à acção no mundo real. Breger considera que a equilibração desejada decorrerá da interdependência entre fantasia e realidade. Assim, apesar de considerar que o mundo da fantasia é fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança, Breger adverte que a criança não pode permanecer nesse mundo, tem que ir experimentar na realidade as soluções e papéis que encontrou na fantasia. Por sua vez, as consequências do agir da criança constituirão temas de futuras fantasias. É, então, “Quando o sonho e a realidade interagem desta forma, [que] um crescimento progressivamente maior é possível.” (Breger, 1974, 185).

Singer e Singer (1990) também salientam a importância do brincar e da fantasia no desenvolvimento das crianças. Não vamos aqui expor a teoria dos dois autores, iremos apenas destacar algumas das considerações que tecem sobre o mundo de imaginação das crianças. O brincar dos primeiros anos associa-se ao comportamento exploratório: a criança, ao manipular objectos, faz com que eles percam alguma da sua novidade, e o medo associado a essa novidade fica assim reduzido – esta situação aumenta o interesse da criança e condu-la a uma maior exploração. Sucessivamente, a criança vai adquirindo um melhor e maior domínio do mundo que a rodeia, desenvolvendo-se cognitiva e

emocionalmente. Mais tarde, o brincar ao faz-de-conta contribui para o enriquecimento da linguagem, expressividade emocional, pensamento divergente, controlo dos impulsos e auto-entretenimento.

Singer e Singer concluem que “(...) o brincar e a imaginação são críticos nos primeiros três ou quatro anos de vida, mas cada nova tarefa da vida evoca novas ocasiões para o brincar imaginativo, quer expresso no sonho diurno, em representações dramáticas amadoras, no prazer de uma leitura, filme, ou teatro, ou simplesmente num ponto de vista humorístico que alivie temporariamente muita da inevitável amargura e perda da vida (...)” (1990, 34)

Dunn e Brown (1991) verificam que as crianças utilizam uma linguagem trocista e brincalhona para comunicar estados afectivos. Oferecem um exemplo de uma criança a quem a mãe pergunta se gosta dela, a criança responde que não e que sim ao mesmo tempo, usando um tom de voz de brincadeira. Os autores consideram que a comunicação trocista e brincalhona das crianças cumpre as seguintes funções:

- dá prazer à criança: quer pela manifestação do seu próprio estado afectivo, quer pela manipulação do estado emocional do outro;
- permite que a criança aprenda os limites do gozo e do insulto dentro duma relação emocionalmente significativa;
- aprofunda as relações que a criança está a construir, pois saber partilhar piadas e brincadeiras aproxima as pessoas.

Izard e Kobak (1991) salientam o papel do brincar na regulação das emoções<sup>85</sup>. Propõem que o brincar seja considerado um sistema bioló-

---

**85** O quadro dos diferentes tipos de sistemas regulatórios proposto por Izard e Kobak (1991) foi apresentado no Capítulo 1, ponto 4.7.

gico com origem evolucionária-biológica, uma vez que as crianças naturalmente brincam. Atribuem ao brincar várias funções: a manutenção e realce das emoções positivas do interesse e da alegria, que, por sua vez, aumentam os limiares de activação das emoções negativas; a coordenação entre os sistemas de regulação das emoções; a possibilidade da criança experimentar várias respostas verbais e motoras aos seus sentimentos; a integração de emoções, pensamentos e acções.

Também Sroufe (1997) alude à importância do brincar, especificamente o brincar ao faz-de-conta, na regulação das emoções. É uma actividade que encontramos sobretudo em crianças da pré-escola; as diferenças individuais observadas no brincar ao faz-de-conta das crianças podem revelar a sua capacidade para regular as emoções.

Seja e Russ (1999) debruçam-se especificamente sobre as relações entre as dimensões afectiva e cognitiva do brincar ao faz-de-conta e a compreensão das emoções (que envolve três capacidades: descrever experiências emocionais pessoais, identificar emoções em si próprio e identificar emoções dos outros) em crianças entre os 6 e os 8 anos. Alguns dos resultados obtidos foram os seguintes:

- relações consistentes, ainda que modestas, entre dimensões do brincar ao faz-de-conta e a compreensão das emoções;
- relação das dimensões cognitivas (mas não das dimensões afectivas) do brincar ao faz-de-conta com a compreensão das emoções: capacidades de descrever experiências emocionais pessoais e identificar emoções dos outros;
- diferenças entre os sexos na relação entre brincar ao faz-de-conta e a compreensão das emoções: em ambos os sexos se verifica uma relação com a capacidade de descrever experiências emocionais pessoais e identificar emoções em si próprio, mas só nas

raparigas se observa uma relação com identificar emoções dos outros.

Uma das implicações que Seja e Russ tiram do seu estudo diz respeito à importância da dimensão cognitiva: “A integração cognitiva das emoções pode ser a contribuição mais crítica do brincar na área da compreensão das emoções.” (1999, 275).

Vamos terminar este ponto sobre a fantasia no brincar com a referência ao sistema emocional básico da diversão descrito por Panksepp (2004)<sup>86</sup>. Todos os mamíferos possuem um sistema cerebral básico para brincar à luta, que deve constituir o sistema básico da alegria. Por sua vez, as componentes críticas do sistema básico da alegria estão associadas ao sistema básico da angústia de separação. Esta caracterização neurofisiológica corrobora muito daquilo que temos vindo a dizer sobre o brincar e revela o seu carácter inato e comum a outras espécies.

#### 4. FANTASIA COMO MECANISMO DE DEFESA

Vamos partir para a discussão deste ponto com a definição de fantasia proposta pelo DSM-IV-TR: “O sujeito enfrenta conflitos emocionais ou factores de *stress* internos ou externos mediante fantasias excessivas que substituem a procura de relações interpessoais, uma acção mais eficaz ou a resolução dos problemas.” (APA, 2002, 812).

É importante esclarecer que os autores referidos em todos os subpontos que se seguem nem sempre usam a designação *mecanismo de defesa* para classificar a fantasia, ainda que esta seja sempre perspecti-

---

<sup>86</sup> A perspectiva neurofisiológica das emoções de Panksepp foi apresentada no Capítulo 1, ponto 2.1.

vada como um mecanismo de regulação das emoções, uma maneira de lidar com situações emocionalmente perturbadoras.

#### 4.1. FANTASIA E NEGAÇÃO

Alguns autores integram a fantasia na negação; outros diferenciam os dois mecanismos. Vamos expor a posição de uns e de outros. Aqui seguiremos a opção dos segundos – fantasia e negação serão consideradas defesas distintas. Mesmo sendo processos defensivos que, por vezes, surgem interligados, apresentam marcas distintivas específicas (como daremos conta oportunamente) – por isso consideramos que é melhor tratá-los separadamente. Além disso, integrar a fantasia na negação conduz a uma desvalorização conceptual das especificidades do mecanismo da fantasia em si mesmo, tais como o seu carácter passivo ou activo, a existência de tipos de fantasia, a sua relação com outras dimensões – tópicos que serão aqui tratados. Finalmente, considerar a fantasia isoladamente permite estabelecer relações com outros processos mentais, como o sonho, o sonho diurno, a criatividade.

Trata-se de uma questão com implicações directas para o estudo empírico, uma vez que:

- vamos considerar, na nossa análise das respostas à prova “Era uma vez...”, que a fantasia constitui uma defesa por si própria e vamos procurar identificar tipos de fantasia (além dos já pressupostos na elaboração da prova);
- vamos afastar-nos de uma proposta de interpretação das respostas à prova, em que a fantasia é integrada ora na negação, ora numa estratégia de equilibração emocional (Pires, 2001; Pires e Fagulha, 2003/2004).

#### 4.1.1. FANTASIA INTEGRADA NA NEGAÇÃO

Duas investigadoras que incluem a fantasia na negação são A. Freud (1936/1973) e Cramer (1991). Vamos apresentar as caracterizações que propõem.

A. Freud (1936/1973) faz referência a três tipos de negação: negação pela fantasia, negação pelos actos e negação pelas palavras; aqui ocupar-nos-emos apenas do primeiro. A negação pela fantasia ocorre da seguinte forma: “O ego da criança recusa-se a reconhecer uma parte de qualquer realidade desagradável e é por isso que começa por a descartar, negar e substituir por factos imaginários totalmente opostos.” (A. Freud, 1936/1973, 74).

A. Freud (1936/1973) considera que a negação pela fantasia é um mecanismo de defesa normal na criança, pois o ego infantil ainda vive sob o princípio do prazer e não está preparado para enfrentar a realidade; no adulto, já constitui um indicador de patologia.

Cramer (1991) distingue dois tipos de negação: a *negação perceptiva* e a *imposição de uma fantasia pessoal*. A *negação perceptiva* consiste no afastamento da realidade e concretiza-se de vários modos:

- não ver a realidade: o que acontece quando o indivíduo não dá atenção ao acontecimento que está a ocorrer, ou quando alucina;
- ignorar a realidade: o que sucede quando o sujeito se ausenta psicológica ou fisicamente da situação, comete erros no teste da realidade ou interpreta erradamente o significado dos acontecimentos;
- ver a realidade, mas aceitá-la apenas através de um enunciado negativo (negativa);

- minimizar, ridicularizar ou exagerar a perturbação causada pela situação;
- transformar o significado de um acontecimento no seu oposto (formação reactiva).

*A imposição de uma fantasia pessoal* diz respeito à construção de uma fantasia pessoal; deparamo-nos com uma “(...) fantasia auto-sustentada, emocionalmente agradável [que] é imposta numa realidade que, pelo contrário, é cinzenta e insatisfatória (...)” (Cramer, 1991, 41). A imposição de uma fantasia pessoal manifesta-se através da criação de fantasias gratificantes, de um optimismo e exaltação infundados. A negativa, minimização, maximização, ridicularização e a formação reactiva também ocorrem neste segundo tipo de negação.

Enquanto que a negação perceptiva está associada ao sistema perceptivo, a imposição de uma fantasia pessoal relaciona-se com o nível cognitivo, podendo o sistema perceptivo manter-se a funcionar. Cramer considera que o primeiro tipo de negação é mais primitivo, pois é a incapacidade de ver a realidade que está em jogo.

Cramer (1991) defende que a fantasia é uma forma de negação pelas seguintes razões:

- se o irreal (a fantasia) pode ser visto como verdadeiro, então o real passa a ser percebido como irreal e a fantasia torna-se uma realidade alternativa;
- a realidade alternativa (a fantasia) impõe-se ao mundo externo e os acontecimentos reais só são considerados se encaixarem nela.

A nosso ver, na proposta de Cramer, estão ausentes algumas das ideias que apresentamos no ponto 2. e que são essenciais para compreender o mecanismo de defesa da fantasia, nomeadamente:

- a utilização da fantasia não implica uma confusão entre a realidade e a fantasia;
- em situações emocionalmente perturbadoras, utiliza-se a fantasia como mecanismo de regulação das emoções, sem, contudo, confundir a realidade com a fantasia.

É claro que em sujeitos com patologias graves a confusão instala-se, mas não são esses casos clínicos que Cramer (1991) utiliza para exemplificar as suas ideias. Uma frase de uma paciente que Cramer cita é esclarecedora: “Eu sei que não é verdade, mas eu quero pensar naquilo desta maneira [*i.e.* com esta fantasia].” (1991, 57).

Outros investigadores consideram que o mecanismo de defesa da negação é demasiado lato, mesmo não integrando nele a fantasia. É o caso de Lazarus (1985), para quem é necessário diferenciar vários tipos de negação: negação de uma emoção ou de uma situação; negação de um facto ou de uma implicação; negação parcial ou total. Também Baumeister, Dale e Sommer (1998) referem que seria mais vantajoso discriminar os processos defensivos que são cobertos pela categoria da negação e individualizá-los em mecanismos específicos. Pensamos que, ao incluir a fantasia na negação, esta categoria ainda mais abrangente se torna. É mais um argumento para tratar a negação e a fantasia como defesas separadas.

#### 4.1.2. FANTASIA SEPARADA DA NEGAÇÃO

Vários investigadores não incluem a fantasia na negação, tratando a fantasia e a negação como mecanismos de defesa separados. Vamos apresentar alguns deles.

Começamos por Freud: em Freud, o conceito de fantasia é mais explorado na acepção de desejos inconscientes e instintos do que como mecanismo de defesa, embora esta segunda acepção também esteja presente na sua obra (cf. Vaillant, 1992). Freud faz referência à actividade do “(...) *fantasiar*, que começa já nas brincadeiras infantis, e, posteriormente, [é] conservada como *devaneio*, abandona a dependência de objetos reais.” (1911/2000, itálico no original). Mais tarde, Freud alude às “(...) tentativas de substituir uma realidade desagradável por outra que esteja mais de acordo com os desejos do indivíduo. Isso é possibilitado pela existência de um mundo de fantasia (...)” (1924/2000). E sublinha que a presença de fantasias está patente quer na neurose, quer na psicose, esclarecendo que “(...) tanto na neurose quanto na psicose interessa a questão não apenas relativa a uma *perda da realidade*, mas também a um *substituto para a realidade*.”<sup>87</sup> (Freud, 1924/2000, itálico no original). Ora, parece-nos que a *perda da realidade* ilustrará o mecanismo de defesa da negação, enquanto que o *substituto para a realidade* assinalará a presença da defesa da fantasia.

Actualmente, quatro glossários de mecanismos de defesas diferenciam a fantasia da negação: o de Meissner (*cit. in* Vaillant, 1992), o de Perry (*cit. in* Vaillant, 1992), o de Vaillant (Vaillant, 1992) e o do DSM-IV-TR (APA, 2002). No que diz respeito à fantasia, salientam o seu aspecto criativo, imaginativo, de sonhar acordado; assinalam que o indivíduo

---

<sup>87</sup> Apesar desta citação permitir fundamentar a distinção entre fantasia e negação, já noutra texto a forma como Freud caracteriza o funcionamento da fantasia apresenta grandes semelhanças com a negação – ver Capítulo 2, ponto 2.1.

constrói uma fantasia gratificante<sup>88</sup> que funciona como substituto de relações interpessoais, de formas efectivas de resolução dos problemas ou de desejos individuais. Consideram que o sujeito tende a não acreditar completamente na fantasia nem a actuar sobre ela, a fantasia funciona mais como um refúgio. Em relação à negação, sublinham o carácter de afastamento da realidade; apontam que o indivíduo não reconhece a situação perturbadora.

Vaillant (1992) ilustra a negação e a fantasia através de um caso de uma mulher de 38 anos que tentava engravidar há vários anos e foi submetida a uma histerectomia. Essa mulher poderia reagir de várias maneiras à sua situação, nomeadamente utilizando:

- a negação: pediria às enfermeiras para a mudarem para a maternidade, vaguearia pelo hospital à procura do seu bebé, não teria sentido dor pós-operatória;
- a fantasia: diria às enfermeiras que não queria receber visitas porque a fariam ficar triste, leria revistas sobre pais e famílias, andaria pela enfermaria dos recém-nascidos sonhando acordada sobre o nome que daria a uma daquelas crianças se fosse sua.

Parece-nos que podemos, então, concluir que as marcas distintivas da negação e da fantasia não são as mesmas. É verdade que podem ocorrer em conjunto (o que se verifica, por exemplo, na neurose e psicose definidas por Freud), mas também surgem em separado: pode haver negação sem fantasia (e esta ideia estava já presente nas investigadoras que incluíam a fantasia na negação) e é possível haver fantasia sem negação.

---

**88** Veja-se, no entanto, mais adiante, as tipologias de fantasias que incluem fantasias negativas – ponto 4.3.

Finalmente, consideramos que, apesar de ambas as defesas poderem conduzir a uma perda da realidade, a negação parece constituir uma subtração à realidade – é como se nada tivesse acontecido –, enquanto que a fantasia envolve um acrescentamento à realidade – aconteceu alguma coisa, mas cria-se uma situação alternativa.

Nesta perspectiva, outros critérios permitem separar a negação da fantasia<sup>89</sup>. Um deles diz respeito à ausência de emoções e de mudanças de comportamento que verificamos na negação, ausência que decorre da marca distintiva dessa defesa: não ver a realidade. Por outras palavras: se o indivíduo nega / não percebe a realidade, não é perturbado por ela. Além disso, a negação parece ser um mecanismo que opera de forma inconsciente. Consideramos, assim, que a negação constitui essencialmente uma subtração à realidade, é como se nada tivesse acontecido.

Já a fantasia parece apresentar duas fases: na primeira fase, a realidade perturbadora não é aceite, mas é vista; na segunda fase, verifica-se um refúgio na fantasia e a construção de uma realidade alternativa. A diferença essencial relativamente à negação diz respeito à primeira fase: é preciso ver a realidade para ter necessidade de criar uma fantasia; se não se não visse, não era preciso. Verificam-se mudanças a nível emocional e comportamental. É um mecanismo mais consciente e exige um esforço cognitivo. Em suma, vê-se a realidade dolorosa, mas não se aceita, e elabora-se uma realidade substitutiva (cf. a frase da paciente de Cramer anteriormente citada). Neste sentido, a fantasia seria sobretudo um acrescentamento à realidade.

---

**89** Estas ideias surgiram a partir da análise às cenas da prova “Era uma vez...”, bem como às respostas das crianças – ver estudo empírico.

## 4.2. FANTASIA E PASSIVIDADE VERSUS FANTASIA E ACÇÃO

Winnicott (1971/1975) opõe o fantasiar ao imaginar e ao sonhar. A primeira actividade caracteriza-se pela passividade – não acontece nada, não é criativa, é um beco sem saída. As outras duas constituem um espaço de experimentação e criatividade e no sonho há simbolismo. Winnicott distingue também “(...) o fantasiar, que paralisa a acção, e o planeamento real, que se relaciona à antecipação da acção.” (1971/1975, 53). Em suma, a fantasia parece opor-se à própria vida, impedi-la – ideia que está patente na seguinte descrição (bem expressiva) do estado de uma paciente: “(...) incapaz de tomar conhecimento dos céus brilhantes por estar permanentemente empenhada em alguma forma de fantasiar.” (Winnicott, 1971/1975, 54).

Breger sublinha também o carácter passivo da fantasia: “(...) O sonhador pára de “fazer coisas” e simplesmente permite que imagens e fantasias flutuem pela sua mente.” (1974, 213). Segundo Breger (1974), se a fantasia constituir uma espécie de moratória eriksoniana, em que conflitos e desejos são resolvidos na fantasia até se estar preparado para encontrar uma solução na realidade, não há perigo para o crescimento. No entanto, se houver uma fixação na fantasia, se se permanecer na moratória, o indivíduo não experimenta, não age e o desenvolvimento fica comprometido. A fantasia traz, é claro, algum conforto (como todos os mecanismos de defesa) e tudo é possível na nossa imaginação, mas ficamos sós: “Escapar à realidade conduz a uma solidão profunda. A pessoa sacrifica tudo para evitar a ansiedade associada com a troca interpessoal, embora seja só através de tal troca que pode chegar a uma identidade adulta satisfatória.” (Breger, 1974, 312).

Singer e Singer (1990) defendem que a fantasia pode funcionar não só como fuga a uma realidade desagradável, mas também como resposta a uma realidade que se caracterize pela redundância. Por exemplo, uma criança que esteja com os pais num consultório médico aguardando a hora da sua consulta pode recorrer a uma fantasia para melhor

suportar o tempo de espera. Nesta segunda função, a fantasia permite que o tempo seja preenchido e passe mais depressa – o que acalma a criança. Nestas situações, a fantasia seria uma forma activa de lidar com a realidade, está a fazer-se alguma coisa para “matar o tempo”.

Bonovitz (2004) mostra como, em contexto psicoterapêutico, a fantasia, através do brincar, permite a recriação e reelaboração dos problemas reais e, dessa maneira, chegar à sua resolução. No caso clínico apresentado, de uma criança de 8 anos cuja mãe não era capaz de entrar no seu mundo interior, a fantasia não representa uma fuga à realidade, mas antes uma forma de enfrentar os problemas e encontrar soluções. A criança “(...) usou a fantasia como um mundo onde viver quando necessário, para simbolizar e metabolizar aquilo que a sua mãe não conseguia suportar.” (Bonovitz, 2004, 576).

Num outro quadro conceptual, o da teoria da realização da fantasia, encontramos alguns dados interessantes que queremos acrescentar a esta discussão da fantasia como mecanismo passivo ou activo. Oettingen, Pak e Schnetter (2001)<sup>90</sup> assinalam o papel da fantasia no estabelecimento de objectivos. Os autores verificam a existência de dois contextos distintos em que a fantasia é utilizada, tendo consequências divergentes. Quando os indivíduos criam uma fantasia relativa a um futuro que desejam e a contrastam com os aspectos da realidade que impedem a sua concretização, estabelecem objectivos firmes se as expectativas de sucesso forem altas e tendem a não estabelecer objectivos se as expectativas de sucesso forem baixas. Neste contexto, a fantasia conduz à acção: procura-se alterar a realidade de modo a realizar a fantasia, ou, então, desiste-se de ambas. Quando os indivíduos enfrentam uma realidade negativa e criam uma fantasia positiva em relação ao futuro, tendem a não estabelecer objectivos, funcionando

---

<sup>90</sup> Trata-se de um interessante estudo sobre o uso da fantasia; aqui apenas referiremos algumas das conclusões que são apresentadas pelos seus autores.

a fantasia como um alívio. Isto sucede porque a realidade negativa é elaborada em primeiro lugar e considerada como o ponto de partida, não é experienciada como sendo um obstáculo à realização da fantasia. Neste segundo contexto, a fantasia conduz à passividade: nem se tenta modificar a realidade nem concretizar a fantasia. Este uso da fantasia assemelha-se à sua utilização como mecanismo de defesa, oferecendo uma outra explicação para o seu carácter passivo.

### 4.3. TIPOS DE FANTASIA

Alguns investigadores procuraram inventariar os tipos de fantasias elaborados pelos indivíduos. Vamos apresentar duas tipologias: uma respeitante às fantasias das crianças e outra às dos adultos.

Rosenfeld, Huesmann, Eron e Torney-Purta (1982) elaboram o *Children's Fantasy Inventory* (CFI): um questionário de 45 perguntas para avaliar os tipos de fantasia presentes nos sonhos diurnos e no brincar ao faz-de-conta em crianças do primeiro e terceiro anos da escola (correspondentes aos nossos primeiro e terceiro anos do 1º ciclo da escola básica). Pressupõem que as fantasias infantis "(...) possam reflectir as preocupações presentes das crianças – quer preocupações individuais, quer preocupações comuns a determinados estádios psicossociais." (Rosenfeld *et al.*, 1982, 349).

O CFI discrimina nove escalas de fantasia<sup>91</sup>:

- *frequência da fantasia*: e.g. "Contagem de todas as espécies de sonhos diurnos – quando estás sozinho, quantos sonhos diurnos tens?";

---

<sup>91</sup> Não descreveremos aqui todo o processo de elaboração e validação das escalas, mas não podemos deixar de mencionar que o CFI se revelou fiável e válido.

- *fantasia intelectual*: e.g. “Tens sonhos diurnos sobre coisas que podem funcionar por magia e têm todas as espécies de desejos mágicos?”;
- *fantasia assustadora*: e.g. “Os teus sonhos diurnos são por vezes tão assustadores que tentas com muita força não pensar mais neles?”;
- *fantasia agressiva*: e.g. “Quando te zangas, pensas, por vezes, sobre as coisas que gostavas de fazer à pessoa com quem estás zangado – como bater, ou partir os seus brinquedos ou acusá-lo?”;
- *vivacidade da fantasia*: e.g. “Os teus sonhos diurnos parecem-te às vezes tão reais que quase esqueces que é só a fingir e pensas realmente que aconteceu?”;
- *fantasia disfórica*: e.g. “Sonhas às vezes que caís ou que te magoas?”;
- *fantasia activa-heróica*: e.g. “Às vezes finges que és um herói valente que salva alguém ou que prende o homem mau?”;
- *absorção na fantasia*: e.g. “Continuas na mesma a ler ou a brincar, mesmo quando está barulho no quarto?”;
- *fantasia imaginativa*: e.g. “Já alguma vez tiveste um amigo a fingir com quem falasses e que fosse a sítios contigo?”.

Rosenfeld *et al.* (1982) assinalam algumas diferenças de tipos de fantasia associadas ao sexo e à idade. No que diz respeito ao sexo, os rapazes obtiveram uma pontuação mais alta na fantasia activa-heróica, enquanto que as raparigas tiveram uma pontuação mais alta nas fantasias imaginativa, disfórica e assustadora. Relativamente à idade, as

crianças do primeiro ano pontuaram mais nas fantasias imaginativa, intelectual e assustadora, enquanto que as crianças do terceiro ano obtiveram pontuação mais alta na fantasia agressiva e na absorção na fantasia.

Uma investigação que usa o CFI é a de Heuvelman e Graybill (1990), que utilizam o CFI na avaliação das fantasias das crianças nas respostas à prova *Make a Picture Story*<sup>92</sup>. Analisam as respostas de dois grupos de crianças entre o 6 e os 9 anos: um revelando uma boa adaptação, outro apresentando dificuldades académicas e / ou comportamentais. Verificam que as histórias elaboradas pelas crianças com necessidades educativas especiais continham mais fantasias disfóricas e imaginativas do que as do primeiro grupo; que as histórias elaboradas pelas crianças com problemas de comportamento continham mais fantasias agressivas, quer em relação às do primeiro grupo, quer em relação às crianças com necessidades educativas especiais. Encontram também diferenças nos tipos de fantasia associadas ao sexo e à idade. Os rapazes obtiveram uma pontuação mais alta do que as raparigas nas fantasias disfórica, assustadora, activa-heróica e agressiva. As pontuações das fantasias agressivas aumentavam com a idade; as das fantasias intelectuais e imaginativas diminuía com a idade.

Zelin *et al.* (1983) introduzem o conceito de *fantasia sustentadora* (*sustaining fantasy*). A noção de fantasia sustentadora "(...) é baseada na observação de que em tempos de estados afectivos negativos intensos (sobretudo caracterizados pela raiva ou afectos relacionados com uma ofensa narcísica) as pessoas recorrem muitas vezes ao uso de fantasias conscientes, repetitivas, consistentes, familiares que as ajudam a lidar com aquele sentimento doloroso. Através da criação de uma situação idealizada dentro da fantasia, ou contrária à situação que provocou a experiência dolorosa, produz-se um sentido de satisfação e

---

92 Sobre esta e outras técnicas projectivas, ver Fagulha (1992).

de frustração diminuída, bem como uma auto-estima e equilíbrio emocional restaurados.” (Zelin *et al.*, 1983, p. 427). Esta descrição apresenta semelhanças várias com a de fantasia como mecanismo de defesa e os próprios investigadores assinalam que as fantasias sustentadoras revelam processos defensivos e adaptativos. Já distinguem as fantasias sustentadoras dos sonhos diurnos e das fantasias que resolvem problemas (*problem-solving fantasies*) pelas características de intensidade e consistência das primeiras.

Prosseguindo com a sua conceptualização, Zelin *et al.* (1983) elaboram um instrumento para medir as fantasias sustentadoras de indivíduos adultos: o *Sustaining Fantasy Questionnaire* (SFQ). O SFQ discrimina 10 escalas de fantasia:

- escala 1 – *estética*: esforços para lembrar ou antecipar experiências artísticas ou sensuais;
- escala 2 – *uso de Deus*: submissão à protecção de um objecto ideal, como Deus, ou fusão com esse objecto;
- escala 3 – *poder e vingança*: contrariar os sentimentos de vitimização através de uma posição poderosa em que se pode infligir dor aos objectos odiados;
- escala 4 – *admiração do self*: experienciar a admiração de si próprio ou levar os outros a admirar o nosso self;
- escala 5 – *morte e doença*: pensamento sobre a morte, concretizada activa ou passivamente, ou sobre doença grave;
- escala 6 – *retirada e protecção*: estar num lugar seguro, onde a pessoa não se pode magoar a si própria, nem ser magoada por outros;

- escala 7 – *amor e proximidade*: ter alguém a quem se está muito ligado;
- escala 8 – *sofrimento*: pensamentos de tristeza, sofrimento e privação;
- escala 9 – *competição*: prazer em ver ou fazer desportos;
- escala 10 – *reparação*: melhorar a maneira de ser através da reparação de erros e mudanças em si próprio.

Aplicam o SFQ a dois grupos: um de sujeitos normais e outro de pacientes psiquiátricos. Obtêm vários resultados; apenas vamos assinalar alguns. Verificam que as fantasias menos relacionadas com psicopatologia são as escalas 1 – estética, 4 – admiração do self e 9 – competição, uma vez que os dois grupos apresentam resultados similares. Já as fantasias mais associadas à psicopatologia são as escalas 5 – morte e doença, 6 – retirada e protecção, 7 – amor e proximidade, 8 – sofrimento e 10 – reparação, visto que os pacientes apresentam valores mais altos.

Encontram também diferenças relativamente ao sexo e à idade. Existe uma correlação significativa entre o sexo e a escala 9 – competição, apresentando os homens valores maiores do que as mulheres. Verifica-se também uma correlação significativa entre a idade e as escalas 3 – poder e vingança e 7 – amor e proximidade, apresentando os sujeitos mais novos valores maiores nas duas.

Constatam ainda que os sujeitos normais apresentam na generalidade valores mais baixos, revelando que valores mais altos são indicadores de psicopatologia. Interpretam este resultado como uma manifestação da diferença de regular as emoções dos dois grupos: os sujeitos normais recorrem mais a mecanismos de coping activos, enquanto que os pacientes utilizam a estratégia mais passiva da fantasia, o que “(...)

reflecte um desejo passivo mais intenso e a falta de envolvimento com o mundo real.” (Zelin *et al.*, 1983, p. 438).

A diferenciação que Zelin *et al.* (1983) estabelecem entre fantasias sustentadoras e sonhos diurnos é analisada por Greenwald e Harder (1995), que investigam a possível equivalência de conteúdo entre as 10 fantasias de Zelin *et al.* (1983) e os sonhos diurnos. Verificam que existe uma semelhança a nível de conteúdo entre as duas formas de fantasiar, o que os leva a defender que não é necessário distinguir os dois processos.

Perante a existência de tipos de fantasia diferentes, quer nas crianças, quer nos adultos, surgem várias perguntas: qual a sua origem?, onde colhem os seus temas?, porquê estas e não outras? Olhando para as duas tipologias, podemos responder que surgem de necessidades, desejos, medos dos indivíduos. Ora, esta resposta aproxima-se, em parte, da aceção de Freud de fantasia como manifestação de desejos inconscientes, instintos. Aliás, Zelin *et al.* (1983) assinalam que constroem as suas escalas com base num paradigma psicanalítico. O que vemos então é que as duas aceções de fantasia (fantasia como defesa e fantasia como desejo inconsciente) se interligam, e julgamos que é necessário perceber melhor essa interligação. Pensamos também que seria interessante articular os tipos de fantasia com as diferentes emoções, pois as diferentes fantasias reflectem diversas emoções. Por exemplo, a fantasia agressiva das crianças envolve a emoção da raiva e a fantasia de amor e proximidade dos adultos implica a emoção da afeição, do cuidado<sup>93</sup>.

---

93 Estamos a seguir a classificação das emoções básicas de Panksepp (2004) – ver Capítulo 1, ponto 2.1.

#### 4.4. FANTASIA E OUTRAS DIMENSÕES

Alguns estudos debruçam-se sobre determinadas conexões entre os 10 tipos de fantasias inventariados por Zelin *et al.* (1983) e outros aspectos do funcionamento psicológico. Assumem que “(...) as fantasias que proporcionam conforto em tempos de stress (...) reflectem aspectos cruciais do estilo individual de coping e do estilo defensivo.” (Greenwald e Harder, 1994, 707-708).

Harder *et al.* (1984) estudam a relação entre aquelas fantasias e um auto-conceito pobre em estudantes universitários. Verificam que as fantasias de morte e doença, sofrimento, poder e vingança, retirada e protecção, amor e proximidade estão presentes nos sujeitos com um auto-conceito pobre, e a fantasia do uso de Deus está ausente.

Greenwald e Harder (1994) também investigam os 10 tipos de fantasias de Zelin *et al.* (1983), agora na sua relação com a psicopatologia numa amostra normal. Assinalam que as fantasias de poder e vingança, morte e doença, retirada e protecção, sofrimento estão associadas à psicopatologia.

Utilizando uma tipologia diferente, um outro estudo investiga também a relação entre tipos de fantasia / sonho diurno e narcisismo (Raskin e Novacek, 1991). São apresentadas as seguintes conclusões:

- os sujeitos com personalidade narcísica elaboram fantasias de sucesso, heróicas, sexuais, hostis, de auto-revelação e orientadas para o futuro; estes seis tipos de fantasia constituem um estilo de fantasiar narcísico;
- os sujeitos com personalidade narcísica, que experienciavam um elevado grau de stress, utilizavam como mecanismo de coping fantasias de auto-admiração, de poder e vingança e de sofrimento.

No final do artigo, Raskin e Novacek (1991) sugerem que se estude os tipos de fantasia que outros tipos de personalidade utilizam.

A relação entre propensão à fantasia (e não tipos específicos de fantasia) e psicopatologia é investigada por Rhue e Lynn (1987). Analisando um grupo de indivíduos propensos à fantasia, escolhidos entre a população normal (estudantes universitários), verificam que 10-20% dos “fantasiadores” revelam sinais de psicopatologia, “(...) contudo, como regra, a propensão à fantasia não parece ser um antecedente de manifestações severas de psicopatologia.” (Rhue e Lynn, 1987, 327). Assinalam também que os “fantasiadores” usam a fantasia com objectivos defensivos ou adaptativos.

Ainda no domínio da psicopatologia, Carrillo, Rojo, Sánchez-Bernardos e Avia (2001) investigam a relação entre fantasia e depressão. Concretamente, estudam a relação do quinto factor do modelo de personalidade dos Cinco Grandes (*the Big Five*), respeitante à Abertura à Experiência, especificamente as facetas Abertura à Fantasia e Abertura a Acções, com a depressão. Sobre a associação entre Abertura à Fantasia e depressão, verificam que a primeira constitui um preditor da segunda apenas no sexo feminino.

Brannigan, Hauk e Guay (1991) encontram uma relação entre o *locus* de controlo e o sonho diurno. Verificam que os sujeitos com um *locus* de controlo interno elaboram mais sonhos de sucesso e menos sonhos sobre medo de fracasso do que os indivíduos com *locus* de controlo externo, nos quais ocorre o inverso. Assinalam também uma diferença entre sexos: os homens elaboram mais sonhos de sucesso e mais sonhos sobre o medo de fracasso do que as mulheres.

## 5. CONCLUSÃO

Vamos concluir este capítulo com a ilustração da fantasia através de dois exemplos retirados da literatura: um conto de Maria Judite de Carvalho (1960/1988) e outro de Irene Lisboa (1956/1997). Escolhemos estes dois contos porque nos parece que ilustram de forma iluminadora o uso desadaptativo e adaptativo da fantasia. Enquanto no primeiro encontramos uma personagem que está fixada, cristalizada numa fantasia, que a impede de viver a vida, no segundo deparamo-nos com uma personagem que utiliza a fantasia para lidar com o desamparo, a solidão, a ausência de relações, mas apenas durante um período de tempo. A dimensão temporal é o principal critério que distingue a utilização que cada personagem faz da fantasia: enquanto uma permanece na fantasia, com tudo o que isso implica de passividade, imobilidade, a outra recorre à fantasia para lidar com a realidade presente, que é muito negativa, mas será capaz de a abandonar quando surgem alterações na sua vida.

O conto de Maria Judite de Carvalho intitula-se “A vida e o sonho” (1960/1988). Apresenta-nos a história de um homem chamado Adérito, de meia-idade, casado, sem filhos, que trabalha num banco e que tem um sonho: partir para fora do país, viajar. A vida de Adérito caracteriza-se pela monotonia: “(...) os anos tinham passado quase sem ele dar por que passavam, cheios de dias longos, todos iguais, sem interesse.” (57). Esta realidade enfadonha e cinzenta é apenas quebrada aos domingos, dia em que Adérito vai ao cais e ao aeroporto ver os barcos e os aviões partirem. Nesses “(...) momentos, sem dúvida os mais felizes, os mais cheios, os mais completos da sua existência sem vida.” (59), Adérito parte, em fantasia, com aquelas pessoas, sente dentro de si a viagem que os outros vão fazer. Mas permanece numa nostalgia, porque na realidade ele não parte; Adérito assemelha-se àqueles “(...) barcos, pequenos e de ar antigo, que a água apodrecera, sempre em movimento e sempre parados, presos com cordas grossas a postes de ferro. Presos para não irem água fora. Presos como ele.” (59). De regresso a casa,

Adérito refugia-se nos livros de aventuras que lera desde criança. Inesperadamente, o director do banco convida-o para gerir uma sucursal em Moçambique. Era a oportunidade de Adérito realizar o seu sonho, a sua fantasia, mas Adérito recusa. Como entender esta atitude? O texto oferece-nos uma explicação: “Talvez porque havia pessoas que sonhavam e viviam ao mesmo tempo (...) e ele se habituara a sonhar e a viver. Talvez fosse por isso. Agora era tarde, demasiado tarde. Já não saberia viver um sonho. Sentia-se velho, horrivelmente velho e cansado, muito, muito cansado. Muito triste também.” (60-61). O sofrimento da personagem é lancinante, Adérito não consegue viver, está preso na sua própria fantasia. O conto termina com Adérito a voltar a visitar o cais e o aeroporto...

O conto de Irene Lisboa intitula-se “Vida!” (1956/1997). É um texto relatado na primeira pessoa, que começa assim: “Vendo jogos e vendo jornais, e assino-me Evaristo (...)” (72). Através do próprio Evaristo ficamos a conhecer a história da sua vida: aos onze anos, a mãe mandara-o para Lisboa para trabalhar, recebendo dinheiro por isso; a mãe deixou de o contactar e os patrões não o tratam bem, batendo-lhe, alimentando-o mal, ficando com o seu dinheiro; agora tem catorze anos. E o que faz Evaristo para lidar com esta realidade, nomeadamente com o comportamento da sua mãe? Escreve cartas à própria mãe: “A minha mãe esqueceu-me (...). Tantas cartas que eu depois lhe escrevia! Mas nunca levei nenhuma ao correio, porque não eram escritas em papel. Não me saíam da cabeça.” (72-73). Evaristo escreve cartas à mãe na fantasia, é uma forma de lidar com o desamparo, de estabelecer um laço com aquela que supostamente o abandonou.

Na continuação do conto são apresentadas as cinco cartas que Evaristo escreve, em que relata episódios do seu quotidiano. Três dessas cartas (a terceira, quarta e quinta) são particularmente interessantes. Uma (a terceira carta) revela a criatividade e capacidade de imaginação da personagem: Evaristo conta à sua mãe que “Todos os dias apanho flores” (73), referindo-se às flores que são feitas pelos calceteiros nos passeios

de pedra, e diz “(...) apanho muitas dessas flores. Olhe, faço assim: ponho o pé em cima de qualquer uma e digo: já cá estás! Chego a apanhar às sete e às oito por dia, todas novas.” (74); este comportamento é criticado e Evaristo é acusado de estar a perder o seu tempo, acusação da qual se defende, replicando “Mas não ando, não senhor.” (74). E, de facto, não anda: Evaristo está a usar a fantasia para sobreviver a uma realidade extremamente negativa e consegue-o de uma forma admirável. A outra carta (a quarta) é um relato de uma noite de Santo António: os patrões deixaram-no ir divertir-se e Evaristo conta: “Andei com os meus amigos e arranjei uma rapariga.” (74). Por fim, na outra carta (quinta e última), Evaristo comenta que as vizinhas acusaram a patroa de o tratar como um escravo. Depois desta carta, a última frase do texto é: “Esta foi a última carta que eu escrevi à minha mãe” (74). E a pergunta que ocorre imediatamente é: porquê? A nosso ver, porque a vida de Evaristo se foi alterando no domínio relacional: entre os pares, foi fazendo amigos e inicia uma relação amorosa; com os adultos, alguns começam a prestar-lhe alguma atenção. E o que faz Evaristo? Abandona a sua fantasia, já não é mais precisa, e vai viver a vida.

Parte II:

# **ESTUDO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO 4: A PROVA “ERA UMA VEZ...” E A FANTASIA NA PROVA

### 1. INTRODUÇÃO

Uma maneira de conhecer a forma como as crianças lidam com as emoções é pedir-lhes para contar histórias. Existem diversos tipos de provas que usam essa metodologia, incluindo alguns testes projectivos (ver Fagulha (1992) para uma apresentação geral) e outros métodos que se baseiam em histórias (ver os estudos referidos por Denham (1998)).

Denham (1998) refere que a investigação sobre os mecanismos de regulação das emoções nas crianças é uma área que precisa ser explorada. Considera que “Se metodologias mais cativantes fossem apresentadas às crianças da pré-escola, resultados ainda mais iluminadores podiam emergir no que diz respeito às mudanças nas manifestações internas e externas das emoções, às construções [*construals*] das emoções, e ao comportamentos de coping.” (Denham, 1998, 162). Consideramos que a prova “Era uma vez...” constitui uma daquelas metodologias mais cativantes, podendo contribuir para uma melhor compreensão da vida emocional infantil.

### 2. A PROVA “ERA UMA VEZ...”

A prova “Era uma vez...” (Fagulha, 1992, 1994, 1997/2002, 2004) é um teste projectivo de completamento de histórias. Destina-se a crianças entre os 5 e os 11 anos e tem como objectivo estudar a forma como as crianças elaboram as suas emoções, especificamente a ansiedade e o prazer. Inclui-se no tipo de teste projectivo designado *temático*, já que

a criança tem que elaborar uma história a partir dos estímulos apresentados (Fagulha, 1997/2002). Surge no contexto das teorias psicodinâmicas, apoiando-se particularmente nas ideias de Freud, Klein e Winnicott<sup>94</sup>. Permite avaliar a capacidade de regulação das emoções das crianças, nomeadamente os seus mecanismos de defesa.

A prova é composta por oito cartões em banda desenhada, que relatam episódios comuns da vida de uma criança. Em todas as histórias dos cartões há uma personagem principal a quem acontece algo. Existe uma versão feminina para as raparigas, em que a personagem das histórias é uma menina, e uma versão masculina para os rapazes, em que a personagem é um menino<sup>95</sup>.

Os oito cartões apresentam graficamente as histórias em três quadros de banda desenhada. O primeiro cartão serve apenas como exemplo e não é considerado na análise das respostas. Temos assim:

- *Cartão E (Exemplo): Carnaval*, em que a personagem vê uma loja de brinquedos de Carnaval e se diverte a atirar serpentinas;
- *Cartão I: Passeio com a mãe*, em que a personagem está a passear com a mãe e depois se perde;
- *Cartão II: Doença*, em que a personagem está doente e vem um médico a casa;
- *Cartão III: Passeio à praia*, em que a personagem vai à praia com os pais e vê outros meninos a brincar;

---

<sup>94</sup> Os três autores, especialmente Freud e Winnicott, foram abordados, respectivamente, nos Capítulos 2 e 3 do enquadramento teórico.

<sup>95</sup> Todo o material da prova está no Anexo, que contém as versões masculina e feminina.

- *Cartão IV: Pesadelo*, em que a personagem vai dormir e acorda com um pesadelo;
- *Cartão V: Dia dos anos*, em que a personagem faz anos, os pais e os amigos dão-lhe os parabéns e há um bolo de aniversário;
- *Cartão VI: Briga dos pais*, em que a personagem assiste a uma zanga dos pais;
- *Cartão VII: Escola*, em que a personagem está na escola e é a única que não sabe responder a uma pergunta colocada pela professora.

Vemos que as temáticas dos cartões dizem respeito a acontecimentos que as crianças costumam vivenciar na sua vida normal: a separação e a perda (Cartão I), a doença e a necessidade de receber cuidados especiais (Cartão II), a relação com os pares (Cartão III), os medos nocturnos e os pesadelos (Cartão IV), o aniversário (Cartão V), o desentendimento entre os pais (Cartão VI), as dificuldades de aprendizagem na escola (Cartão VII). E o objectivo da prova é, então, perceber como as crianças reagem às emoções negativas e positivas evocadas pelos acontecimentos apresentados nos cartões. Os Cartões I, II, IV, VI e VII apresentam situações causadoras de ansiedade, enquanto que os Cartões III e V mostram acontecimentos causadores de prazer. Torna-se particularmente relevante analisar as respostas ao segundo conjunto de cartões; quando essas respostas não traduzem as emoções positivas manifestadas pelos acontecimentos dos cartões, pode ser um indicador de que algo não está bem com a criança (Fagulha, 1994, 2004).

Existe ainda um outro cartão – *Cartão FIM*, em que aparece o retrato da personagem. É mostrado à criança depois de se terem apresentados os outros oito cartões. É-lhe, então, pedido que dê um nome à personagem, que diga qual foi a história de que gostou mais e de que gostou

menos e que crie ela própria um episódio que pudesse acontecer à personagem.

A criança tem que completar as histórias dos oito cartões escolhendo três das nove cenas que se colocam ao seu dispor. As nove cenas representam diversas maneiras de lidar com as emoções despertadas pelos cartões e integram-se em três categorias: *Aflição*, *Fantasia* e *Realidade*. Cada uma destas categorias engloba três cenas. As cenas da categoria *Aflição* correspondem a situações emocionais perturbadoras; subdivide-se em cenas de *Aflição*, em que a emoção negativa permanece, e de *Muita Aflição*, em que a emoção negativa é intensificada. As cenas da categoria *Fantasia* dizem respeito a situações em que surge uma fantasia como forma de lidar com a emoção perturbadora; subdivide-se em *Fantasia Viável* e *Fantasia Mágica*<sup>96</sup>. Por fim, as cenas da categoria *Realidade* revelam situações em que se lida de forma realista com as emoções, incluindo estratégias de acção. Parece-nos que a última categoria pode ser identificada como mecanismos de coping focado no problema<sup>97</sup>.

As nove cenas de cada cartão são todas numeradas e em todos os cartões os mesmos números integram-se nas mesmas categorias. Assim, as cenas 2, 4 e 9 são de Aflição, as cenas 3, 5 e 7 de Fantasia e as cenas 1, 6 e 8 de Realidade.

Figura 1

| Numeração das cenas |   |   | Correspondência Cenas/Categorias |   |   |
|---------------------|---|---|----------------------------------|---|---|
| 1                   | 2 | 3 | R                                | A | F |
| 4                   | 5 | 6 | A                                | F | R |
| 7                   | 8 | 9 | F                                | R | A |

<sup>96</sup> A Categoria da Fantasia será descrita com mais pormenor no ponto 3.2.

<sup>97</sup> Ver Capítulos 1, 2 e ponto 2.1. deste Capítulo.

Referimos já que existem duas versões da prova: uma feminina e outra masculina. Além da mudança de sexo da personagem, existem ainda outras diferenças nas cenas dos seguintes cartões:

- Cartão Exemplo (Carnaval): nas cenas 2, 4, 6 e 8, a personagem está mascarada de Princesa na versão feminina e de Super-homem na versão masculina;
- Cartão II (Doença): na cena 5, a personagem brinca com um boneco na versão feminina e com um carrinho na masculina; na cena 7, a personagem sonha com uma Super-mulher na versão feminina e com um Super-homem na masculina;
- Cartão V (Dia dos anos): na cena 3, a personagem brinca com um boneco na versão feminina e com um carrinho na masculina.

A primeira tarefa que é pedida à criança é, então, para escolher três cenas para completar a história do cartão. A criança precisa observar as cenas e depois retirar com a sua mão as três que escolhe – inicialmente a tarefa da criança é, assim, visual e motora (só posteriormente é pedido para verbalizar a história, ver *infra*). Vemos aqui duas características distintivas da prova “Era uma vez...”: por um lado, permite a manipulação do próprio material da prova; por outro, não está dependente exclusivamente da verbalização<sup>98</sup> (Fagulha, 1994).

Visto que a criança escolhe três cenas para completar a história do cartão, é preciso ter em consideração não só as cenas escolhidas e a sua respectiva categoria, como também a posição em que se encontra cada cena e a sua sequência. Assim, “A forma como [a criança] dá continuação aos diferentes episódios permite-nos descrever os seus meca-

---

<sup>98</sup> Esta característica permite a aplicação da prova a crianças que tenham dificuldades de expressão ou de comunicação; vejam-se os estudos de crianças com deficiência auditiva e com paralisia cerebral referidos em Fagulha (2004).

nismos de regulação da vida afectiva. Estes manifestam-se, não só pela categoria das Cenas que escolhe (Aflição, Fantasia ou Realidade), mas ainda pela sequência em que (...) essa escolha é feita.” (Fagulha, 1997/2002, 12). A cena que a criança coloca em primeiro lugar evidenciará a sua (in)capacidade de enfrentar a emoção manifestada no cartão; a cena da segunda posição deverá ser interpretada na sua relação com a anterior e com a que se segue; a cena colocada em terceira posição mostrará a (in)capacidade de regulação da emoção.

A análise da sequência ainda tem interesse se pensarmos que a variável tempo constitui um dos critérios utilizados para avaliar o carácter adaptativo ou desadaptativo dos mecanismos de defesa<sup>99</sup>. É claro que na prova “Era uma vez...” o tempo é muito curto, são apenas alguns segundos; mesmo assim, existe na sequência um movimento temporal, processo que, já sabemos, é fundamental para avaliar a adaptatividade das defesas.

Posteriormente, é pedido à criança para verbalizar a história que formou com as cenas que escolheu. A exibição de cada cartão termina com a apresentação de uma décima cena que mostra uma solução factual para o respectivo acontecimento. O objectivo desta décima cena é fornecer um modo igual de resolver a situação para todas as crianças, independentemente da sua própria capacidade de resolução.

A aplicação da prova processa-se através das seguintes fases (Fagulha, 1997/2002):

- apresenta-se o cartão à criança e conta-se a história, apontando para os respectivos quadrados;

---

<sup>99</sup> Ver Capítulos 2 e 3.

- dispõem-se as nove cenas do lado direito do cartão e pede-se à criança para escolher três para completar a história;
- depois de efectuada a escolha, retiram-se as restantes cenas;
- volta-se a contar a história do cartão e pede-se à criança para continuar a sua com as cenas que escolheu;
- depois de a criança terminar a sua história, apresenta-se a décima cena;
- depois da exibição dos oito cartões, é apresentado o Cartão FIM.

No conjunto da prova, temos vários dados para serem analisados: a cena escolhida, a categoria em que se insere, a posição das cenas, a sua sequência, a história verbalizada e as atitudes da criança ao longo da aplicação da prova. Para interpretar todos os dados, existe uma “Folha de Análise das Respostas”, composta por 87 itens organizados em quatro partes: “Atitude”, “Sequências das cenas”, “Sequência da história”, “Aspectos formais e de conteúdo” (Fagulha, 1997/2002). A “Atitude” (itens 1 a 6) diz respeito a possíveis comportamentos das crianças ao longo da prova. Na “Sequência das cenas” (itens 7 a 27), anota-se a categoria e posição das cenas escolhidas, bem como algumas particularidades dessas escolhas. As outras duas partes “Sequência da história” (itens 28 a 41) e “Aspectos formais e de conteúdo” (itens 42 a 87) permitem analisar a história verbalizada. Entretanto, surgiu uma proposta de interpretação mais simples da sequência das cenas (Pires, 2001; Pires e Fagulha 2003/2004), que apresentaremos no ponto subsequente. As respostas ao Cartão FIM não têm sido objecto de interpretação; neste trabalho faremos a análise das histórias inventadas pela própria criança que surgem a partir desse cartão<sup>100</sup>.

## 2.1. ESTUDOS SOBRE A PROVA

Fagulha (2004) integra os estudos sobre a prova “Era uma vez...” em seis linhas de investigação:

- 1 - estabelecimento de normas respeitantes à categoria escolhida (Aflição, Fantasia ou Realidade) e à posição na sequência (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup>);
- 2 - comparação das respostas em grupos específicos;
- 3 - correlação das respostas à prova com as respostas de outros testes psicológicos;
- 4 - aplicação da prova a sujeitos com dificuldades linguísticas;
- 5 - utilização da prova com fins terapêuticos;
- 6 - propostas de análise dos resultados.

Aqui, vamos referir apenas os estudos relativos à primeira, segunda e sexta linhas de investigação.

Sobre o *estabelecimento de normas*, o estudo de Fagulha (1992) apresenta o padrão comum de respostas respeitante à categoria escolhida (Aflição, Fantasia ou Realidade) e à sua posição na sequência (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> ou 3<sup>a</sup>) para cada cartão, com base na frequência e percentagem das respostas. Com uma amostra de 245 crianças entre os 6-8 anos, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Cartão I (Passeio com a mãe): são escolhidas mais cenas de Aflição na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posições, seguidas normalmente de uma cena de Realidade;

- Cartão II (Doença): são escolhidas mais cenas de Aflição na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posições, na 3<sup>a</sup> posição encontramos cenas de Fantasia e novamente de Aflição;
- Cartão III (Passeio à praia): são escolhidas mais cenas de Realidade e Fantasia, é pouco comum a escolha da Aflição na 1<sup>a</sup> posição;
- Cartão IV (Pesadelo): as cenas de Aflição são amplamente escolhidas na 1<sup>a</sup> posição, continuam a ser as mais escolhidas na 2<sup>a</sup>, na 3<sup>a</sup> posição surge mais vezes a Fantasia;
- Cartão V (Dia dos anos): são escolhidas mais cenas de Realidade e Fantasia, as cenas de Aflição surgem em número reduzido;
- Cartão VI (Briga dos pais): são escolhidas mais cenas da Realidade na 1<sup>a</sup> posição, de Aflição na 2<sup>a</sup>, na 3<sup>a</sup> posição encontramos mais cenas de Fantasia;
- Cartão VII (Escola): são escolhidas mais cenas de Aflição e Realidade na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> posições, na 3<sup>a</sup> posição surgem mais cenas de Aflição e Fantasia.

O padrão de respostas encontrado comprova o carácter ansiogéneo dos Cartões I, II, IV, VI e VII, bem como o traço prazeroso dos Cartões III e V.

Foram realizados mais trabalhos com amostras de outras faixas etárias (Fagulha, 1997/2000). Aqui, vamos referir apenas os resultados com uma amostra de 70 crianças de 5 anos<sup>101</sup>:

---

**101** Os resultados desta amostra interessam-nos particularmente, pois a idade das crianças do nosso estudo empírico situa-se entre os 5-6 anos de idade – ver Capítulo 5.

- Cartão I (Passeio com a mãe): são escolhidas mais cenas de Aflição e Fantasia na 1ª posição, de Realidade na 2ª, de Fantasia e Realidade na 3ª;
- Cartão II (Doença): são escolhidas mais cenas de Aflição na 1ª posição, mais cenas de Realidade na 2ª posição, na 3ª posição encontramos novamente mais cenas de Aflição;
- Cartão III (Passeio à praia): são escolhidas mais cenas de Realidade na 1ª e 2ª posições, na 3ª posição encontramos mais cenas de Fantasia;
- Cartão IV (Pesadelo): as cenas de Aflição são mais escolhidas na 1ª e 2ª posições, na 3ª posição surge mais vezes a Fantasia;
- Cartão V (Dia dos anos): são escolhidas mais cenas de Realidade na 1ª posição, de Fantasia na 2ª, de Realidade e Fantasia na 3ª;
- Cartão VI (Briga dos pais): são escolhidas mais cenas de Fantasia e Realidade na 1ª posição, de Aflição e Fantasia na 2ª, na 3ª posição encontramos mais cenas de Fantasia;
- Cartão VII (Escola): são escolhidas mais cenas de Realidade e Fantasia na 1ª posição, de Aflição na 2ª posição, de Fantasia na 3ª posição.

Os mesmos estudos (Fagulha, 1992, 1997/2000) oferecem também dados sobre alterações das respostas encontradas nos seguintes grupos etários: 5, 6-8, 9, 10-11 anos. Em síntese, as conclusões retiradas foram as seguintes:

- nos cinco cartões com episódios ansiogêneos, à medida que as crianças vão crescendo, surgem mais cenas de Aflição na 1ª posição – o que mostra que a criança consegue enfrentar a situação

- , mais cenas de Realidade na 3ª posição e menos cenas de Fantasia – o que revela a capacidade da criança lidar com os acontecimentos negativos de forma realista;
- nos dois cartões com episódios prazerosos, à medida que as crianças vão ficando mais velhas, surgem mais cenas de Realidade e Fantasia, e menos de Aflição – o que indica a sua capacidade de vivenciar episódios agradáveis<sup>102</sup>.

Relativamente à linha de investigação sobre a *comparação das respostas em grupos específicos*, temos o estudo de Fagulha (1992, 1994), em que se confrontam os resultados à prova “Era uma vez...” em quatro grupos de crianças: um grupo de controlo sem perturbação emocional e três grupos com determinadas características psicossociais – crianças agressivas, ansiosas e isoladas. As crianças tinham entre os 6-8 anos. Os resultados foram interpretados segundo o procedimento de análise das respostas (ver a referência aos 87 itens da “Folha de Análise das Respostas” no final do ponto 2.). Os quatro grupos diferenciavam-se através das respostas obtidas à prova, quer entre si, quer com o grupo de controlo. Para Fagulha, a “(...) confirmação de que as respostas de grupos de crianças com diferentes características de comportamento psicossocial (...), analisadas de acordo com o «sistema de análise das respostas», se podem diferenciar em termos estatísticos permite afirmar o potencial da prova para a categorização de reacções emocionais das crianças das idades consideradas.” (1994, 521).

O mesmo trabalho (Fagulha, 1992, 1994) procurou identificar características específicas dos grupos no que dizia respeito à frequência das cenas escolhidas. Compararam-se as percentagens de cada cena escolhida nos sete cartões nos três grupos de crianças com perturbações

---

**102** Estas conclusões exemplificam o desenvolvimento da capacidade de regulação das emoções – cf. o que foi referido sobre a regulação das emoções no Capítulo 1, ponto 4.

emocionais com o grupo de controlo. Os resultados revelaram diferenças significativas em todos os cartões, ainda que o número de cenas em que havia uma diferença significativa variasse. Por exemplo, no Cartão I (Passeio com a mãe), seis das nove cenas possibilitavam diferenciar os três grupos relativamente ao de controlo (as cenas 1, 2, 4, 5, 6 e 9), enquanto que no Cartão V (Dia dos anos) essa possibilidade ocorria com uma cena (cena 2) e era apenas distintiva das crianças agressivas.

Os resultados permitiram distinguir sobretudo os grupos das crianças agressivas e isoladas face ao grupo de controlo. Em síntese, as crianças agressivas escolhiam com menor frequência cenas de Aflição, excepto no Cartão V (Dia dos anos), e cenas representando proximidade com os pais. No Cartão VII (Escola), escolhiam com maior frequência as cenas 3 e 9, revelando a sua dificuldade em lidar com a situação ansiogénea daquele cartão. Por sua vez, as crianças isoladas escolhiam com maior frequência cenas em que a personagem está sozinha. É de salientar a maior frequência, no Cartão II (Doença), da cena 2, em que a criança recusa o cuidado da mãe, bem como a maior frequência, no Cartão III (Passeio à praia), da cena 2, em que a personagem está de costas voltada para os outros meninos, manifestando alguma perturbação.

Um outro estudo compara respostas ao Cartão VII (Escola) de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (Fagulha e Silva, 1996). Trata-se de um estudo longitudinal, em que se aplica a prova a 164 crianças, do 1º e 2º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, em três anos consecutivos. É uma investigação que nos interessa particularmente, pois os resultados obtidos revelam que é a escolha de cenas de Fantasia que permite diferenciar estatisticamente os dois grupos.

No primeiro momento de aplicação da prova, obtiveram-se os seguintes resultados tendo em conta a posição das cenas na sequência:

- na 1ª posição, o grupo com dificuldades escolhe com igual frequência cenas de Aflição e Realidade, e com menor frequência

cenar de Fantasia; no grupo sem dificuldades, as três categorias são escolhidas com uma frequência idêntica; é a diferença na frequência de cenar de Fantasia que diferencia estatisticamente os dois grupos;

- na 2ª posição, a frequência de cenar de Fantasia diferencia estatisticamente os dois grupos no sentido inverso, ou seja, agora é o grupo de crianças sem dificuldades que escolhe com menor frequência essa categoria.
- na 3ª posição, há um predomínio (50%) de cenar de Fantasia no grupo sem dificuldades.

No segundo momento de aplicação, o grupo com dificuldades mantém um padrão de respostas semelhante. O grupo sem dificuldades apresenta algumas diferenças, especialmente na diminuição de cenar de fantasia na 1ª e 3ª posições, resultado que diferencia estatisticamente este segundo momento de avaliação relativamente ao primeiro. Em contrapartida, aumenta a escolha de cenar de Aflição e de Realidade.

No terceiro momento de aplicação, no grupo sem dificuldades, acentua-se a diminuição de cenar de Fantasia na 3ª posição. No entanto, na mesma posição, no grupo com dificuldades, a frequência de cenar de Fantasia e Realidade é a mesma, sendo a categoria da Aflição a mais escolhida.

Outros trabalhos de comparação de grupos específicos são referidos em Fagulha (2004): entre crianças de 6 anos que sofreram queimaduras graves e um grupo de controlo; entre crianças de 8-9 anos com “muita solidão” e com “pouca solidão”; entre crianças de 7-9 anos com “comportamentos de inibição e vergonha” e um grupo de controle.

Por fim, no que diz respeito à linha de investigação sobre *propostas de análise dos resultados*, encontramos os estudos de Pires (2001) e Pires

e Fagulha (2003/2004). Apresentam uma proposta de interpretação das respostas à prova que distribui todas as possíveis sequências de resposta aos sete cartões (504 em cada um) por quatro estratégias de elaboração da ansiedade: *Negação*, *Estratégia Adaptativa Operacional*, *Estratégia com Equilíbrio Emocional*, *Impossibilidade*. Enquanto que na primeira não se reconhece a emoção perturbadora, nas outras três reconhece-se, embora actuem de maneiras diferentes. Vejamos como funciona cada uma delas mais detalhadamente.

A *Negação* descreve um movimento psicológico que impossibilita o acesso da situação dolorosa à consciência; inclui as cenas de Fantasia que representam uma fuga ao afecto perturbador, o que tem como consequência o não reconhecimento desse afecto<sup>103</sup>. Inclui sequências com cenas de Fantasia, de Fantasia e Realidade, de Aflição e Fantasia, terminando normalmente com Fantasia. A *Estratégia Adaptativa Operacional* indica a aceitação da situação dolorosa e a mobilização de estratégias de acção para a resolver. É uma estratégia pragmática em que se recorre à razão e se considera a realidade – encontramos aqui semelhanças com o coping focado no problema<sup>104</sup>. Inclui sequências com cenas de Realidade, e de Aflição e Realidade, finalizando frequentemente com cenas de Realidade. Na *Estratégia com Equilíbrio Emocional* também se reconhece o afecto doloroso, mas recorre-se à fantasia para lidar de uma forma criativa com a emoção perturbadora. Inclui sequências com cenas das três categorias. Por fim, a *Impossibilidade* revela a incapacidade de resolver a situação, o fracasso. Inclui sequências com cenas de Aflição e sequências com as três categorias, sendo a última cena normalmente de Aflição ou de Realidade.

---

**103** Assim definida, a estratégia de Negação apresenta semelhanças com o mecanismo de defesa da Negação descrito por Cramer (1991) – ver Capítulo 3, ponto 4.1.1., filiação assinalada pelas próprias autoras. Retomaremos a discussão das cenas de Fantasia em 3.2.

**104** As autoras comparam a Estratégia Adaptativa Operacional aos processos de coping de Haan (1977); estes processos foram apresentados no Capítulo 2, ponto 3.3.

A identificação das quatro modalidades de elaboração da ansiedade teve como objectivo simplificar a análise dos resultados da prova “Era uma vez...”, relativamente às sequências de cenas obtidas que, como já referimos, é de todo o interesse interpretar. Na análise das sequências de cenas, foram consideradas as suas categorias (Aflição, Fantasia e Realidade) e subcategorias (Aflição e Muita Aflição, Fantasia Viável e Fantasia Mágica); nas cenas da Realidade, distinguiram-se as cenas que manifestavam uma aceitação do acontecimento do cartão das que representavam uma acção para resolver esse acontecimento (Pires, 2001). Também se teve em atenção a diferenciação dos cartões em episódios ansiogéneos e prazerosos, uma vez que, por exemplo, as cenas de Realidade revelam situações dolorosas nos cartões ansiogéneos e situações agradáveis nos prazerosos. Por fim, ainda foram reconhecidas as características específicas de cada cartão.

Os mesmos estudos (Pires, 2001; Pires e Fagulha, 2003/2004) investigam o recurso às quatro modalidades de elaboração da ansiedade numa amostra de 100 crianças entre os 6 e os 10 anos (20 crianças por cada nível etário), sem problemas psicológicos referenciados. Os resultados obtidos mostraram quer o padrão de respostas para cada cartão em cada faixa etária, quer a evolução do padrão de respostas ao longo do desenvolvimento.

No que diz respeito ao padrão de respostas, passamos a apresentar, em síntese, os resultados obtidos referentes à faixa etária dos 6 anos<sup>105</sup>:

- Cartão I (Passeio com a mãe): a Impossibilidade é a estratégia mais escolhida (cerca de 40%);

---

<sup>105</sup> Esta é a faixa etária que se aproxima da idade das crianças do nosso estudo empírico (ver Capítulo 5).

- Cartão II (Doença): a estratégia mais escolhida é novamente a Impossibilidade (cerca de 65%);
- Cartão III (Passeio à praia): novamente a Impossibilidade (40%);
- Cartão IV (Pesadelo): a Estratégia com Equilibração Emocional é a mais escolhida (cerca de 50%);
- Cartão V (Dia dos anos): é também a Estratégia com Equilibração Emocional a mais escolhida (cerca de 45%);
- Cartão VI (Briga dos pais): é novamente a Estratégia com Equilíbrio Emocional a mais escolhida (cerca de 35%);
- Cartão VII (Escola): a estratégia mais escolhida é a Negação (cerca de 40%).

Relativamente à evolução do padrão de respostas ao longo do desenvolvimento, são apresentadas as seguintes conclusões:

- à medida que as crianças crescem, a frequência das modalidades de Negação e de Impossibilidade diminui;
- à medida que as crianças crescem, a frequência da Estratégia Adaptativa Operacional e da Estratégia com Equilibração Emocional aumenta.

As autoras investigam ainda a utilização das estratégias de elaboração da ansiedade numa amostra de 30 crianças entre os 6 e os 10 anos, com problemas psicológicos, cujos resultados foram comparados com a amostra de crianças sem problemas. Da comparação dos resultados obtidos, não se extraíram diferenças estatisticamente significativas.

A proposta de análise das respostas à prova “Era uma vez...” através das quatro modalidades já referidas é utilizada por Tadeu (2004), que se debruça sobre os efeitos do mau trato e da negligência parental em dois grupos de crianças entre os 8-11 anos: um grupo de 38 crianças mal tratadas e negligenciadas e um grupo de 38 crianças sem indicação de mau trato ou negligência. São estudadas três variáveis: nível de auto-estima, maneira de lidar com a ansiedade, comportamento. Aqui, apenas nos interessa os resultados da segunda variável, que é avaliada através da prova “Era uma vez...”, e cujas respostas são integradas nas quatro estratégias de elaboração da ansiedade. Em síntese, os resultados obtidos foram os seguintes:

- o grupo de crianças mal tratadas e negligenciadas utilizou com maior frequência a Impossibilidade, seguida da Negação e da Estratégia Adaptativa Operacional com igual frequência;
- o grupo de crianças sem indicação de mau trato ou negligência recorreu com maior frequência à Estratégia Adaptativa Operacional;
- os dois grupos utilizaram com a mesma frequência a Estratégia com Equilíbrio Emocional.

Antes de terminarmos, queremos referir ainda um outro trabalho que nos interessa particularmente e que surgiu antes da identificação das quatro estratégias de elaboração emocional<sup>106</sup>. Trata-se de um artigo das mesmas autoras – Fagulha e Pires (1997) – sobre os mecanismos de defesa manifestados nas respostas verbais à prova<sup>107</sup>. Os mecanismos analisados são a negação e a clivagem; iremos apenas abordar o pri-

---

**106** A modalidade da Negação já surge neste estudo, que serviu de base à posterior identificação das outras três estratégias (Pires, 2001).

**107** Nos estudos posteriores (Pires, 2001; Pires e Fagulha, 2003/2004) são analisadas as sequências de cenas.

meiro. Também neste estudo, as autoras seguem a conceptualização da negação proposta por Cramer (1991)<sup>108</sup> para a interpretação dessa defesa na prova “Era uma vez...”, baseando-se nos itens de análise das histórias verbalizadas<sup>109</sup>.

Identificam diferentes manifestações da negação nas histórias verbalizadas:

- *negação perceptiva*, quando a criança “Distorce o significado de uma ou mais cenas” (item 48), ou quando “Omite aspectos “críticos” de uma ou mais cenas” (item 49);
- *formação reactiva*, quando a criança “Transforma o desfecho, melhorando-o” (item 54);
- *negação da realidade*, quando “A história não dá seguimento ao tema do cartão” (item 47);
- *imposição de uma fantasia pessoal, hipervalorização dos aspectos positivos ou diminuição dos aspectos negativos, optimismo excessivo*, quando há referência a uma cena de Fantasia (condição necessária, mas não suficiente).

## 2.2. SUGESTÕES DE REVISÃO

Na introdução deste capítulo, qualificámos a prova “Era uma vez...” como uma metodologia *cativante*. É precisamente por essa razão que, na nossa opinião, alguns aspectos da prova podiam ser reconsiderados,

---

**108** Remetemos de novo para o Capítulo 3, ponto 4.1.1. e também para o Capítulo 2, ponto 3.6.

**109** Já aqui referimos o procedimento de análise de respostas, que integra uma parte respeitante aos aspectos formais e de conteúdo da história verbalizada (itens 42 a 87).

para que possa ser aplicada com mais frequência na área de estudo da regulação das emoções e, assim, oferecer-nos resultados mais iluminadores (cf. Denham, 1998).

Um primeiro aspecto tem a ver com a quase ausência de pessoas nas cenas de Realidade (as mais adaptativas). Repare-se que referimos com bastante ênfase, no Capítulo 1 deste trabalho, a importância das relações interpessoais na regulação das emoções: os outros contribuem para o desenvolvimento emocional de cada indivíduo e são também fonte de apoio emocional. Além disso, sublinhámos também o papel dos adultos no desenvolvimento emocional das crianças. Ora, na prova “Era uma vez...”, nos cinco cartões com episódios ansiogêneos, não existem muitas cenas em que a personagem possa recorrer a alguém para a ajudar. E, quando isso acontece, a categoria da cena é mais vezes de Aflição e Fantasia do que de Realidade. Façamos uma observação das cenas daqueles cinco cartões:

- Cartão I (Passeio com a mãe): há um polícia na cena 1 (Realidade), há uma fada na cena 7 (Fantasia Mágica), há um vulto na cena 9 (Muita Aflição);
- Cartão II (Doença): há a mãe na cena 2 (Aflição), o pai na cena 3 (Fantasia Viável), a mãe na cena 6 (Realidade), a pessoa que transporta a maca na cena 9 (Muita Aflição);
- Cartão IV (Pesadelo): os pais na cena 2 (Aflição) e na cena 3 (Fantasia Mágica);
- Cartão VI (Briga dos pais): os pais na cena 1 (Realidade), a mãe na cena 5 (Fantasia), o pai na cena 6 (Realidade), os pais na cena 9 (Muita Aflição);
- Cartão VII (Escola): não há ninguém.

Curiosamente, na décima cena surge quase sempre um adulto que ajuda a personagem a resolver a situação, é o que sucede nos Cartões I, II, IV e VII. Em suma, parece-nos que as opções adaptativas (cenas de Realidade e algumas cenas de Fantasia) que se oferecem caracterizam-se por uma certa auto-suficiência, já que a criança encontrará apenas em si própria a solução para a situação perturbadora. Tal situação não se coaduna muito bem com aquilo que sabemos sobre a presença dos outros na regulação das emoções.

Um segundo aspecto que julgamos que deve ser revisto diz respeito às imagens de alguns cartões e cenas<sup>110</sup>:

- a repetição de algumas imagens: a cena 6 do Cartão I é a mesma do terceiro episódio do próprio Cartão, a décima cena dos Cartões III e IV;
- algum anacronismo ou desfasamento de algumas figuras e situações: a professora, o telefone (agora as crianças usam o telemóvel), a ambulância (é considerada muitas vezes a salvação da situação)<sup>111</sup>.

### 3. FANTASIA NA PROVA “ERA UMA VEZ...”

Vimos no capítulo sobre a fantasia que existem duas acepções dessa noção na psicanálise: fantasia como desejo inconsciente, impulso; fantasia como mecanismo de defesa. Referimos também que a fantasia se encontra no brincar. Ora, a prova “Era uma vez...” faz uso de todas essas manifestações da fantasia. Vamos diferenciar a fantasia que é

---

**110** Algumas das situações que assinalamos aqui foram referidas por crianças do nosso estudo empírico.

**111** A referência ao telefone e à ambulância foi feita pela autora da prova em comentário pessoal.

inerente à prova e a fantasia que constitui uma das possibilidades de resposta à prova. É apenas esta segunda manifestação de fantasia que analisaremos na interpretação das respostas à prova no nosso estudo empírico<sup>112</sup>.

### 3.1. FANTASIA INERENTE À PROVA

A própria prova “Era uma vez...” é uma forma de fantasia, dado que se baseia em histórias imaginárias e propõe à criança que complete essas histórias. Traduz, como assinala Fagulha (1992, 1994, 1997/2002, 2004), o conceito de espaço transicional de Winnicott (1971/1975)<sup>113</sup>. Neste sentido, a prova possibilita à criança situar-se num espaço que não é a realidade nem é uma criação sua; trata-se de um espaço entre a fantasia e a realidade, “(...) onde se podem elaborar, duma forma criativa, as experiências emocionais.” (Fagulha, 1994, 511). Permite à criança brincar com as histórias e personagens da prova e entrar dentro delas. Constitui, então, uma área transicional em que a criança pode elaborar as suas emoções através de uma actividade lúdica.

Por outro lado, a fase da prova relativa à manipulação das cenas implica um envolvimento motor da criança que também se integra no brincar, não exigindo, como já foi sublinhado, a verbalização. Esse manipular das cenas ilustra, como assinala Fagulha (1992, 1994, 1997/2002, 2004), a frase “Brincar é fazer” de Winnicott (1971/1975, 63). E “Quando brinca, a criança pode revelar e elaborar os seus sentimentos, medos e fantasias recorrendo à utilização de objectos e à encenação de situações que permitem exteriorizar essas vivências internas, não exigindo verbalização.” (Fagulha, 1997/2000, 13-14). E é o que sucede com a prova “Era uma vez...”.

---

**112** Ver Capítulos 5 e 6.

**113** Remetemos para o Capítulo 3.

### 3.2. FANTASIA COMO RESPOSTA À PROVA

A fantasia constitui também uma possibilidade de resposta à prova “Era uma vez...”. Perante os sete cartões, a criança tem à sua disposição nove cenas para dar continuidade à história. Essas cenas, como já referimos, integram-se em três categorias: Aflição, Fantasia e Realidade. A categoria da Aflição tanto pode revelar a aceitação do afecto perturbador, como a incapacidade de o gerir. No fundo, as duas alternativas que permitem resolver a situação são as categorias da Fantasia e da Realidade, embora de modo distinto. A possibilidade que é oferecida à criança de interagir com cenas de Fantasia e Realidade e integrá-las repousa de novo no conceito de espaço transicional de Winnicott (1971/1975), espaço entre a fantasia e realidade onde a criança pode experimentar e elaborar as suas emoções.

A categoria Fantasia integra três cenas que “(...) apresentam acontecimentos que, pelo recurso à fantasia, constituem *diferentes formas* de fuga ao aspecto crítico proposto no Cartão (...)” (Fagulha, 1992, 352, *itálico* nosso). Duas formas de fantasia são assinaladas pela autora da prova aquando da sua construção (Fagulha, 1992): *Fantasia Viável* (também designada por Fantasia Boa) e *Fantasia Mágica*. A *Fantasia Viável* caracteriza as cenas “(...) que representam acontecimentos bons, com possibilidade de concretização e relativamente comuns no dia-a-dia das crianças (...)” (Fagulha, 1992, 387). A *Fantasia Mágica* qualifica as cenas “(...) que representam a realização de desejos de onipotência ou, de algum modo, desejos de concretização difícil ou mesmo impossível.” (Fagulha, 1992, 387). Esta caracterização das cenas de Fantasia Mágica remete para dois desejos diferentes: o de onipotência e o do impossível. Esta distinção será, posteriormente, por nós considerada na identificação de tipos de fantasia que tencionamos apresentar.

Pensando em tudo aquilo que dissemos sobre a relação entre os mecanismos de defesa e a realidade<sup>114</sup>, podemos acrescentar que a Fantasia Viável revela um baixo grau de distorção da realidade, sendo por isso adaptativa. Representaria uma maneira de viver na *margem de ilusão ótima* (Baumeister, 1989). Já a Fantasia Mágica revela um elevado grau de distorção da realidade. No entanto, é importante não esquecer que as crianças de 5 anos tendem a distinguir a fantasia da realidade, recorrendo à fantasia em situações de perturbação emocional<sup>115</sup>. Concretizando: se uma criança de 5 anos escolhe uma cena de Fantasia Mágica, como por exemplo a da personagem com a fada (cena 7 do Cartão I), não significa que acredita em fadas, está é a utilizar um recurso à sua medida. Claro que a mesma interpretação já não é válida se se tratar de uma criança de 10 anos.

Observe-se ainda que na noção de Fantasia Mágica, a aceção de fantasia como defesa interliga-se com a noção de fantasia como desejo inconsciente ou impulso. A fantasia de onnipotência é, aliás, abordada por Klein e Winnicott nessa segunda aceção (ver Fagulha, 1992). Por outras palavras: o conteúdo latente das cenas da Fantasia Mágica, que servem como defesa à ansiedade, advém do mundo interno inconsciente. Esta interligação das duas aceções já tinha sido assinalada no capítulo sobre a fantasia.

Passamos, de seguida, a descrever as cenas de Fantasia Viável e Fantasia Mágica em cada cartão<sup>116</sup> (todas as cenas de Fantasia em todos os cartões são sempre as cenas 3, 5 e 7), indicando também eventuais alterações que a sua posição na sequência implique:

---

**114** Ver Capítulo 2, ponto 3.7.

**115** Ver Capítulo 3, ponto 2.

**116** A identificação e descrição que apresentamos das cenas de Fantasia baseiam-se em Fagulha (1992, 1997/2000) e Pires (2001).

- Cartão I (Passeio com a mãe): a cena de Fantasia Viável é a 3, em que a personagem está com uma espécie de megafone; as cenas de Fantasia Mágica são a 5, em que a personagem está a voar, e a 7, em que está com uma fada;
- Cartão II (Doença): as cenas de Fantasia Viável são a 3, da personagem a receber um presente, e a 5, na cama com um brinquedo – tudo situações que constituiriam consequências positivas da doença –; a cena de Fantasia Mágica é a 7, da personagem a pensar / sonhar com uma super-mulher / um super-homem – situação que constituirá uma defesa contra o sentimento de fragilidade provocado pela doença –;
- Cartão III (Passeio à praia): a cena de Fantasia Viável é a 5, em que a personagem está deitada num colchão de praia; a cena 7, em que fala para os amigos, é considerada Mágica se for colocada na 1ª posição, já na 2ª e 3ª posições é caracterizada como Viável; a cena de Fantasia Mágica é a 3, em que a personagem exhibe um peixe – em todas estas situações a personagem é foco de admiração por parte dos pares;
- Cartão IV (Pesadelo): a cena de Fantasia Viável é a 7, em que a personagem tem um pensamento reconfortante, partilhando com outras crianças que foi só um sonho; as cenas de Fantasia Mágica são a 3 e a 5, em que a personagem ataca o pesadelo, protegendo os pais aflitos (cena 3), matando o pesadelo (cena 7) – estas duas situações constituirão uma defesa contra a vulnerabilidade;
- Cartão V (Dia dos anos): as cenas de Fantasia Viável são a 3, em que está rodeada dos outros meninos, e a 5, em que tem um monte de brinquedos; a cena de Fantasia Mágica é a 7, em que a personagem brinca com um avião e sonha estar num avião;

- Cartão VI (Briga dos pais): as cenas de Fantasia Viável são a 3, em que a personagem vê televisão, e 5, em que está com a mãe; a cena de Fantasia Mágica é a 7, em que conduz um carro a uma grande velocidade – esta situação constituirá uma defesa contra a dificuldade em lidar com as emoções despertadas pela discussão dos pais;
- Cartão VII (Escola): a cena de Fantasia Viável é a 7, em que a personagem faz uma careta; as cenas de Fantasia Mágica são a 3, em que foge da escola num balão, e a 5, em que se assume como uma espécie de estrela.

Vimos que a posição da cena pode alterar a sua subcategoria, é o que acontece no Cartão III (Passeio à Praia). Já no Cartão IV (Pesadelo), é a própria categoria que se modifica: quando a cena 1 (Realidade) é escolhida na primeira posição deve ser considerada como Fantasia (Fagulha, 1997/2002).

Na proposta de interpretação das respostas à prova de Pires (2001) e Pires e Fagulha (2003/2004), as cenas de Fantasia são sobretudo características de duas estratégias de elaboração da ansiedade: a Negação e a Estratégia com Equilibração Emocional. A modalidade da Negação “(...) abarca todas as sequências de cenas em que a fantasia é utilizada como uma fuga face à situação dolorosa, permitindo o não reconhecimento do afecto perturbador.” (Pires, 2001, 100). Por sua vez, a modalidade da Estratégia com Equilibração Emocional “(...) traduz um movimento interno de reconhecimento da ansiedade, sendo a fantasia utilizada para equilibrar, de modo flexível e criativo, a experiência dolorosa.” (Pires e Fagulha, 2003/2004, 188). Esta segunda modalidade ilustraria o espaço transicional de Winnicott (1971/1975).

Pelas razões expostas no Capítulo 3 que remetem para a separação dos mecanismos de defesa da negação e da fantasia, vamos seguir uma outra linha interpretativa da prova. O que pretendemos na Parte II des-

te trabalho é propor uma diferenciação de tipos de fantasia, além dos pressupostos na elaboração da prova (Mágica e Viável). Repare-se que a nossa proposta decorre de várias assunções sobre a fantasia: as crianças distinguem a fantasia da realidade, a fantasia constitui uma defesa específica, que se relaciona com outras dimensões do funcionamento psicológico, existem diferentes tipos de fantasia<sup>117</sup>.

Propomo-nos analisar as respostas à prova “Era uma vez...”, em que haja cenas de fantasia, recorrendo ao *Children’s Fantasy Inventory* (CFI) de Rosenfeld et al. (1982), tendo como objectivo identificar tipos de fantasia. Recordamos que o CFI discrimina nove escalas de fantasia: *frequência da fantasia*, *fantasia intelectual*, *fantasia assustadora*, *fantasia agressiva*, *vivacidade da fantasia*, *fantasia disfórica*, *fantasia activa-heróica*, *absorção na fantasia*, *fantasia imaginativa*. Faremos também uso do *Sustaining Fantasy Questionnaire* (SFQ) de Zelin et al. (1983). O SFQ, relembramos, discrimina 10 escalas de fantasia: escala 1 – *estética*; escala 2 – *uso de Deus*; escala 3 – *poder e vingança*; escala 4 – *admiração do self*; escala 5 – *morte e doença*; escala 6 – *retirada e protecção*; escala 7 – *amor e proximidade*; escala 8 – *sofrimento*; escala 9 – *competição*; escala 10 – *reparação*.

Ao ter como referência estas tipologias de fantasia, apercebemo-nos de que existem algumas cenas da categoria Aflição que podem ser também consideradas fantasias. É o que acontece com determinadas cenas nos seguintes cartões:

- Cartão I (Passeio com a mãe): a cena 9 de Muita Aflição, em que a personagem está assustada e surge um vulto de uma figura masculina – esta cena está relacionada com a ansiedade persecutória (Fagulha, 1992), que constitui um produto da fantasia; outro dado interessante sobre esta cena é que ela é escolhida

---

117 Todos estes assuntos foram abordados no Capítulo 3.

mais vezes por um grupo de crianças ansiosas do que por um grupo de controlo, sendo a frequência significativamente superior (Fagulha, 1992, 1994)<sup>118</sup>;

- Cartão II (Doença): a cena 4 de Muita Aflição, em que a personagem de olhos fechados tem um pensamento ou sonho de morte – repare-se que esta cena apresenta uma grande semelhança com a cena 7 de Fantasia Mágica;
- Cartão IV (Pesadelo): a cena 9 de Muita Aflição, em que a personagem de olhos abertos está amedrontada com o seu pensamento relativo à figura assustadora do pesadelo – temos mais uma vez a representação do pensamento da personagem.

As cenas referidas são fantasias explícitas, uma vez que representam acontecimentos muito improváveis, ou mesmo impossíveis, e são produto da imaginação. São sempre cenas de Muita Aflição, o que mostra que, por vezes, esta subcategoria é mais fruto da imaginação e do pensamento do que da realidade. Na nossa proposta de identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...”, consideraremos as cenas categorizadas como Fantasia e também as cenas de Muita Aflição que assinalámos.

No fundo, quer as cenas de Fantasia Mágica, quer algumas cenas de Muita Aflição constituem uma distorção da realidade. É que a realidade não é tão maravilhosa e fantástica como as cenas de Fantasia Mágica mostram, mas também não é tão ameaçadora como as cenas de Muita Aflição apresentam.

Ainda relativamente às cenas de Muita Aflição que classificámos como fantasias, coloca-se o seguinte problema: em que medida essas cenas

---

**118** Este estudo foi referido, anteriormente, em 2.1.

podem ser consideradas um mecanismo de defesa? Definimos aqui a defesa da fantasia como a criação de uma realidade alternativa, que funciona quer como refúgio, quer como substituto de relações interpessoais e de formas efectivas de resolução dos problemas<sup>119</sup>. Poderíamos pensar que as realidades imaginadas seriam sempre gratificantes, mas isso nem sempre acontece. De facto, verificamos que existem fantasias negativas e perguntamo-nos: como é que as fantasias “más” funcionam como defesas? A resposta que temos é a seguinte: no fundo, elas têm o mesmo efeito que as fantasias “boas” – “protegem” da realidade. No entanto, as fantasias negativas, ao elevarem as emoções negativas, diminuem a possibilidade de experimentar quer a realidade, quer os efeitos benéficos de algumas fantasias positivas.

Na prova “Era uma vez...” não quisemos ignorar aquilo que nos parece claro: a possibilidade de escolha de fantasias negativas para lidar com as emoções perturbadoras. Sendo assim, a fantasia, que constitui sempre uma realidade alternativa, pode revestir-se de diversas formas: do maravilhosamente mágico nas cenas de Fantasia Mágica, do terrivelmente ameaçador em algumas cenas de Muita Aflição, ou do espaço transicional (Winnicott, 1971/1975) nas cenas de Fantasia Viável.

#### 4. CONCLUSÃO

A prova “Era uma vez...” possibilita-nos alargar a nossa compreensão sobre a vida emocional das crianças, mais especificamente perceber como é que lidam com acontecimentos perturbadores e prazerosos na sua vida. Os estudos efectuados com a prova revelam o seu interesse em várias áreas: no estudo do desenvolvimento da regulação das emoções, na identificação de grupos de crianças com determinadas características psicossociais...

---

119 Ver Capítulo 3, ponto 4.

Uma vez que a fantasia é um dos pilares da prova, pareceu-nos pertinente e útil debruçarmo-nos apenas sobre essa dimensão. Assinalámos que a fantasia é inerente à prova e também constitui uma possibilidade de resposta. Considerámos como fantasia não só cenas da categoria Fantasia, mas também cenas da subcategoria Muita Aflição. Estamos conscientes de que estamos a propor uma interpretação da prova um pouco diferente, ainda que a consideremos congruente com o quadro teórico – da teoria psicodinâmica – em que ela foi criada. O que tem acontecido desde o início deste trabalho é que temos alargado sempre esse quadro, acontecendo agora o mesmo com a conceptualização da fantasia.



## CAPÍTULO 5: ESTUDO REALIZADO

### 1. INTRODUÇÃO

O recurso à fantasia constitui, como já sabemos, uma forma de lidar com a realidade, quer relativamente a situações causadoras de emoções negativas, quer a situações causadoras de emoções positivas. Utilizar o mecanismo de defesa da fantasia pode constituir, como salientámos anteriormente, uma estratégia adaptativa ou desadaptativa. Dada a presença da fantasia na vida das pessoas, afigura-se necessário conhecer a frequência com que se utiliza a fantasia em diferentes faixas etárias, identificar tipos de fantasia e saber quando se trata de um mecanismo ajustado ou desajustado. Importa também averiguar o grau de distorção da realidade envolvido na fantasia. Através da análise das respostas à prova “Era uma vez...”, vamos tentar responder a algumas daquelas questões numa faixa etária específica: crianças em idade pré-escolar.

### 2. OBJECTIVOS

A ideia de estudar a dimensão da fantasia nas respostas à prova “Era uma vez...” adveio de alguns problemas que emergiram à medida que conhecíamos mais aprofundadamente a própria prova. Um dos primeiros problemas com que nos deparámos diz respeito à subdivisão da categoria Fantasia apenas em Fantasia Viável e Fantasia Mágica. A dúvida que surgiu foi a seguinte: será que as cenas de Fantasia não se distinguem por outras características? Por exemplo, no Cartão VII (Escola), as cenas de Fantasia 3, 5 e 7 parecem representar situações diferenciadas, que não são passíveis de serem contempladas somente pela sua classificação em Fantasia Mágica (cenas 3 e 5) e Fantasia Viá-

vel (cena 7). Concretizando: a cena 3 parece mostrar a incapacidade de lidar com a situação dolorosa, escapando dela através de uma estratégia imaginária, caracterizada por um elevado grau de distorção da realidade; a cena 5 indicará uma forma de enfrentar a ansiedade através da onipotência, em que a personagem se transforma numa figura de palco; a cena 7 mostrará um modo de ultrapassar a situação através da ofensa e desvalorização da própria situação.

O segundo problema decorre do primeiro e respeita à possibilidade de identificar formas distintas de fantasia nas respostas à prova. Neste ponto, colocámo-nos a seguinte pergunta: quais são as fantasias a que as crianças recorrem e qual o significado emocional dessas escolhas? Considerámos que, a partir de uma identificação de tipos de fantasia, poderíamos perceber melhor como se caracteriza esse mecanismo nas crianças da faixa etária estudada.

A partir destes dois problemas iniciais, formulámos o nosso objectivo genérico: saber mais sobre a utilização da fantasia na elaboração das emoções em crianças entre os 5-6 anos através da prova “Era uma vez...”. E, desta forma, contribuir também para novos desenvolvimentos da interpretação da prova.

Posteriormente, a revisão bibliográfica e a reflexão que encetámos (das quais demos conta nos capítulos precedentes) possibilitaram-nos especificar aquele objectivo. Assim, concretamente, iremos, em primeiro lugar, proceder à identificação de tipos de fantasia nas respostas à prova. Já sabemos que existem dois tipos de Fantasia assinalados pela autora da prova: Fantasia Viável e Fantasia Mágica. Esta, por sua vez, manifesta-se através do desejo da onipotência e do desejo do impossível. Observámos também que algumas cenas de Muita Aflição também devem ser consideradas cenas de Fantasia. Trataremos de identificar tipos de fantasia em todas essas cenas.

Em segundo lugar, analisaremos as respostas do nosso grupo de crianças que integrem cenas de fantasia. Consideraremos a cena ou cenas escolhidas, a sequência e a história verbalizada.

Por fim, em terceiro lugar, analisaremos a dimensão da fantasia nas histórias verbalizadas do Cartão FIM. Neste cartão, é pedido à criança que crie ela própria uma nova história com a personagem. A história que a criança conta é, tal como as histórias dos sete cartões, uma fantasia, podendo ou não conter elementos de distintos tipos de fantasia. Iremos anotar se as crianças constroem uma nova história, se reformulam ou repetem quase de forma idêntica uma das histórias dos cartões. Daremos particular atenção às histórias que contenham elementos de fantasia.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. PARTICIPANTES**

O grupo de estudo é constituído por 40 crianças na faixa etária dos 5-6 anos: 26 com 5 anos e 14 com 6 anos. Apesar de haver maior número de crianças com 5 anos na altura da recolha dos protocolos (entre os meses de Abril a Junho de 2005), 31 crianças transitariam para o 1º ciclo no final do ano lectivo de 2004/2005, o que significa que fariam 6 anos num espaço de meses. Das 40 crianças, 15 são do sexo masculino e 25 são do sexo feminino.

O grupo foi constituído a partir das crianças que frequentavam duas pré-escolas de uma freguesia do concelho de Barcelos. Para formar o grupo, tivemos em conta a idade e a ausência de perturbação psicológica identificada (informação que nos foi cedida pelas Educadoras). Lidamos, assim, com um grupo de sujeitos da comunidade. Numa pré-escola havia apenas uma classe, noutra pré-escola havia duas. Aplicá-

mos a prova a 14 crianças da primeira pré-escola, a 16 crianças de uma classe da segunda pré-escola e a 10 crianças da outra classe.

A opção por aplicar a prova a crianças na faixa etária dos 5-6 anos deve-se a duas razões: a necessidade manifestada pela própria autora da prova (Fagulha, 1992) em alargar a sua aplicação a crianças mais novas; a constatação que aquelas idades continuaram a ser menos estudadas em investigações posteriores. A escolha pelo meio rural deveu-se ao nosso interesse em aplicar a prova noutro contexto económico e social diferente do habitual (meio urbano e especificamente em Lisboa). Assinala-se que os níveis socioeducacionais e socioprofissionais das famílias das crianças são, na sua grande maioria, baixos.

### 3.2. INSTRUMENTOS

Para realizar os nossos objectivos, aplicámos a prova “Era uma vez...” (que já descrevemos no capítulo precedente) a um grupo de 40 crianças que frequentava a pré-escola.

Recorremos também ao *Children's Fantasy Inventory* (CFI) de Rosenfeld *et al.* (1982) e ao *Sustaining Fantasy Questionnaire* (SFQ) de Zelin *et al.* (1983)<sup>120</sup> para procedermos à identificação de tipos de fantasia na prova. Comparámos as duas tipologias com as cenas de fantasia representadas na prova “Era uma vez...” e verificámos a existência de determinados tipos de fantasia na prova.

Importa lembrar que o CFI foi elaborado com o objectivo de discriminar tipos de fantasia em crianças, enquanto que o SFQ foi construído para investigar as fantasias em adultos. Embora o nosso grupo de estudo seja constituído por crianças, recorreremos também à segunda ti-

---

<sup>120</sup> Os dois inventários foram descritos no Capítulo 3, ponto 4.3.

pologia porque integra fantasias que encontramos nas cenas da prova “Era uma vez...”. Esta situação poderá ser indicadora da existência de tipos de fantasia que se mantêm ao longo da vida, tópico que necessita de ser investigado.

O CFI discrimina, então, nove escalas de fantasia: *frequência da fantasia*, *fantasia intelectual*, *fantasia assustadora*, *fantasia agressiva*, *vivacidade da fantasia*, *fantasia disfórica*, *fantasia activa-heróica*, *absorção na fantasia*, *fantasia imaginativa*. O SFQ discrimina 10 escalas de fantasia: escala 1 – *estética*; escala 2 – *uso de Deus*; escala 3 – *poder e vingança*; escala 4 – *admiração do self*; escala 5 – *morte e doença*; escala 6 – *retirada e protecção*; escala 7 – *amor e proximidade*; escala 8 – *sofrimento*; escala 9 – *competição*; escala 10 – *reparação*.

### 3.3. PROCEDIMENTO

Seguimos os procedimentos estabelecidos para a aplicação da prova “Era uma vez...”. Tendo em conta a nossa experiência pessoal de aplicação da prova neste estudo, parece-nos que uma maior proximidade e à vontade das crianças connosco facilita o seu envolvimento e cooperação na prova. Apercebemo-nos disto porque tivemos um contacto diferenciado com as crianças que formam o grupo das 40: convivemos muito mais com a classe da primeira pré-escola, menos com uma classe da segunda pré-escola, e menos ainda com a outra classe (como já referimos, formámos o grupo das 40 a partir de três classes de duas pré-escolas). Ora, este relacionamento diferenciado talvez explique as seguintes situações:

- as crianças com quem tínhamos estabelecido uma relação mais prolongada cooperaram na tarefa que lhes propusemos;
- algumas das crianças com que tínhamos convivido pouco não aceitaram a tarefa, o comportamento mais comum era escolher

as cenas sem olhar para elas, o que nos levou a excluir os seus protocolos (não fazem, pois, parte do grupo final das 40 crianças).

Perante estas situações, perguntamo-nos se criar uma relação com as crianças, uma relação mesmo e não conhecê-las apenas, não contribuirá para a sua cooperação. É que a prova exige algum esforço, sobretudo em crianças mais novas (algumas suspiravam), e a relação conosco poderá constituir a motivação que as leve a aceitar o desafio que a prova também é. Curiosamente, algumas crianças deram o nosso nome à personagem (pedido que é feito quando se mostra o Cartão FIM). A nossa experiência com as crianças a quem aplicámos a prova poderá indicar que, com crianças mais novas, é necessário ainda maior contacto e envolvimento. Tudo o que dissemos se ajusta ao carácter especial da prova “Era uma vez...”, que é descrita como uma “(...) experiência de mutualidade (...)” (Fagulha, 2004, 104).

#### **4. CONCLUSÃO**

Em suma, vamos proceder a uma identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...”, analisando três respostas das crianças à prova: a escolha das cenas e sua sequência, a história verbalizada e a história inventada no Cartão FIM.

## **CAPÍTULO 6: IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DE FANTASIA NA PROVA “ERA UMA VEZ...” E RESULTADOS OBTIDOS**

### **1. INTRODUÇÃO**

Neste capítulo, vamos proceder, então, à identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...”. É uma proposta que constitui um tributo para a interpretação do recurso à fantasia na prova “Era uma vez...” em crianças entre os 5-6 anos. Não pretendemos substituir as interpretações originais; pelo contrário, as presentes reflexões são, para nós, de certa forma, um tributo à investigação originária. Analisaremos as respostas de um número de sujeitos concentrado na mesma faixa etária, frequentando o jardim-de-infância e sem problemas identificados. Assim, não será possível estabelecer correlações entre tipos de fantasias e outras variáveis, tais como a idade, características específicas, determinadas perturbações.

Propomo-nos identificar tipos de fantasia nas cenas que constituem as possíveis respostas aos episódios retratados nos sete cartões que constituem a prova “Era uma vez...”. Apresentaremos os resultados que obtivemos no grupo de 40 crianças a quem aplicámos a prova. Uma vez que vamos analisar somente as cenas de fantasia, indicaremos apenas as respostas das crianças que incluam cenas dessa categoria (relembramos que consideramos como fantasia cenas da categoria Fantasia e da subcategoria Muita Aflição). Examinaremos o tipo de fantasia escolhido, a posição na sequência e a história verbalizada.

Iremos também analisar a história inventada pela criança no Cartão FIM. Este cartão não tem sido estudado no âmbito da investigação sobre

a prova “Era uma vez...”, por isso consideramos que seria importante começar por dar conta das formas escolhidas pelas crianças para responder a esta última solicitação. Assim, resolvemos, em primeiro lugar, apresentar uma caracterização global das histórias e, depois, proceder à identificação de tipos de fantasia nessas mesmas histórias.

## 2. TIPOS DE FANTASIA NA PROVA “ERA UMA VEZ...”<sup>121</sup>

### 2.1. CARTÃO I – PASSEIO COM A MÃE

No Cartão I – Passeio com a mãe, identificamos quatro tipos de fantasia:

- fantasia intelectual na cena 3,
- fantasia de retirada e protecção na cena 5,
- fantasia imaginativa na cena 7,
- fantasia assustadora na cena 9.

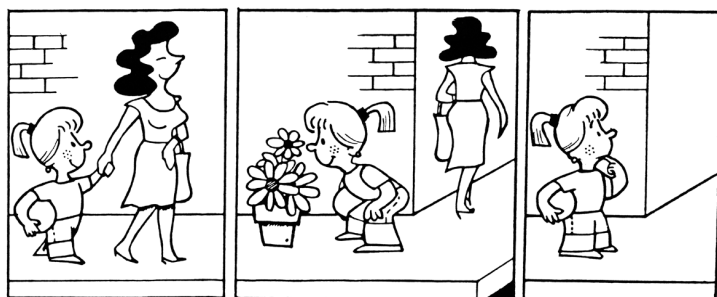
Das 40 respostas obtidas, pelo menos um daqueles quatro tipos de fantasia está presente em 34, o que equivale a 85%. Esta abundante presença de fantasia nas respostas tem sido explicada pela idade das crianças, sendo um resultado obtido em outros estudos da prova (Faguhla, 1992, 1994, 1997/2002). Poder-se-á, assim, considerar que é uma forma de elaboração emocional normativa para crianças de 5-6 anos.

---

**121** Para um melhor entendimento da nossa proposta de interpretação, inserimos neste ponto os sete cartões e as nove cenas correspondentes. Optamos por colocar apenas a versão feminina. As versões masculina e feminina completas, que incluem o Cartão Exemplo e as cenas 10, encontram-se em anexo. Relembramos que a numeração das cenas é a seguinte:

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 |

Figura 1: Cartão I – Passeio com a mãe



Vamos apresentar, de seguida, a frequência e percentagem com que os quatro tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 34 respostas.

**Quadro 1:** Frequência e percentagem de escolha dos quatro tipos de fantasia no Cartão I nas respostas com cenas de fantasia

| Tipos de fantasia                | Frequência | Percentagem |
|----------------------------------|------------|-------------|
| fantasia intelectual             | 4          | 11,8%       |
| fantasia de retirada e protecção | 22         | 64,7%       |
| fantasia imaginativa             | 24         | 70,6%       |
| fantasia assustadora             | 2          | 5,9%        |

Compreende-se que a fantasia assustadora não seja comum num grupo de crianças sem problemas de desenvolvimento ou queixas de funcionamento psicológico identificados. Por sua vez, a fantasia intelectual não parece funcionar como resposta à perturbação suscitada pelo cartão. Por fim, a fantasia de retirada e protecção e a imaginativa são as mais esperadas, uma vez que se trata de crianças entre os 5-6 anos, para quem aquelas estratégias ainda permitem regular a ansiedade. Estas últimas escolhas não significam que as crianças estejam a confundir a fantasia e a realidade. Acontece que as situações emocionalmente perturbadoras são inseridas no mundo da fantasia, de modo a elaborar as emoções suscitadas<sup>122</sup>. Este comentário estende-se ao entendimento que fazemos do recurso à fantasia na prova “Era uma vez...”.

As sequências que contêm os quatro tipos de fantasia apresentam uma grande variedade: 1 2 **3** (escolhida duas vezes), 1 2 5, 1 2 7, 1 4 7, 1 5 7 (escolhida duas vezes), 2 4 7, 2 6 5, 2 6 7, 2 9 6, **3 1 2**, 4 2 **3**, 4 5 6, 4 9 2, 5 4 7 (escolhida duas vezes), 5 7 8, 6 5 7, 7 1 5, 7 2 4, 7 2 5, 7 4 1, 7 5 1, 7 5 2, 7 5 4, 7 5 6, 7 5 8 (escolhida quatro vezes), 7 6 5, 7 8 5, 8 5 2. Analisando esta diversidade, apercebemo-nos de duas situações comuns a um grande número de respostas:

<sup>122</sup> Ver tudo aquilo que referimos no Capítulo 3.

- a fantasia intelectual (cena 3, que colocámos a negrito) e a assustadora (cena 9, que colocámos a itálico) não se combinam entre si nem com outros tipos de fantasia;
- a fantasia de retirada e protecção e a imaginativa combinam-se entre si em 13 sequências (vejam-se as sequências sublinhadas), o que equivale a 52,9% das 34 respostas que incluem tipos de fantasia (repare-se que algumas das sequências são escolhidas mais do que uma vez).

Como interpretar estas situações? A fantasia intelectual e a fantasia assustadora parecem constituir escolhas específicas, com um significado próprio; relembramos que um estudo anterior mostrou que a cena 9 era escolhida por um grupo de crianças ansiosas (Fagulha, 1992, 1994)<sup>123</sup>. As outras duas fantasias revelam o uso da imaginação.

Seguidamente, apresentamos a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência nas 34 respostas com cenas de fantasia.

**Quadro 2:** Percentagem de escolha dos quatro tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da sequência no Cartão I nas respostas com cenas de fantasia

|                | <b>Fantasia intelectual</b> | <b>Fantasia de retirada e protecção</b> | <b>Fantasia imaginativa</b> | <b>Fantasia assustadora</b> |
|----------------|-----------------------------|---|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 <sup>a</sup> | 2,9%                        | 8,8%                                    | 41,2%                       | 0%                          |
| 2 <sup>a</sup> | 0%                          | 38,2%                                   | 2,9%                        | 5,9%                        |
| 3 <sup>a</sup> | 8,8%                        | 17,6%                                   | 26,5%                       | 0%                          |

A intensa perturbação que o episódio suscita em crianças pequenas parece patente na ampla escolha da fantasia imaginativa logo na primeira posição: as crianças recorrem imediatamente à fantasia e a uma

<sup>123</sup> Ver Capítulo 4, ponto 3.2.

figura que tem o poder de solucionar o problema. A opção pela fantasia de retirada e protecção, na segunda posição, indicará mais o uso de si próprio – através, é claro, de uma impossível transformação de si – para lidar com a situação. A elevada percentagem da fantasia imaginativa, já na terceira posição, revela como a criança continua a necessitar de uma ajuda exterior e onipotente para resolver a situação perturbadora.

É sobretudo a análise da história verbalizada que nos permite corroborar a identificação dos quatro tipos de fantasia que propusemos. Vamos apresentar algumas das histórias para cada um dos tipos de fantasia.

Começamos pela fantasia intelectual. Está presente numa sequência de cenas 4 2 3, acompanhada da seguinte história: “Está a chorar. Chamou. Cantou.” Outro exemplo: sequência de cenas 1 2 3, com esta história: “Pedi a um polícia. Gritou. Gritou mais alto – ao fim parecia um altifalante.” As verbalizações mostram alguma capacidade para encontrar em si próprio a resolução da situação – repare-se que a fantasia intelectual surge maioritariamente na 3ª posição da sequência –, ainda que através de uma amplificação dos recursos pessoais.

Uma vez que a fantasia de retirada e protecção e a imaginativa surgem, na maior parte das vezes, combinadas, apresentamos os seus exemplos em conjunto:

- sequência de cenas 5 4 7: “Estava a voar. Começou a chorar. Depois apareceu-lhe uma fada à frente.”;
- sequência de cenas 5 7 8: “Ela estava a voar. Depois apareceu um... Foi telefonar... à mãe.”;
- sequência de cenas 7 5 8: “Apareceu uma fada. Pôs umas asinhas para voar. Depois telefonou para a mãe.”;

- sequência de cenas 1 5 7: “Depois encontrou um polícia e perguntou. E depois encontrou umas asas para voar. E depois voou. E depois encontrou uma fada-madrinha.”;
- sequência de cenas 7 5 4: “Ela encontrou uma fada-madrinha e disse: - Onde é que está a mãe? E depois decidiu voar para ver onde é que estava a mãe e depois chorou.”;
- sequência de cenas 7 6 5: “Depois apareceu uma fada. A seguir a menina estava a pensar onde estava a mãe. E depois arranjou umas asas e foi voar.”;
- sequência de cenas 7 1 5: “Encontrou uma fadinha. E depois chamou o senhor polícia. E depois foi um anjinho.”

O que nos parece interessante verificar nestas sequências é que a criança quase sempre resolve, quer pelo recurso à fantasia de retirada e protecção, quer pela escolha da fantasia imaginativa, a emoção negativa suscitada pelo Cartão I. Esses dois tipos de fantasia funcionam como mecanismos de regulação das emoções. Em poucas sequências, a fantasia não serve como solução, mantendo-se o afecto negativo. Noutras, também em número reduzido, a criança já consegue encontrar uma estratégia da realidade para lidar com a situação, como telefonar à mãe. Aqui temos um mecanismo de coping focado no problema.

Por fim, a fantasia assustadora é escolhida apenas por duas crianças nas seguintes sequências e respectivas histórias: 2 9 6: “Gritou. Viu um homem. Depois estava... com a bola na mão.”; 4 9 2: “Ficou a chorar. Veio um homem. Depois ficou a chamar.” Ao ampliar a perturbação causada pelo episódio, a fantasia assustadora dificulta a regulação da emoção, impossibilitando-a mesmo.

Em síntese, as considerações que podemos retirar do recurso à fantasia no Cartão I – Passeio com a mãe – são as seguintes:

- identificamos quatro tipos de fantasia: intelectual, retirada e protecção, imaginativa e assustadora;
- a fantasia surge em 85% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 52,9%;
- os tipos mais utilizados são as fantasias de retirada e protecção e a imaginativa, que permitem elaborar o afecto perturbador;
- há uma fantasia, a assustadora, que intensifica a emoção negativa.

## 2.2. CARTÃO II – DOENÇA

No Cartão II – Doença, identificamos quatro tipos de fantasia:

- fantasia de amor e proximidade na cena 3,
- fantasia de morte e doença na cena 4,
- fantasia de poder e vingança na cena 5,
- fantasia activa-heróica na cena 7.

A identificação de uma fantasia de poder e vingança na cena 5 pode levantar algumas objecções. De facto, atribuir essa fantasia à cena 5 pode ser um pouco exagerado, mas não quisemos deixar de realçar o elemento provocador, associado a uma situação de vulnerabilidade, que a cena contém. Ora, a fantasia de poder e vingança serve para contrariar os sentimentos de vitimização através de uma posição poderosa<sup>124</sup>.

---

**124** Ver Capítulo 3, ponto 4.3.

Figura 2: Cartão II - Doença



Pelo menos um dos quatro tipos de fantasia está presente em 33 das 40 respostas obtidas, o que equivale a 82,5%. Mais uma vez estamos perante uma elevada presença de fantasia nas respostas, também observada em outros estudos da prova (Fagulha, 1992, 1994, 1997/2002) e que se explica, como já referimos, pela idade das crianças.

Apresentamos seguidamente a frequência e percentagem com que os quatro tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 33 respostas.

**Quadro 3:** Frequência e percentagem de escolha dos quatro tipos de fantasia no Cartão II nas respostas com cenas de fantasia

| Tipos de fantasia              | Frequência | Percentagem |
|--------------------------------|------------|-------------|
| fantasia de amor e proximidade | 21         | 63,6%       |
| fantasia de morte e doença     | 9          | 27,2%       |
| fantasia de poder e vingança   | 7          | 21,2%       |
| fantasia activa-heróica        | 4          | 12,1%       |

A fantasia de amor e proximidade destaca-se, o que é previsível, pois, numa situação de vulnerabilidade, o apoio dos outros é desejado e procurado<sup>125</sup>. Por sua vez, a fantasia de poder e vingança parece surgir como contraponto à de amor e proximidade, uma vez que revela quer alguma depreciação do auxílio dos outros, quer uma certa recusa do estado de debilidade. Veremos que estas duas fantasias nunca se combinam entre si. A segunda fantasia mais escolhida é a de morte e doença, o que mostra a existência do pensamento sobre a morte nestas crianças. A fantasia activa-heróica é pouco escolhida.

As sequências que contêm os quatro tipos de fantasia apresentam uma grande variedade: 1 2 3, 1 3 4, 1 3 9 (escolhida duas vezes), 1 4 9, 2 1 3 (escolhida duas vezes), 3 2 6, 3 6 9, 3 8 9, 4 1 3, 4 2 5, 4 2 6, 7 1 3, 7 4 2, 7 5 8, 7 6 3, 8 1 3, 8 3 9, 8 4 5, 8 4 9, 8 5 9, 9 1 5, 9 3 6, 9 6 3 (escolhida três vezes), 9 6 4, 9 8 5 (escolhida duas vezes), 9 8 3 (escolhida três vezes). Observamos as seguintes combinações de fantasias:

- fantasia de amor e proximidade com a fantasia de morte e doença (em três sequências) e com a fantasia activa-heróica (em duas sequências);

- fantasia de morte e doença está também combinada com a fantasia de poder e vingança (em duas sequências) e com a fantasia activa-heróica (numa sequência);
- fantasia de poder e vingança com a fantasia activa-heróica (numa sequência).

Constatamos que a fantasia de amor e proximidade nunca se combina com a de poder e vingança, o que nos parece coerente, uma vez que, como já referimos, são o contraponto uma da outra. Além das sequências em que aparecem combinadas, as fantasias de amor e proximidade, de morte e doença e de poder e vingança também ocorrem sozinhas: em dezassete, quatro e três sequências respectivamente. Mais uma vez é a fantasia de amor e proximidade a mais escolhida.

De seguida, apresentamos a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência no conjunto das 33 respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 4:** Percentagem de escolha dos quatro tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da sequência no Cartão II nas respostas com cenas de fantasia

|                | Fantasia de amor e proximidade | Fantasia de morte e doença | Fantasia de poder e vingança | Fantasia activa-heróica |
|----------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 <sup>a</sup> | 9,1%                           | 9,1%                       | 0%                           | 12,1%                   |
| 2 <sup>a</sup> | 15,2%                          | 12,1%                      | 6,1%                         | 0%                      |
| 3 <sup>a</sup> | 39,4%                          | 6,1%                       | 15,2%                        | 0%                      |

Através da escolha da fantasia de amor e proximidade na 3<sup>a</sup> posição, a maior parte das crianças consegue resolver a ansiedade suscitada pelo cartão. Pelo contrário, a fantasia de morte e doença oferece o desfecho oposto, contribuindo para um acréscimo do afecto negativo. É interessante verificar a distribuição irregular dos outros dois tipos de fantasia: a fantasia de poder e vingança nunca surge na 1<sup>a</sup> posição, enquanto que a fantasia activa-heróica é apenas escolhida na 1<sup>a</sup>. Procuraremos

perceber melhor o funcionamento das duas fantasias na análise das verbalizações, que passamos a efectuar de seguida.

Começamos pela fantasia de amor e proximidade que surge, entre outras, nas seguintes sequências:

- sequência de cenas 3 8 9: “O pai chegou, deu-lhe um presente, ela ficou feliz. Depois estava a chorar e foi na ambulância.”;
- sequência de cenas 3 2 6: “Um homem deu-lhe uma prenda. A mãe estava a dar-lhe o remédio. A mãe estava a contar-lhe uma história.”;
- sequência de cenas 1 3 9: “O médico pôs-lhe aqui comida e depois o médico deu-lhe uma prenda e depois ela ficou feliz. E depois foi para os bombeiros.”;
- sequência de cenas 9 3 6: “O médico levou para o carro para ela também portar bem. E ele deu um presente. Depois a mãe guardou o livro e deu-lhe a ela.”;
- sequência de cenas 9 8 3: “Levou-a para o hospital. Está na cama. Deu-lhe uma prenda e ela ficou contente.”;
- sequência de cenas 8 1 3: “Ficou logo a dormir. Comeu na cama. O médico deu-lhe uma prenda.”;
- sequência de cenas 4 1 3: “Estava no hospital. Estava a comer. E depois veio lá o pai dar-lhe uma prenda.”

Estas verbalizações confirmam que a fantasia de amor e proximidade é uma forma de regular a emoção negativa na maior parte das respostas. No entanto, quando surge na 1ª e 2ª posições da sequência constitui uma tentativa gorada de elaborar a ansiedade. Aqui está bem paten-

te a necessidade de ter sempre em conta a posição das fantasias na sequência para perceber se permitem ou não elaborar o afecto negativo.

Passamos a exemplificar a fantasia de morte e doença, que também surge nas três posições da sequência:

- sequência de cenas 4 2 5: “Estava na cama e tinha uma cruz ao lado. A mãe estava a deitar-lhe água no cabelo. Ele estava a sair, ele estava na cama a brincar.”;
- sequência de cenas 1 4 9: “Estava a comer. E foi para o cemitério. E vieram buscá-la e levaram para o hospital.”;
- sequência de cenas 8 4 5: “A seguir ela espirrou. E depois estava a pensar que estava no cemitério. E depois já estava boa.”;
- sequência de cenas 1 3 4: “Depois ela foi para o médico e o pai ofereceu-lhe um presente e depois ela pensou que depois vai estar morta.”;
- sequência de cenas 9 6 4: “Chamou a ambulância. E depois estava no hospital e depois ele sonhava que estava no inferno.”

Percebemos que a fantasia de morte e doença não permite regular a emoção negativa suscitada pelo episódio do Cartão. Pelo contrário, é uma fantasia que torna ainda mais difícil lidar com a situação perturbadora.

Em relação à fantasia de poder e vingança, que surge somente na 2ª e 3ª posições da sequência, temos os seguintes exemplos:

- sequência de cenas 7 5 8: “Estava a sonhar. Estava a brincar com o carro. Estava na cama a descansar.”;

- sequência de cenas 7 5 9: “O super-herói foi a casa do menino. Depois o menino pôs-se a pé e começou a brincar com o carrinho dele. Depois a ambulância veio buscar e levou-o para o hospital.”;
- sequência de cenas 9 1 5: “Depois o médico levou-o para o camião dos que estão doentes e depois comeu a sopa e depois a mãe deu um brinquedo ao menino.”;
- sequência de cenas 9 8 5: “Levou na ambulância para o hospital. Era o médico. Pôs na cama. Depois ela levantou-se com um bonequinho.”

Verificamos que as verbalizações nunca referem a atitude provocadora e sorrateira da personagem. É uma fantasia que fornece algum poder à criança, contrariando, assim, a sua situação de fragilidade. Escolhida na 3ª posição, esse efeito permanece.

Por fim, temos a fantasia activa-heróica que ocorre apenas na 1ª posição:

- sequência de cenas 7 6 3: “E depois ela saiu da cama e depois ela estava assim. E depois ela estava aqui. E depois estava a contar uma história e o pai deu um presente.”;
- sequência de cenas 7 1 3: “O menino ficou super-herói. O menino estava a papar. Ficou na cama doente.”

A escolha da fantasia activa-heróica na 1ª posição mostra a dificuldade em lidar com uma situação de vulnerabilidade, uma vez que à fragilidade contrapõe-se de imediato a onipotência. Além disso, como surge só na 1ª posição, não é utilizada para resolver o afecto negativo.

Em conclusão, importa reter o seguinte sobre a utilização da fantasia no Cartão II – Doença:

- identificamos quatro tipos de fantasia: amor e proximidade, morte e doença, poder e vingança, activa-heróica;
- a fantasia surge em 82,5% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 60,7%;
- o tipo mais utilizado é a fantasia de amor e proximidade, que possibilita, na maior parte da sequências, a regulação da emoção negativa;
- há uma fantasia, a de morte e doença, que intensifica a emoção negativa.

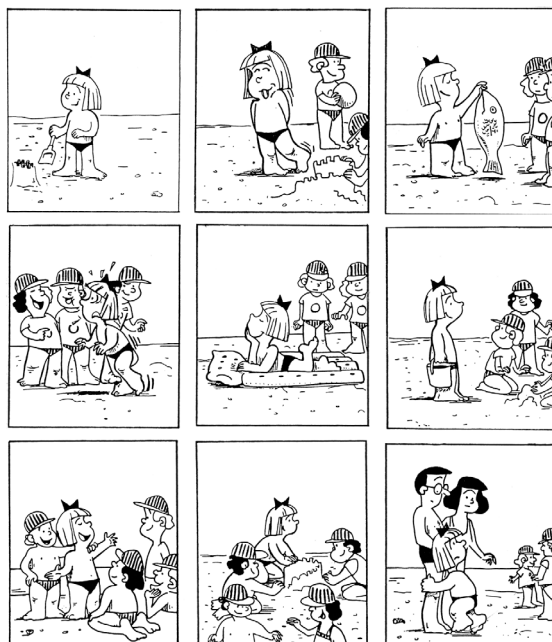
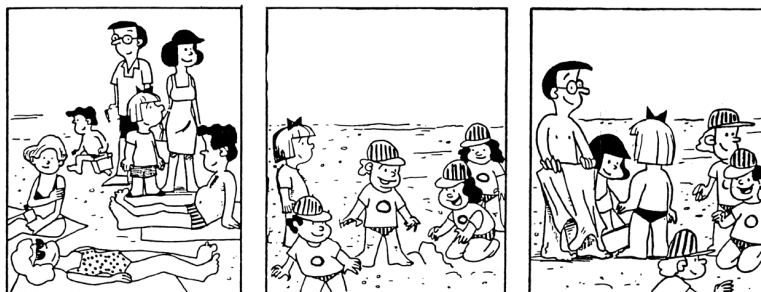
### 2.3. CARTÃO III – PASSEIO À PRAIA

No Cartão III – Passeio à praia, identificamos três tipos de fantasia:

- fantasia de competição na cena 3,
- fantasia de retirada e protecção na cena 5,
- fantasia de admiração do self na cena 7.

As cenas 3 e 7 representam fantasias similares: em ambas, a personagem é alvo de atenção e de admiração. Resolvemos diferenciá-las porque na cena 3 o peixe surge como uma espécie de troféu, em que a personagem se mostra como vencedora, enquanto que na cena 7 não existe o sentimento de competição. As respostas verbalizadas reflectem essa distinção, como veremos.

Figura 3: Cartão III – Passeio à praia



Das 40 respostas obtidas, pelo menos um dos três tipos de fantasia está presente em 31, o que equivale a 77,5%. Continua a ser uma percentagem elevada, tal como sucedia nos cartões anteriores.

De seguida, apresentamos a frequência e percentagem com que os três tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 31 respostas.

**Quadro 5:** Frequência e percentagem de escolha dos três tipos de fantasia no Cartão III nas respostas com cenas de fantasia

| <b>Tipos de fantasia</b>         | <b>Frequência</b> | <b>Percentagem</b> |
|----------------------------------|-------------------|--------------------|
| fantasia de competição           | 14                | 45,2%              |
| fantasia de retirada e protecção | 9                 | 29%                |
| fantasia de admiração do self    | 14                | 45,2%              |

O que podemos ver nestes resultados é uma clara opção por cenas em que a personagem é vencedora e admirada: somando os resultados da fantasia de competição com os da fantasia de admiração do self, obtemos uma frequência de 28, equivalente a uma percentagem de 90,4. A fantasia de retirada e protecção constitui uma escolha emocional oposta: em vez do desejo de ser o centro das atenções, surge o desejo de estar sozinha e feliz no seu espaço; repare-se que o colchão de praia em que a personagem está deitada constitui um subespaço dentro do espaço praia.

Atentemos agora nas sequências que contêm os três tipos de fantasia: 1 2 3 (escolhida quatro vezes), 1 3 2, 1 3 8, 1 5 2, 1 5 3 (escolhida duas vezes), 1 7 3, 1 7 6, 1 7 8, 4 1 3 (escolhida duas vezes), 4 5 9, 4 7 8, 4 7 9, 5 2 9, 5 7 9, 7 2 6, 7 8 2, 7 8 9, 7 9 1, 8 5 9, 8 7 1, 8 9 3, 9 5 3, 9 6 3, 9 7 1, 9 7 5, 9 7 8. Mais uma vez, estamos perante uma grande variedade de escolhas, sendo que os três tipos de fantasia apresentam as seguintes combinações:

- a fantasia de competição ocorre sozinha em dez sequências, combina-se com a fantasia de retirada e protecção em duas sequências e com a fantasia de admiração do self numa sequência;

- a fantasia de retirada e protecção ocorre sozinha em quatro sequências e combina-se com a fantasia de admiração do self em duas sequências;
- a fantasia de admiração do self ocorre sozinha em dez sequências.

Seguidamente, apresentamos a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência no conjunto das 31 respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 6:** Percentagem de escolha dos três tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da sequência no Cartão III nas respostas com cenas de fantasia

|                | Fantasia de competição | Fantasia de retirada e protecção | Fantasia de admiração do self |
|----------------|------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 <sup>a</sup> | 0%                     | 6,5%                             | 12,9%                         |
| 2 <sup>a</sup> | 6,5%                   | 19,4%                            | 32,3%                         |
| 3 <sup>a</sup> | 38,7%                  | 3,2%                             | 0%                            |

Os resultados obtidos revelam que as fantasias mais escolhidas – as de competição e de admiração do self – não se distribuem de forma igual pelas três posições da sequência. De facto, a fantasia de competição surge predominantemente na 3<sup>a</sup> posição e nunca é escolhida na 1<sup>a</sup>, enquanto que a fantasia de admiração do self surge maioritariamente na 2<sup>a</sup> posição e nunca na 3<sup>a</sup>. Como interpretar estas opções? Parece que, para as crianças do nosso grupo de estudo, a forma de resolver as emoções suscitadas pelo convívio com os pares é através de uma fantasia que as coloca como ganhadoras, sendo mais fácil conquistar um troféu do que obter por si próprias a admiração dos outros.

Em relação às histórias verbalizadas, vamos apresentar algumas para cada um dos tipos de fantasia.

No que diz respeito à fantasia de competição, atentemos nos seguintes exemplos:

- sequência de cenas 1 3 2: “Pegou na pá e fez um castelo. Depois foi pescar um peixe. Depois ele não queria o castelo.”;
- sequência de cenas 1 3 8: “Fez um castelo. Apanhou um peixe. Depois estava a fazer outro castelo.”;
- sequência de cenas 9 6 3: “A seguir a menina estava com medo dos meninos... com a areia. Depois foi buscar um balde de água. E depois apanhou um peixe.”;
- sequência de cenas 9 5 3: “Depois teve medo de uma coisa e foi para o pé da mãe e do pai, depois foi-se deitar e depois foi pescar.”;
- sequência de cenas 1 7 3: “Oh, um peixe! A menina estava a fazer isto. Depois estava lá... Estava com o menino e a menina. Os meninos e a menina. A menina tinha um peixe na mão.”;
- sequência de cenas 8 9 3: “Depois começou a brincar com eles. Depois ela estava cheia de medo. E caçou um peixe e os outros meninos estavam a ver.”;
- sequência de cenas 4 1 3: “Depois eles estavam a rir-se da menina. Depois a menina estava a fazer um castelo e encontrou um peixe e eles fizeram mm porque também queriam encontrar outro.”;
- sequência de cenas 1 5 3: “Está com uma pá para encher de areia. Depois estava deitado numa toalha e tinha uma almofada. E depois tinha um peixe na mão e os outros meninos estavam a ver.”

Com base nestas verbalizações, constatamos o seguinte:

- a cena 3 representa, de facto, uma fantasia de competição e não apenas uma fantasia de admiração do self, uma vez que está presente o sentimento de vitória, de se ter conseguido algo que os outros também ambicionariam;
- a fantasia de competição não permite um verdadeiro relacionamento interpares, serve mais como estratégia de autovalorização para lidar com a ansiedade que o convívio com os outros suscita.

A fantasia de retirada e protecção surge, entre outras, nas seguintes respostas:

- sequência de cenas 5 2 9: “Depois a menina pôs-se em cima da prancha. Depois pôs a língua de fora. Depois foi ter com o pai e com a mãe e amarrou-se às pernas do pai.”;
- sequência de cenas 9 5 3: “Depois teve medo de uma coisa e foi para ao pé da mãe e do pai, depois foi-se deitar e depois foi pescar.”;
- sequência de cenas 4 5 9: “Foi ter com os meninos e eles começaram-se a rir. Depois deitou-se numa toalha. Ficou, ficou com medo.”;
- sequência de cenas 1 5 3: “Está com uma pá para encher de areia. Depois estava deitada numa toalha e tinha uma almofada. E depois tinha um peixe na mão e os outros meninos estavam a ver.”;
- sequência de cenas 9 7 5: “Ele foi ter com eles primeiro, depois ele tinha medo e foi ter com a mãe e com o pai. Depois foi brincar com eles. E depois deitou-se na areia.”

A partir deste conjunto de verbalizações, constatamos que a fantasia de retirada e protecção não permite uma solução satisfatória do episódio, não conduzindo ao relacionamento com os outros, o que, claro está, caracteriza a própria fantasia. Há respostas em que a fantasia funciona como refúgio à ansiedade provocada pelo convívio com os pares e há respostas em que não serve como estratégia de regulação – a ansiedade permanece.

Por fim, a fantasia de admiração do self aparece em respostas como estas:

- sequência de cenas 7 2 6: “Também foi brincar. Ia para o pai e para a mãe. Foi buscar um balde de água.”;
- sequência de cenas 7 9 1: “Estava a brincar com os meninos. Depois veio para a mãe e para o pai. E depois fez um bolo.”;
- sequência de cenas 8 7 1: “Os meninos estavam a brincar e fizeram um castelo e depois ele estava a rir-se e depois ele fez um castelo sozinho.”;
- sequência de cenas 9 7 5: “Ele foi ter com eles primeiro, depois ele tinha medo e foi ter com a mãe e com o pai. Depois foi brincar com eles. E depois deitou-se na areia.”;
- sequência de cenas 9 7 1: “Tinha medo. Depois foi brincar, estava com os amigos. Depois fez um castelo e trabalhou sozinho.”

Tendo em conta estas verbalizações, também verificamos que a fantasia de admiração do self não conduz a uma solução satisfatória do episódio. Quase todas as verbalizações terminam com a personagem sozinha.

Interessa reter as seguintes considerações sobre o recurso à fantasia no Cartão III – Passeio à praia:

- identificamos três tipos de fantasia: competição, retirada e protecção, admiração do self;
- a fantasia surge em 77,5% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 41,9%;
- os tipos mais utilizados são a fantasia de competição e a de admiração do self, embora a primeira ocorra com maior frequência na 3ª posição da sequência, enquanto que a segunda nunca ocorre; tendo em conta esta distribuição, podemos considerar que é o recurso à fantasia de competição que permite a elaboração emocional do episódio<sup>126</sup>;
- as crianças deste grupo ainda precisam de uma fantasia sobrevalorizante – a fantasia de competição – para lidarem com a ansiedade suscitada pelo convívio com os pares.

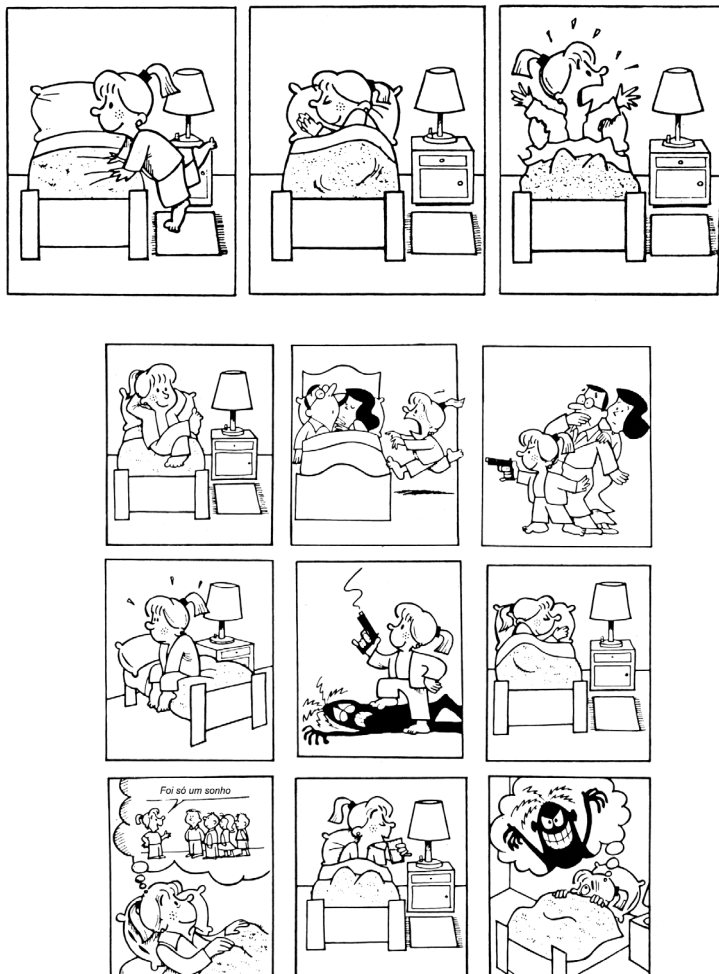
Em suma, num contexto prazeroso de convívio com os outros, os três tipos de fantasia não parecem constituir a melhor forma de estabelecer uma relação interpares, ainda que contribuam para diminuir a ansiedade provocada por esse processo e possibilitem a permanência na situação interactiva. As crianças deste grupo ainda não conseguem relacionar-se simetricamente com os pares, mas também não ficam muito aflitas, precisam é de se sobrevalorizarem.

---

**126** Lembramos que a fantasia de competição era utilizada quer por sujeitos normais, quer por pacientes psiquiátricos no estudo de Zelin *et al.* (1983) – ver Capítulo 3, ponto 4.3.

## 2.4. CARTÃO IV – PESADELO

Figura 4: Cartão IV – Pesadelo



O Cartão IV apresenta um episódio – o pesadelo – que se inscreve ele próprio no domínio da fantasia; os sonhos não fazem, de facto, parte da realidade. Neste sentido, é um cartão cujas respostas com cenas de

fantasia adquirem um interesse particular. Está a lidar-se com a fantasia através da fantasia.

Os tipos de fantasia que identificamos no Cartão IV – Pesadelo são os seguintes:

- fantasia agressiva e fantasia activa-heróica nas cenas 3 e 5,
- fantasia intelectual na cena 7,
- fantasia assustadora na cena 9.

Consideramos que as cenas 3 e 5 representam ambas um conjunto de fantasias: a agressiva e a activa-heróica. Por esta razão, vamos reunir as respostas que contenham aquelas duas cenas. Resolvemos constituir este par de fantasias, pois é o que melhor identifica as cenas 3 e 5; os autores da tipologia que estamos a utilizar (Rosenfeld *et al.*, 1982) também apresentam exemplos em que as duas fantasias estão presentes.

Das 40 respostas obtidas, pelo menos um dos tipos de fantasia está presente em 35, o que equivale a 87,5%. Mantém-se uma percentagem muito elevada de escolha de fantasia.

Apresentamos em seguida a frequência e percentagem com que os tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 35 respostas.

**Quadro 7:** Frequência e percentagem de escolha dos tipos de fantasia no Cartão IV nas respostas com cenas de fantasia

| Tipos de fantasia                            | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| fantasia agressiva e fantasia activa-heróica | 27         | 77,1%       |
| fantasia intelectual                         | 12         | 34,3%       |
| fantasia assustadora                         | 22         | 62,9%       |

Estes resultados mostram que as duas fantasias mais utilizadas são antitéticas: assustar o pesadelo *versus* ser assustado por ele. A posição de cada uma na sequência nos dirá como este episódio é resolvido.

As seqüências que contêm os três tipos de fantasia apresentam uma grande variedade: 1 2 5, 1 7 2, 1 9 6, 2 1 5, 2 1 9, 2 4 5, 2 5 8, 2 6 9, 2 9 3, 2 9 5 (escolhida duas vezes), 3 9 5, 4 9 2, 4 9 5, 5 1 9, 5 8 3, 5 8 9, 7 4 5, 7 8 4, 7 8 6, 7 9 2, 7 9 5, 8 7 2 (escolhida duas vezes), 8 7 5 (escolhida duas vezes), 9 1 3, 9 2 3, 9 2 8, 9 5 3 (escolhida duas vezes), 9 5 7, 9 5 8, 9 7 5, 9 8 6. Verificamos que as fantasias se combinam umas com as outras, sendo que em seis seqüências surgem todas as fantasias. Vemos ainda que em cinco seqüências o par fantasia agressiva e fantasia activa-heróica (cenas 3 e 5 isoladas ou juntas) ocorre sozinho, também em cinco seqüências a fantasia intelectual surge sozinha e em seis seqüências ocorre apenas a fantasia assustadora.

Mostramos em seguida a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da seqüência no conjunto das 35 respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 8:** Percentagem de escolha dos tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da seqüência no Cartão IV nas respostas com cenas de fantasia

|                | Fantasia agressiva e fantasia activa-heróica | Fantasia intelectual | Fantasia assustadora |
|----------------|--|----------------------|----------------------|
| 1 <sup>a</sup> | 11,4%  | 14,3%                | 25,7%                |
| 2 <sup>a</sup> | 14,3%  | 17,1%                | 25,7%                |
| 3 <sup>a</sup> | 51,4%  | 2,9%                 | 11,4%                |

Estes resultados revelam que é o par fantasia agressiva e fantasia activa-heróica que predomina no desfecho da história. Sabemos que através da fantasia não se conseguirá a resolução do problema<sup>127</sup>, mas apenas (e em algumas situações) a regulação da emoção negativa. No

<sup>127</sup> Curiosamente, Zelin *et al.* (1983) distinguem as fantasias sustentadoras (cuja tipologia estamos a utilizar) das fantasias que resolvem os problemas. Como estas últimas não são especificadas, ficamos sem perceber quais são e como é que funcionam. No nosso entendimento, as fantasias não consistem, na sua generalidade, mecanismos de coping focado no problema; só em situações especiais, como a do Cartão IV, em que a própria situação faz parte do mundo da fantasia, é que essa classificação seria ajustada.

entanto, no caso concreto deste cartão, julgamos que a fantasia permite resolver o problema, pois lida-se com uma identidade irreal. Assim, enfrenta-se uma fantasia má destruindo-a através do par fantasia agressiva e fantasia activa-heróica. Em relação à fantasia assustadora, verificamos que é a mais escolhida na 1ª e 2ª posições, parecendo indicar que, em primeiro lugar, predomina o medo do pesadelo e só depois surge o desejo de o destruir. A fantasia intelectual é a menos escolhida, sobretudo na 3ª posição. Passemos de seguida para a análise das verbalizações.

Comecemos, então, pelo par fantasia agressiva e fantasia activa-heróica que surge, entre outras, nas seguintes respostas:

- sequência de cenas 3 9 5: “Matou. Depois foi para a cama e assustou-se. Matou.”;
- sequência de cenas 2 5 8: “A seguir foi a chorar para a cama da mãe e do pai. Depois foi lá para fora em cima do monstro com a pistola. E depois foi tomar uma aguinha e depois deitou-se.”;
- sequência de cenas 8 7 5: “Bebeu água. Depois sonhou com um sonho bom. E depois matou o sonho mau e acabou.”;
- sequência de cenas 2 9 3: “Fugiu logo a correr para à beira da mãe assustada. Era o mau que estava ali, ela escondeu-se debaixo dos lençóis. Depois o pai e a mãe estavam cheios de medo e a menina pegou numa pistola e carregou a matou.”;
- sequência de cenas 9 5 3: “O monstro apareceu e o menino até escondeu debaixo da cama. Depois o menino deu um tiro ao monstro, depois meteu o pé por cima, calcou-o. Depois o pai tapou a boca, a mãe escondeu-se atrás do pai, o menino pegou na pistola e ia dar um tiro.”

O conjunto destas verbalizações revela-nos que o par fantasia agressiva e fantasia activa-heróica permite, como já tínhamos referido, resolver o problema do pesadelo. No entanto, nas sequências em que a fantasia assustadora surge na 2ª posição, essa resolução fica comprometida. Essas sequências mostram dificuldades em lidar com a ansiedade provocada pelo episódio, uma vez que o afecto negativo, ainda mais acentuado, regressa à história.

Atentemos, agora, em algumas respostas em que surge a fantasia intelectual:

- sequência de cenas 7 8 4: “Depois ela estava a pensar. Depois estava a beber água. Depois ela levantou-se.”;
- sequência de cenas 8 7 5: “Bebeu água. Depois sonhou com um sonho bom. E depois matou o sonho mau e acabou.”;
- sequência de cenas 9 5 7: “Foi um fantasma e acordou e depois ele tinha uma pistola na mão e matou-o e depois ele sonhou com os meninos.”

Nestas sequências, a fantasia intelectual conduz quase sempre a um desfecho feliz. A forma como é verbalizada enfatiza aquilo que já dissemos anteriormente: enfrenta-se uma fantasia – o pesadelo – através de outra – um sonho. Mantém-se a situação perturbadora e a forma de lidar com ela dentro do universo da fantasia.

Por fim, analisemos algumas verbalizações com a fantasia assustadora:

- sequência de cenas 9 2 8: “Pensou em um fantasma. Foi chamar o pai e a mãe. Foi beber água.”;
- sequência de cenas 9 5 3: “Um bicho mau. O menino tinha medo. O menino deu um tiro ao mau. O menino com a pistola na mão.”;

- sequência de cenas 2 9 5: “Foi chamar pelo pai e pela mãe. Ao fim apareceu um, ele pensou um, pensou naquilo. Ao fim, matou-o, e está a pistola e pôs o pé em cima dele.”;
- sequência de cenas 7 9 2: “Depois ela teve um sonho que estava na escola. E depois de repente outra vez adormeceu e depois apareceu um monstro mau, que ela tinha pensado. Depois foi chamar o pai e a mãe.”;
- sequência de cenas 5 1 9: “Depois calçou o monstro e carregou na pistola. Estava contente na cama. Depois apareceu o diabo.”

Alguns dos verbos utilizados nas histórias das crianças – pensar, sonhar – mostram como a cena 9 constitui uma fantasia que existe apenas no mundo interno do sujeito. Trata-se de uma fantasia assustadora que intensifica o afecto negativo, impedindo, sobretudo quando ocorre na 2ª e 3ª posições da sequência, a sua regulação. A presença da fantasia assustadora naquelas posições revela a dificuldade em lidar com a emoção provocada por este cartão, uma vez que a ansiedade regressa ainda mais intensa à história.

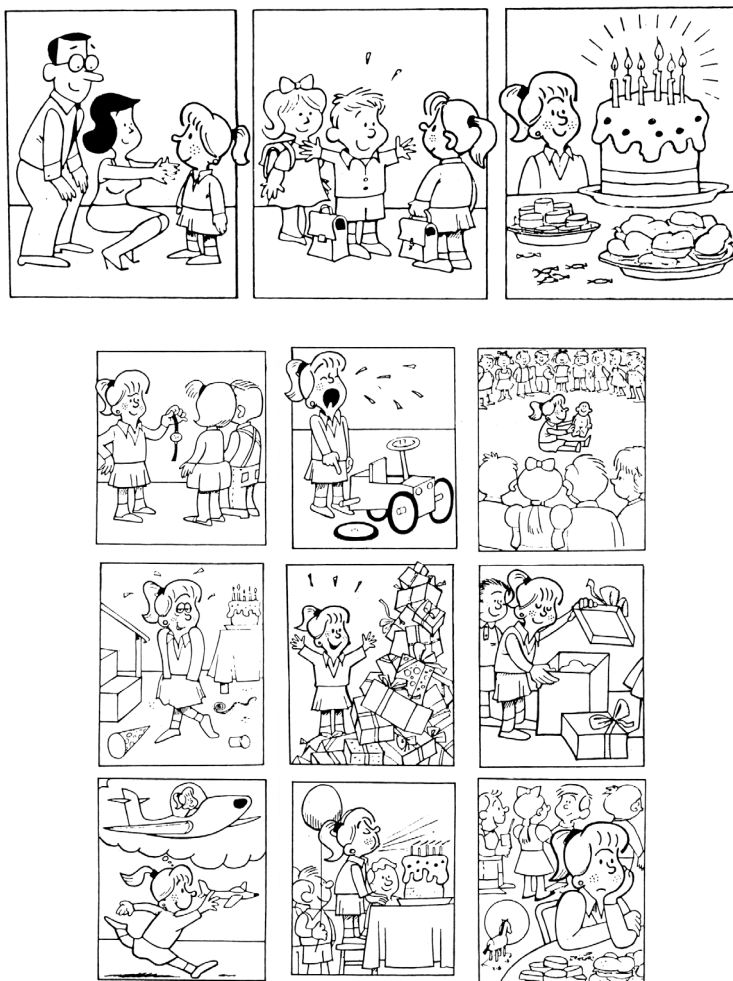
Em síntese, relativamente à utilização da fantasia no Cartão IV – Pesadelo, constatamos o seguinte:

- identificamos os seguintes tipos de fantasia: agressiva e activa-heróica, intelectual, assustadora;
- a fantasia surge em 87,5% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 65,7%;
- os tipos mais utilizados são o par fantasia agressiva e activa-heróica e a fantasia assustadora, sendo que as primeiras permi-

tem regular a ansiedade e até resolver o problema, enquanto que a segunda intensifica a emoção negativa.

## 2.5. CARTÃO V - DIA DOS ANOS

Figura 5: Cartão V - Dia dos anos



No Cartão V – Dia dos anos, identificamos os seguintes tipos de fantasia:

- fantasia de admiração do self nas cenas 3 e 5,
- fantasia intelectual e activa-heróica na cena 7.

Reconhecemos nas cenas 3 e 5 a mesma fantasia – admiração do self –, pois em ambas estão presentes os sentimentos de valorização de si próprio e de admiração dos outros. Esses sentimentos são mais evidentes na cena 3, expressos através da roda de amigos em volta da personagem que está no centro, e estão pressupostos na cena 5, através dos presentes que foram necessariamente oferecidos por alguém, mostrando assim que se é valorizado. Reuniremos as respostas que contenham as duas cenas. Relativamente à cena 7, consideramos que representa um conjunto de fantasias: a intelectual e a activa-heróica. Resolvemos constituir este par de fantasias, pois é o que melhor identifica a cena; os autores da tipologia que estamos a utilizar (Rosenfeld *et al.*, 1982) também apresentam exemplos em que as duas fantasias estão presentes.

Das 40 respostas obtidas, os tipos de fantasia estão presentes em 36, o que equivale a 90%. Encontramos de novo uma percentagem elevada, tal como acontecia nos cartões anteriores.

De seguida, apresentamos a frequência e percentagem com que os tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 36 respostas.

**Quadro 9:** Frequência e percentagem de escolha dos tipos de fantasia no Cartão V nas respostas com cenas de fantasia

| <b>Tipos de fantasia</b>              | <b>Frequência</b> | <b>Percentagem</b> |
|---------------------------------------|-------------------|--------------------|
| fantasia de admiração do self         | 27                | 75%                |
| fantasia intelectual e activa-heróica | 19                | 52,7%              |

Verificamos que os tipos de fantasia apresentam todos uma elevada frequência, ainda que a fantasia de admiração do self seja a mais escolhida. Perceberemos melhor o significado destas escolhas quando analisarmos a sua posição na sequência.

Relativamente às sequências que contêm os tipos de fantasia, é de novo uma grande variedade o que encontramos: 1 2 3 (escolhida duas vezes), 1 7 3, 1 7 8, 2 3 7, 2 8 5, 3 7 8, 3 8 1, 3 8 5, 4 5 6 (escolhida duas vezes), 4 7 8, 5 1 4, 5 3 8, 5 4 6, 6 3 2, 6 4 5, 6 5 4, 7 1 2, 7 2 1, 7 2 8, 7 5 1, 7 5 3, 7 8 2, 7 8 3, 7 8 4, 7 8 6, 8 5 2, 8 5 4, 8 5 6, 8 5 7, 8 7 9, 8 9 5, 9 7 1, 9 7 4, 9 8 7. Observamos o seguinte:

- a fantasia de admiração do self (cenas 3 e 5 isoladas ou em conjunto) ocorre sozinha em 17 sequências e combina-se com o par fantasia intelectual e activa-heróica em sete sequências;
- o par fantasia intelectual e activa-heróica ocorre sozinho em 12 sequências.

Apercebemo-nos, assim, que, em 29 das 36 sequências que contêm cenas de fantasia, as crianças do nosso grupo optaram ora por um tipo de fantasia, ora por outro. Sendo assim, a fantasia de admiração do self e o par fantasia intelectual e activa-heróica parecem evidenciar formas distintas de elaborar a emoção.

Seguidamente, apresentamos a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência no conjunto das 36 respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 10:** Percentagem de escolha dos tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da sequência no Cartão V nas respostas com cenas de fantasia

|                | <b>Fantasia de admiração do self</b> | <b>Fantasia intelectual e activa-heróica</b> |
|----------------|--------------------------------------|--|
| 1 <sup>a</sup> | 16,7%                                | 25%  |
| 2 <sup>a</sup> | 33,3%                                | 19,4%  |
| 3 <sup>a</sup> | 25%                                  | 8,3%   |

O par fantasia intelectual e activa-heróica apresenta na 1<sup>a</sup> posição a mesma percentagem que a fantasia de admiração no self na 3<sup>a</sup>. Esta troca de posições de fantasias com os mesmos valores parece indicar que a necessidade de uma fantasia mais onipotente apenas surge no início, sendo que, no desfecho da história, se opta por uma fantasia mais viável e também mais relacional.

Em relação às histórias verbalizadas, vamos apresentar algumas para cada um dos tipos de fantasia.

No que diz respeito à fantasia de admiração do self, atentemos nos seguintes exemplos:

- sequência de cenas 3 8 1: “Estavam todos à volta e a menina estava no meio com o bebé. Depois a menina estava com os meninos à volta dela e a menina estava a soprar as velas. Depois o menino e a menina ofereceram à menina um relógio.”;
- sequência de cenas 5 3 8: “Eles deram um monte de presentes e abriu-os numa roda. Depois soprou as velas.”
- sequência de cenas 6 3 2: “Depois foi ver as prendas. Um carro e depois começou a chorar porque saiu-lhe a roda.”;
- sequência de cenas 8 5 6: “Depois ela, cantaram-lhe os parabéns, e ela estava a soprar as velas. E depois os amigos e a mãe deram-lhe muitas prendas. E depois ela abriu-as.”;

- sequência de cenas 7 5 3: “Passou um avião, por cima. E depois a menina estava muito contente. Depois tinha muitas prendas. Fizeram uma roda e ela estava no meio com um brinquedo.”;
- sequência de cenas 2 8 5: “Saiu-lhe a roda. Depois ela estava a chorar. Depois estavam a cantar os parabéns. Depois tinha muitas prendas.”

Estas verbalizações validam a nossa identificação de uma fantasia de admiração do self, quer na cena 3, quer na 5. A fantasia de admiração do self revela que, para estas crianças, o desejo de serem o centro das atenções é esperável num aniversário, mostrando auto-confiança na sua capacidade de provocar essa atenção. É uma boa fantasia, ainda que a sua presença nem sempre augure um desfecho feliz da história.

O par fantasia intelectual e activa-heróica surge, entre outras, nas seguintes respostas:

- sequência de cenas 7 1 2: “Ele estava a brincar com o avião pequenino. E depois o relógio. E depois ele, saiu a roda e ela estava a chorar, ehe, ehe.”;
- sequência de cenas 7 8 6: “Estava a pensar andar de avião. Soprou as velas de bolo. Depois abriu uma prenda.”;
- sequência de cenas 8 7 9: “Soprou o bolo. Era o avião. E depois ela na outra página estava triste.”;
- sequência de cenas 4 7 8: “Tinha um bolo pequenino aqui, comeu um gelado. Ia caçar o avião. Depois ia dentro do avião – o grande. Depois teve um bolo.”;

- sequência de cenas 2 3 7: “Saiu uma roda. Ele estava a chorar. E depois estava a brincar. Estava a brincar com o avião. E é que era um avião a sério.”

Tendo em conta estas verbalizações, constatamos que o par fantasia intelectual e activa-heróica tanto possibilita como impossibilita a regulação do afecto. Não sendo uma fantasia relacional, pouco contribui para o estabelecimento de uma relação com os outros. É a fantasia menos eficaz deste cartão.

Interessa reter as seguintes considerações sobre o recurso à fantasia no Cartão V – Dia dos anos:

- identificamos os seguintes tipos de fantasia: admiração do self, intelectual e activa-heróica;
- a fantasia surge em 90% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3<sup>a</sup> posição da sequência em 33,3%;
- o tipo mais utilizado é a fantasia de admiração do self, que permite, na maior parte das respostas, a regulação do afecto<sup>128</sup>; esta fantasia revela também confiança por parte da criança em ser valorizada.

Comparando os resultados que obtivemos no Cartão V com os do Cartão III, ambos representando os dois episódios prazerosos da prova, constatamos o seguinte:

---

**128** Lembramos que a fantasia de admiração do self era utilizada quer por sujeitos normais, quer por pacientes psiquiátricos no estudo de Zelin *et al.* (1983) – ver Capítulo 3, ponto 4.3.

- no Cartão V as respostas com cenas de fantasia na 3<sup>a</sup> posição são em menor número do que no Cartão III – 33,3 e 41,9% respectivamente;
- enquanto que no Cartão V a fantasia de admiração do self é a mais escolhida na 3<sup>a</sup> posição, no Cartão III ela nunca é escolhida.

Como interpretar estas diferenças? Se é certo que os dois cartões apresentam situações prazerosas, no Cartão III está presente o desafio – e a ansiedade correspondente – de ser, ou não, aceite pelo grupo e poder integrar-se. Já o episódio do Cartão V não suscitará, em princípio, grande ansiedade; neste cartão procura-se entender se o dia do aniversário – de festejar a própria criança e a sua vida – é sentido como bom, o que normalmente acontece<sup>129</sup>. Assim, o Cartão V é um cartão de mais fácil elaboração emocional do que o Cartão III e, por isso, deparamo-nos com menos cenas de fantasia na 3<sup>a</sup> posição da sequência. Além disso, o dia de anos constitui um episódio em que é mais simples obter a valorização e admiração dos outros. Em suma, o Cartão V suscita menos ansiedade do que o Cartão III.

## 2.6. CARTÃO VI – BRIGA DOS PAIS

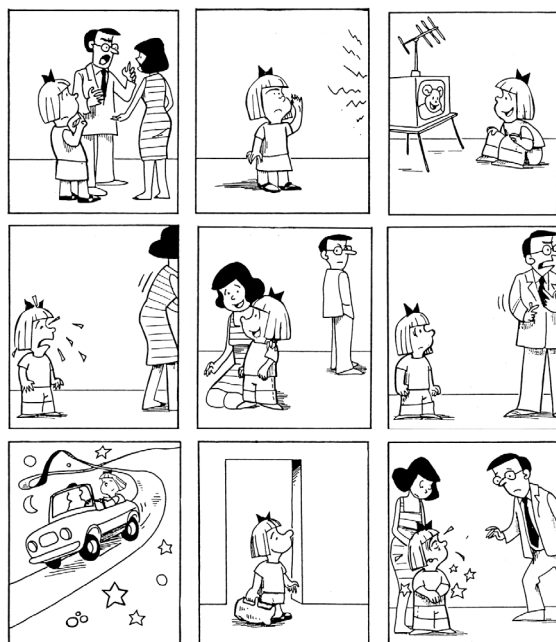
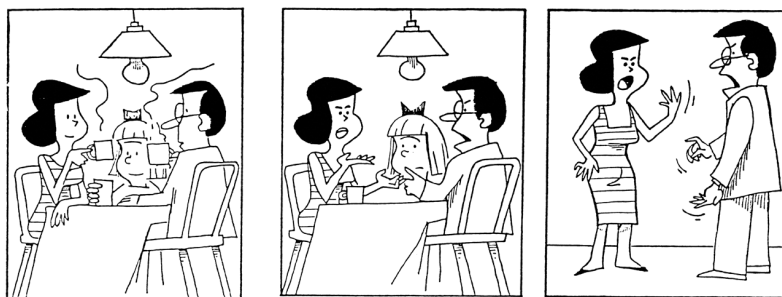
Os tipos de fantasia que identificamos no Cartão VI – Briga dos pais são os seguintes:

- absorção na fantasia na cena 3,
- fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança na cena 5,
- fantasia agressiva e activa-heróica na cena 7.

---

**129** Quando tal não ocorre, pode ser um indicador de algo que está mal com a criança – veja-se o que foi referido no Capítulo 4, ponto 2.

Figura 6: Cartão VI – Briga dos pais



A identificação de uma fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança na cena 5 pode levantar algumas objeções. Relembramos que no Cartão II as duas fantasias correspondem a cenas diferentes e nunca se combinam; considerámos, então, que essa não combinação era coerente, uma vez que as fantasias exprimem sentimentos opostos. Ora, é

precisamente a presença de sentimentos opostos o que encontramos na cena 5: trata-se de uma fantasia dicotômica, em que se justapõem a proximidade da mãe e o afastamento do pai. Se optássemos por identificar na cena 5 uma ou outra das duas fantasias, estaríamos a ignorar o outro aspecto fundamental da cena.

No que diz respeito à cena 7, consideramos que representa um conjunto de fantasias: a agressiva e a activa-heróica. Resolvemos constituir este par de fantasias, pois é o que melhor identifica a cena; os autores da tipologia que estamos a utilizar (Rosenfeld *et al.*, 1982) também apresentam exemplos em que as duas fantasias estão presentes. É verdade que na cena 7 também está patente o desejo de fuga, o que se coaduna com a fantasia de retirada e protecção; contudo, nesta mesma fantasia não estão presentes os sentimentos de agressividade e revolta sugeridos na cena 7 – estes sentimentos já são próprios do par fantasia agressiva e activa-heróica.

Das 40 respostas obtidas, pelo menos um dos tipos de fantasia está presente em 33, o que equivale a 82,5%. Mantém-se uma percentagem elevada de escolha de fantasia, tal como sucedia nos cartões anteriores.

Apresentamos em seguida a frequência e percentagem com que os tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 33 respostas.

**Quadro 11:** Frequência e percentagem de escolha dos tipos de fantasia no Cartão VI nas respostas com cenas de fantasia

| Tipos de fantasia                                    | Frequência | Percentagem |
|--|------------|-------------|
| absorção na fantasia                                 | 13         | 39,4%       |
| fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança | 10         | 30,3%       |
| fantasia agressiva e activa-heróica                  | 21         | 63,6%       |

Estes resultados mostram que o par fantasia agressiva e activa-heróica se destaca, o que revela a dificuldade de grande parte das crianças

deste grupo em lidar com a ansiedade suscitada por este cartão. Na verdade, optam por uma fantasia irrealizável, que revela sentimentos de onnipotência e revolta, aliados ao desejo de sair daquela situação o mais depressa possível. No fundo, é uma escolha que mostra a incapacidade de enfrentar o episódio retratado no cartão.

As sequências que contêm os três tipos de fantasia apresentam uma grande variedade: 1 2 3, 1 4 7 (escolhida duas vezes), 1 5 4, 1 5 8, 1 7 3, 1 7 9, 1 8 3, 1 9 5, 1 9 7, 2 3 1, 3 5 9, 3 7 6, 3 8 7, 4 7 9, 5 6 1, 6 3 7, 6 9 5, 7 2 6, 7 3 8, 7 4 5, 7 5 9, 7 8 2, 7 8 3, 7 8 9, 8 3 2, 8 7 9, 9 1 7, 9 3 7, 9 1 5, 9 5 3, 9 7 1, 9 8 7. Verificamos que as fantasias tanto ocorrem sozinhas como se combinam umas com as outras:

- a absorção na fantasia ocorre sozinha em quatro sequências, combina-se com a fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança em duas e com a fantasia agressiva e activa-heróica em sete;
- a fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança ocorre sozinha em seis sequências e combina-se com a fantasia agressiva e activa-heróica em duas;
- o par fantasia agressiva e activa-heróica ocorre sozinho em 12 sequências.

Constatamos que predomina a ocorrência do par fantasia agressiva e activa-heróica sozinho, o que poderá indicar que a fantasia preferida é mesmo revoltar-se contra aquela situação, não sendo a maior parte destas crianças capaz de a tolerar (o que está patente na absorção da fantasia) ou introduzir-se nela (o que acontece na fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança). Perceberemos melhor o significado emocional do par de fantasias quando analisarmos a sua posição na sequência e as verbalizações.

Mostramos de seguida a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência no conjunto das 33 respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 12:** Percentagem de escolha dos tipos de fantasia na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> posições da sequência no Cartão VI nas respostas com cenas de fantasia

|                | <b>Absorção na fantasia</b> | <b>Fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança</b> | <b>Fantasia agressiva e activa-heróica</b> |
|----------------|-----------------------------|---|--|
| 1 <sup>a</sup> | 9,1%                        | 3%  | 21,2%                                      |
| 2 <sup>a</sup> | 15,2%                       | 15,2%   | 18,2%                                      |
| 3 <sup>a</sup> | 15,2%                       | 12,1%   | 24,2%                                      |

Estes resultados revelam que a fantasia agressiva e activa-heróica é a mais escolhida em todas as posições da sequência, apresentando uma distribuição regular pelas três posições. Isto não acontece com a fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança que surge com uma frequência muito baixa na 1<sup>a</sup> posição. Passemos de seguida para a análise das verbalizações.

Começamos, então, pela absorção na fantasia que surge, entre outras, nas seguintes respostas:

- sequência de cenas 3 8 7: “Depois o menino estava a ver os macaquinhos e estava a divertir-se muito. Depois o menino levou um saco com brinquedos para o carro e depois o menino começou a conduzir.”;
- sequência de cenas 2 3 1: “Estava a ouvir. A menina estava a ver televisão. Estavam a ralar.”;
- sequência de cenas 1 8 3: “Depois estava a menina, para nunca mais o pai discutir, para não discutir mais. Depois ela saiu da loja. Depois deitou tudo no chão no tapete e depois estava, viu um filme e ficou contente.”;

- sequência de cenas 1 7 3: “Ele disse para eles pararem. E começou a andar de carro a sério. E ao fim foi ver televisão.”

O conjunto destas verbalizações revela-nos que a absorção na fantasia pode funcionar como estratégia de regulação, mas nem sempre a criança consegue apaziguar o afecto negativo dessa maneira. Além disso, a absorção na fantasia parece ser uma forma da criança regular a sua emoção não intervindo na situação, nem tendo necessidade de a abandonar.

Atentemos, agora, em algumas respostas em que surge a fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança:

- sequência de cenas 5 6 1: “Depois o pai estava a olhar para elas e... a menina... a discutir... e estava a ralar e a menina a ouvir.”;
- sequência de cenas 1 5 4 “Depois o pai e a mãe começaram a discutir e a filha começou a olhar. E depois a mãe apareceu à filha e o pai olhou para ela. Depois a filha começou a chorar.”;
- sequência de cenas 7 5 9: “O pai no carro com o filho. A mãe estava com o filho e o pai estava chateado. O pai à beira da mãe e do filho.”;
- sequência de cenas 3 5 9: “Ela estava a ver televisão e estava a sorrir e na televisão também estavam a sorrir. E depois a mãe e a menina estavam a sorrir também e o pai estava triste, estava mau. E depois a mãe estava assim – m – e o pai também – m – e a menina tola da cabeça.”;
- sequência de cenas 6 9 5: “A seguir o pai... e a filha disse “Parem!”. E depois ela tinha que escolher, ela estava assim e escolheu a mãe. E depois eles ficaram...”;

- sequência de cenas 1 9 5 “Eles estavam a discutir. Depois foi lá a filha e disse para eles se calarem. E depois elas, a filha e a mãe, começaram elas a brincar. O pai estava a olhar para elas, elas todas contentes, e ele não estava contente.”

Apesar da fantasia de amor e proximidade e de poder e vingança ser a menos escolhida, resolvemos apresentar vários exemplos de verbalizações de modo a melhor fundamentar a nossa identificação. De facto, em todas as verbalizações os dois aspectos centrais da cena – proximidade à mãe e insatisfação do pai – estão presentes. Trata-se de uma fantasia que não permite elaborar o afecto negativo, na medida em que também transporta o sentimento de dissensão.

Por fim, analisemos algumas verbalizações com a fantasia agressiva e activa-heróica:

- sequência de cenas 7 8 9: “Ele foi-se embora porque não gostava do barulho. Muito depressa, até levantou a rua, quase que foi até ao céu. Depois foi para casa. E depois, depois esteve com a mãe e com o pai.”;
- sequência de cenas 7 8 2: “Depois a filha estava a andar de carro. Depois a filha chegou a casa com os brinquedos. A filha assim, com a mão no ar.”;
- sequência de cenas 3 7 6: “Estava a ver televisão. Estava a guiar o carro. Depois o pai e a mãe zangados.”;
- sequência de cenas 4 7 9: “A menina começou logo a chorar. Foi para o carro e começou a andar. Ela começou a ver estrelas.”;
- sequência de cenas 1 9 7: “Estavam a discutir. A menina ficou a ver estrelas. A menina ficou no carro.”;

- sequência de cenas 1 4 7: “O menino foi para a mãe e para o pai. Começou a chorar. Começou a andar de carro.”

Tendo em conta estas verbalizações, verificamos que a fantasia agressiva e activa-heróica, contrariamente àquilo que se passava no Cartão IV, não permite a regulação do afecto negativo. Como interpretar os diferentes resultados? Julgamos que, em parte, se deve ao carácter específico do Cartão IV, que apresenta ele próprio uma fantasia, com todas as consequências que daí devem ser retiradas, como tivemos oportunidade de referir. Por outro lado, no Cartão VI, as sequências e as correspondentes verbalizações, em que a fantasia agressiva e activa-heróica está inserida, não patenteiam uma utilização eficaz das mesmas.

Em síntese, relativamente à utilização da fantasia no Cartão VI – Briga dos pais, constatamos o seguinte:

- identificamos os seguintes tipos de fantasia: absorção na fantasia, amor e proximidade e poder e vingança, agressiva e activa-heróica;
- a fantasia surge em 82,5% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 51,5%;
- o tipo mais utilizado é a fantasia agressiva e activa-heróica, que não permite regular o afecto negativo.

O Cartão VI foi, até agora, aquele que maior dificuldade de regulação emocional suscitou. Talvez remeta para a situação verdadeiramente mais difícil de suportar para as crianças. Os tipos de fantasia que identificamos não permitem, por razões diferentes, a elaboração do afecto negativo.

## 2.7. CARTÃO VII – ESCOLA

Figura 7: Cartão VII – Escola



Os tipos de fantasia que identificamos no Cartão VII – Escola são os seguintes:

- fantasia de retirada e protecção na cena 3,
- fantasia de admiração do self na cena 5,
- fantasia agressiva na cena 7.

Das 40 respostas obtidas, pelo menos um dos tipos de fantasia está presente em 36, o que equivale a 90%. O último cartão mantém uma percentagem elevada de cenas de fantasia.

Apresentamos, em seguida, a frequência e percentagem com que os tipos de fantasia foram escolhidos no conjunto das 36 respostas.

**Quadro 13:** Frequência e percentagem de escolha dos tipos de fantasia no Cartão VII nas respostas com cenas de fantasia

| Tipos de fantasia                | Frequência | Percentagem |
|----------------------------------|------------|-------------|
| fantasia de retirada e protecção | 18         | 50%         |
| fantasia de admiração do self    | 21         | 58,3%       |
| fantasia agressiva               | 17         | 47,2%       |

Verificamos que a percentagem de escolha dos três tipos de fantasia é semelhante, o que é um resultado curioso, pois as fantasias representam formas diferenciadas de lidar com o afecto negativo suscitado pelo cartão. A fantasia de retirada e protecção e a fantasia agressiva representam mesmo formas opostas de regular a emoção: a primeira exprime o desejo de fuga, enquanto que a segunda revela o desejo de provocação. Veremos se a sua combinação em sequências nos permite perceber o significado de cada uma delas.

As sequências que contêm os três tipos de fantasia são as seguintes: 1 2 3, 1 2 5, 1 3 5, 1 5 3, 1 5 4, 1 5 8, 1 6 5 (escolhida duas vezes), 2 3 1, 2 3 5, 2 5 3, 2 7 3, 3 1 5, 3 1 7, 3 2 5, 3 7 2, 3 9 2, 4 8 3, 5 3 6, 5 3 7, 5 7 1, 6 3 7, 7 1 8, 7 4 2, 7 5 8, 7 8 2, 7 8 3, 7 8 5 (escolhida três vezes), 7 9 5, 8 2

5, 8 7 2, 8 9 3, 8 9 7, 9 5 8. Constatamos que as fantasias tanto ocorrem sozinhas como combinadas:

- a fantasia de retirada e protecção ocorre sozinha em cinco sequências, surge combinada com a fantasia de admiração do self em sete e com a fantasia agressiva em cinco;
- a fantasia de admiração do self surge sozinha em sete sequências e combina-se com a fantasia agressiva em seis;
- a fantasia agressiva ocorre sozinha em cinco sequências;
- as três fantasias surgem todas numa sequência.

Do mesmo modo que a percentagem de escolha dos três tipos de fantasia era semelhante, também é próximo o número de sequências em que as três fantasias ocorrem sozinhas ou combinadas entre si. Assim, continuamos a verificar que nas sequências também não encontramos a diferenciação das fantasias. Parece não haver sentido na sua escolha, o que poderá indicar a dificuldade de elaboração emocional deste Cartão VII. Vejamos, agora, o que a análise da posição da sequência nos diz.

Apresentamos, então, de seguida a percentagem de escolha dos tipos de fantasia pelas três posições da sequência no conjunto das respostas que contêm cenas de fantasia.

**Quadro 14:** Percentagem de escolha dos tipos de fantasia na 1ª, 2ª e 3ª posições da sequência no Cartão VII nas respostas com cenas de fantasia

|    | <b>Fantasia de retirada e protecção</b> | <b>Fantasia de admiração do self</b> | <b>Fantasia agressiva</b> |
|----|---|--------------------------------------|---------------------------|
| 1ª | 13,9%                                   | 8,3%                                 | 25%                       |
| 2ª | 16,7%                                   | 16,7%                                | 11,1%                     |
| 3ª | 19,4%                                   | 33,3%                                | 11,1%                     |

Observando a distribuição das fantasias pelas três posições da sequência, encontramos dois resultados que se destacam: uma escolha mais elevada da fantasia agressiva na 1ª posição da sequência e também uma escolha mais elevada da fantasia de admiração do self na 3ª posição. Estes dois resultados já parecem diferenciar as fantasias. Veremos seguidamente se as verbalizações confirmam essa diferenciação.

Começamos, então, pela fantasia de retirada e protecção que surge, entre outras, nas seguintes respostas:

- sequência de cenas 3 1 7: “Estava a andar no céu. Depois estava a pensar. Depois pôs-se a pé, estava a mostrar a língua de fora.”;
- sequência de cenas 3 7 2: “Fugiu da escola e foi andar de balão. A menina fez uma careta. Ela estava a chorar, a menina estava a chorar.”;
- sequência de cenas 6 3 7: “A seguir a menina disse: -“Oh senhora professora, eu não sei fazer os deveres.” Depois saiu da escola. E depois ela pôs-se a fazer palhaçadas para a professora.”;
- sequência de cenas 4 8 3: “Depois eles começaram a olhar para ela. E ela agora está contente e está a ler o livro. Está no balão.”;
- sequência de cenas 8 9 3: “Estudou para reprovar, depois estava a ler e depois fez os deveres todos e depois reprovou. Depois ela fugiu da sala. Depois foi numa coisa para a levar para casa.”<sup>130</sup>

Em algumas verbalizações, a fantasia de retirada e protecção e a fantasia agressiva estão ambas presentes. Como já anotámos, estes dois

---

**130** A criança que conta esta história deverá estar a confundir o verbo *reprovar* com o verbo *passar*.

tipos de fantasia contrapõem-se; sendo assim, a sua escolha em conjunto levanta um problema de interpretação. Parece-nos, em primeiro lugar, que a opção por uma fantasia seguida de outra mostra que a primeira não funcionou, ou seja, não possibilitou a regulação da emoção. Parece ser uma espécie de exercício de tentativa e erro, opta-se por uma fantasia que revela um determinado desejo e depois experimenta-se a fantasia oposta. Além disso, este jogo de fantasias também revela que se trata de um episódio com o qual as crianças têm dificuldade em lidar. Tratando-se de crianças pequenas, é natural que assim seja.

Especificamente sobre a fantasia de retirada e protecção, constatamos que revela a incapacidade da criança em lidar com a situação, embora, em algumas sequências, a salvaguarde de uma maior aflicção. O problema não se resolve, o afecto negativo não é verdadeiramente regulado, mas também não se instala a aflicção.

Vejamos agora algumas respostas em que surge a fantasia de admiração do self:

- sequência de cenas 5 3 6: “Depois fez de mulher a chamar as pessoas. Depois foi andar de balão. Os meninos estavam a olhar para ela e ela a brincar.”;
- sequência de cenas 1 5 4: “A seguir a menina estava a pensar com o lápis na mão quanto era e tinha muitos números à volta. Depois ela estava com o livro na mão e disse assim e aqui com a boca aberta e tinha três microfones. Só que depois ela estava a pensar e os meninos todos a olhar para ela.”;
- sequência de cenas 7 8 5: “E depois a menina teve certo e depois levantou, depois pôs a língua de fora. Depois começou a estudar. Depois já sabia as contas.”;

- sequência de cenas 1 3 5: “Depois ela pensou por contas e depois foi por um balão em casa, depois respondeu também às contas.”;
- sequência de cenas 1 2 5: “Ela estava a pensar o que é que havia de fazer. Ela começou logo a chorar. E depois ficou logo... os números... a ficar-se a rir.”

Perante este conjunto de verbalizações, apercebemo-nos que a utilização da fantasia de admiração do self conduz, em algumas sequências, ao apaziguamento da ansiedade. Quando escolhida na 3ª posição da sequência, contribui para o restabelecer da auto-estima. É claro que, como já anotamos várias vezes ao longo deste capítulo e de outros, a fantasia não permite resolver problemas, possibilita, por vezes, a regulação da emoção; é essa função que a fantasia de admiração do self parece desempenhar no Cartão VII<sup>131</sup>.

Por fim, algumas verbalizações com a fantasia agressiva:

- sequência de cenas 7 8 5: “Fiz mm [a própria criança faz uma careta]. Pensava que estava certo e não estava, pois não?” Ela estava com o dedo no livro e depois estava a falar: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.”;
- sequência de cenas 7 1 8: “Fez uma careta. Estava a pensar. Estava sozinho. A fazer os deveres.”;
- sequência de cenas 7 5 8: “Fez uma careta à professora. Fez os números numa rosa preta. Estudou.”;

---

**131** Lembramos mais uma vez que a fantasia de admiração do self era utilizada quer por sujeitos normais, quer por pacientes psiquiátricos no estudo de Zelin *et al.* (1983) – ver Capítulo 3, ponto 4.3.

- sequência de cenas 8 7 2: “Depois a menina veio olhar para o livro. Depois ela já sabia as contas, levantou-se e pôs a língua de fora. Depois começou a chorar.”;
- sequência de cenas 8 9 7: “A menina não sabia responder. Ela não estava a escrever. A professora mandou ir para casa: - “Quem não falar, vai para casa!”. A professora disse: - “Quem não falar vai para casa?”. A menina estava a deitar a língua de fora.”

A fantasia agressiva na 1ª posição da sequência pode funcionar como mecanismo de regulação da emoção, numa situação em que a auto-estima é atingida. Daí advirá a sua predominância nessa posição. Como primeira reacção, parece trazer benefícios. O problema respeita mais ao que se segue a essa primeira forma de lidar com o episódio. A fantasia pode dar lugar a um comportamento realista, como pode conduzir a outras fantasias ou ainda a uma maior aflição. Quando escolhida na 2ª e 3ª posições, a fantasia agressiva não parece trazer os mesmos benefícios, uma vez que a agressividade se torna ela própria uma emoção negativa que exige regulação. Este tipo de fantasia mostra de forma clara como a dimensão temporal é essencial para avaliar a capacidade reguladora de uma fantasia. De facto, como reacção imediata a um abalo à auto-estima, a fantasia agressiva pode ser eficaz, já como reacção mediata, pode constituir mais um afecto que é preciso elaborar.

Em síntese, relativamente à utilização da fantasia no Cartão VII – Escola, verificamos o seguinte:

- identificamos três tipos de fantasia: retirada e protecção, admiração do self, agressiva;
- a fantasia surge em 90% da totalidade das respostas;
- nas respostas com cenas de fantasia, um tipo de fantasia aparece na 3ª posição da sequência em 63,9%;

- a percentagem de escolha dos três tipos de fantasia é semelhante, não se diferenciando as fantasias pelos resultados;
- a fantasia mais escolhida na 3<sup>a</sup> posição da sequência é a de admiração do self, que, por vezes, possibilita a elaboração da emoção negativa.

## 2.8. CARTÃO FIM

Figura 8: Cartão FIM



No Cartão FIM, é pedido à criança que seja ela a contar uma história sobre um episódio que possa ter acontecido à personagem. As respostas obtidas não têm sido analisadas nos estudos realizados sobre a prova “Era uma vez...”. Julgamos que seria pertinente começar a incluí-las na investigação, pois oferecem dados interessantes sobre o funcionamento emocional das crianças.

Das 40 crianças a quem aplicámos a prova, quatro não contaram uma história (duas meninas e dois meninos), caracterizadas, pelas Educadoras, como tímidas e pouco comunicativas. Ficamos, assim, com 36 verbalizações, que analisaremos, fazendo, em primeiro lugar, uma caracterização geral das histórias e, em segundo lugar, uma identificação dos tipos de fantasia nelas presentes.

### 2.8.1. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DAS HISTÓRIAS

Podemos dividir as 36 verbalizações em dois grandes conjuntos: aquele em que se retomam os episódios dos sete cartões, constituído por 14 verbalizações, e aquele em que se criam histórias novas, constituído por 22.

No que diz respeito à utilização da fantasia, podemos considerar que todas as verbalizações são uma fantasia, uma vez que a criança imagina uma história. Algumas das verbalizações começam mesmo pela expressão “Era uma vez.” No entanto, resolvemos subdividir as histórias em três grupos:

- aquelas que, pertencendo ao conjunto das histórias que constituem decalques ou reformulações dos episódios dos cartões, utilizam também as fantasias dos cartões;
- aquelas que, pertencendo ao conjunto das histórias novas, nararam acontecimentos mais realistas e encontram soluções mais realistas para as dificuldades (nove histórias);
- aquelas que, pertencendo também ao conjunto das histórias novas, recorrem mais a tipos de fantasias, quer no relato do acontecimento, quer no desfecho encontrado (13 histórias) – este último grupo será analisado no ponto subsequente.

Começamos, então, por fornecer e analisar alguns exemplos do conjunto cujas verbalizações são decalques ou reformulações de acontecimentos relatados nos sete cartões. Vamos verificar se a criança mantém a solução que escolheu no cartão a que a sua história diz respeito ou criou outra.

Mantém-se a mesma solução em seis histórias. Apresentamos de seguida duas delas:

- “Perdeu-se. E... Não, primeiro não era assim. Parou e foi cheirar umas flores. Ao fim a mãe andou um bocadinho. Ao fim ele perdeu-se. Ao fim estava a gritar e ao fim gritava mais e a mãe apareceu.”;
- “Ele foi para a cama dormir. E depois ele dormiu. E de repente teve um pesadelo.”

Como nos apercebemos pelas verbalizações, há mesmo, por parte de algumas crianças, a preocupação em contar uma história idêntica a um episódio dos cartões.

Nas oito histórias em que se opta por outra resolução, o final é sempre melhor do que o do cartão correspondente. Assim, no Cartão FIM, estas crianças parecem encontrar uma forma mais adaptativa para resolver o episódio. Vejamos alguns exemplos:

- “A menina foi à praia. E depois estava lá uns amigos e depois ela caçou um peixinho e os amigos ficaram a olhar para ela.”;
- “Estava doente. A ambulância veio a casa. Depois ele estava melhor.”;
- “Estava a cheirar as flores. E depois perdeu. O menino foi telefonar para a mãe. A mamã apareceu e o menino foi para casa.”

Como podemos interpretar esta situação? Qual é o desfecho que melhor caracteriza a forma da criança regular as suas emoções: aquele que escolheu no cartão correspondente ou aquele que criou no Cartão FIM? São perguntas às quais é difícil responder. Seria necessário analisar o protocolo individual de cada criança e comparar todas as suas respostas aos cartões. Genericamente, podemos dizer que as crianças que apresentam um desfecho mais agradável não se sentiram satisfeitas com a solução anterior e querem dar à história um final mais feliz.

Relativamente ao segundo conjunto de verbalizações, que integra histórias novas, e especificamente ao grupo das histórias mais realistas, as situações narradas dizem sobretudo respeito a episódios vividos com a família: andar no carrossel com os pais, arrumar a cozinha, visita da avó. São histórias que relatam acontecimentos prováveis na vida das crianças, que não causam particular ansiedade.

Vejamos dois exemplos:

- “Era uma vez uma menina que é esta e depois ela foi brincar e apanhar flores: uma cor-de-rosa, uma cor de laranja e uma verde e uma cor de laranja. Depois ela foi para a escola e viu muitas conchinhas às cores, às cores diferentes, e depois ela foi embora e comeu com o pai.”;
- “A menina estava em casa e queria ajudar a mãe e depois ajudou e a mãe disse para pôr os pratos na mesa e ela pôs e pôs a toalha e pôs a sobremesa e também pôs a comida – era peixe e carne.”

Uma história muito interessante relata uma verdadeira negociação com a mãe, resultando num final feliz. É uma verbalização bastante longa, mas que merece ser aqui transcrita pois revela uma competência relacional e de regulação das emoções notáveis:

“A menina ia a passear com os pais e a seguir encontrou um menino. A seguir disse à mamã: - Mamã, quero ter um irmão como aquele irmão daquele menino.

A seguir: - Oh filhota, eu não posso ter porque eu ainda não estou grávida.

A seguir foi assim a passear. Encontrou uma loja de brinquedos e o brinquedo que ela queria muito e disse assim à mãe: - Oh mãe, compras-me esta bonequinha, e esta, e este cãozinho, e este cavalinho.

- Oh filhota, deixa-me ir ver à loja quanto custa.

Foi à loja e viu.

- Custa 1000 euros. Oh filha, não posso te comprar isso, isso custa muito dinheiro. Tu vais encontrar outra coisa e depois eu dou-te, se custar poucos euros.

Passou a passear e disse: - Filha, não queres esta bonequinha?

- Oh mamã, eu não quero essa, quero daquelas que eu escolhi.

- Oh filhota, aquele custa muitos euros, não posso comprar aquilo. Então uma coisa que seja pouco dinheiro e tu gostes.

- Tá bem mamã.

Foi passear muito tempo e a seguir encontrou:

- Mamã, de certeza que este brinquedo custa pouco.

- Deixa-me ir ver à loja.

Peguei nele e: - Custa 1 euro. Vou dizer à senhora.

- Senhora, a minha filha veio aqui escolher este brinquedo e quero comprar-lhe este brinquedo.

- Tá bem.

A seguir... Acabou.”.

Repare-se que observamos nesta longa verbalização o decurso de um processo de elaboração emocional: a capacidade de aceitar a realidade e lidar com a frustração, de substituir um desejo irrealizável por um mais concretizável, de encontrar um equilíbrio entre a realidade e esse mesmo desejo. Há, assim, um desejo que não pode ser satisfeito, isso é aceite; surge outro desejo que não é imediatamente satisfeito, mas há a procura de o satisfazer de forma consensual – tudo isto exige tempo e, por isso, a história desenrola-se em várias etapas.

## 2.8.2. FANTASIAS NAS HISTÓRIAS

Um caso singular de utilização da fantasia diz respeito a uma criança que conta a história da Carochinha e do João Ratão. Apesar de termos clarificado que se tratava de uma história sobre a personagem, a criança insiste em narrar aquele conto infantil. Diz: “Eu estou a contar

a história com a menina.” e apresenta de modo bastante completo o conto, fazendo-o com satisfação. A nosso ver, o que se passou com esta criança foi o seguinte: ela recorreu a uma ficção da literatura infantil para lidar com a situação que estava a viver – o nosso pedido para relatar um acontecimento sobre a personagem. Através de uma fantasia, a criança consegue regular as suas emoções relativas à sua auto-estima – mostra-se capaz de contar uma história e sente-se satisfeita consigo própria –, ainda que não esteja, na realidade, a resolver a situação, pois não está a aceder verdadeiramente ao nosso pedido.

Julgamos que, apesar de ser um exemplo único na utilização de um conto infantil, o recurso à fantasia patenteado neste protocolo é paradigmático: a fantasia permite regular a emoção, mas não resolve, por princípio, o problema.

Em outras verbalizações, deparamo-nos com alguns dos tipos de fantasias que identificámos anteriormente nos sete cartões. Passamos, de seguida, a apresentar e exemplificar esses tipos.

Começemos pela fantasia de admiração do self que surge na seguinte verbalização:

“A menina foi passear com o pai e com a mãe e depois foi ao Feira Nova comprar coisas para o pai e para a mãe, e depois ela viu doces, muitos docinhos, e pediu ao pai e à mãe e o pai comprou, só que a mãe não deixava, e depois ela viu um boneco muito bonito e pediu ao pai e o pai deu, e depois ela viu um aspirador de brincar e a mãe deu porque a mãe já estava a começar a ficar, já lhe estava a dar coisas, o pai e a mãe, estavam-lhe a dar coisas, à Joana Patrícia [nome dado pela criança à personagem].”

Mesmo dentro da fantasia criada pela criança, há um obstáculo à sua realização – a recusa da mãe –, sendo posteriormente ultrapassado. O comportamento da mãe será um elemento da realidade que a criança

recusa aceitar. Compare-se o desenrolar desta história com aquela verbalização que transcrevemos anteriormente, em que há uma negociação; nesta, vence a fantasia. Ao mesmo tempo, há o bom sentimento que tínhamos observado nos cartões: a confiança que a criança deposita em si para ser objecto de afecto e merecedora de presentes.

Deparamo-nos com a fantasia imaginativa e a fantasia de admiração do self na seguinte verbalização:

“Era uma vez uma princesa e apareceu uma fada. Depois entrou para um castelo e estava lá um príncipe. E tinha lá muitos cavalos. Depois foi vestir um vestido para ela ir ao casamento e... chegou. E acabou.”

Trata-se de uma história que recolhe os seus tópicos nos contos de fadas conhecidos pelas crianças. Além disso, evidencia o desejo de ser bonita, admirada, o centro da atenção, como também o desejo de ser mulher.

Numa outra história encontramos a fantasia de amor e proximidade:

“Quer a mãe. Para a cama. Quer leite. Dormiu. Estava a dormir.”

É uma verbalização muito simples, que mostra o desejo de estar perto de alguém a quem se está muito ligado. Revela quer a confiança nesse afecto, quer a dependência em relação a ele.

Voltamos a encontrar a fantasia de amor e proximidade numa outra verbalização, mas agora junto a uma fantasia agressiva e a uma fantasia disfórica:

“A menina um dia era muito má, muito má, e depois a menina, disseram que ela... ah, ah, e não tinha amigos nenhuns, e a professora disse assim: - Tu puxas os cabelos à menina, ah meninos!

Depois ela contou tudo à mãe, vitória, vitória, acabou-se a história.”

Temos aqui uma história interessante, pois mostra-nos como as fantasias podem interagir. Se na primeira parte da história está patente uma fantasia agressiva e uma fantasia disfórica, na segunda está presente a fantasia de amor e proximidade que parece resolver os afectos negativos causados pelas outras. A segunda parte também manifesta a dependência emocional em relação à figura materna, o que é esperável numa criança pequena.

A presença da fantasia de amor e proximidade está também presente noutra verbalização, agora combinada com uma fantasia disfórica e uma fantasia de poder e vingança:

“Pode cair... e aleijar-se. E vinha um rapaz e bateu contra ele e ele caiu, depois foi dizer à professora, e a professora fez-lhe o mesmo, que ele fez ao outro. Depois acabou a escola.”

Esta história apresenta um funcionamento emocional semelhante ao ilustrado pela cena 5 do Cartão VI (Briga dos pais), no que diz respeito à presença simultânea da fantasia de amor e proximidade e da fantasia de poder e vingança. Tal como tínhamos referido em relação àquela cena, também na história desta criança estão presentes dois sentimentos: o de proximidade e o de retaliação. É claro que aqui o conflito é com o próprio e, por isso mesmo, a fantasia de poder e vingança funciona melhor, permitindo apaziguar o afecto negativo. Percebemos, assim, que o contexto em que surgem as fantasias condiciona a sua eficácia no que diz respeito à regulação das emoções.

Em contraste com as verbalizações anteriores, temos uma história em que a emoção negativa é intensificada, surgindo um par de fantasias – a assustadora e disfórica:

“Se calhar ficou nas aulas ela sozinha. Depois chegou de noite e ela ficou lá. E depois chegou a manhã e ela estava lá e ninguém conseguia abrir a porta, que ela tinha trancado a porta. E depois pediram aos bombeiros para arrombar a porta. E ela foi presa – porque não tinha nada que fazer aquilo que fez.”

Trata-se de uma história bastante terrífica, em que, contrariamente às anteriores onde surgia a fantasia de amor e proximidade, os outros, ou não estão presentes, ou aparecem para castigar e não para ajudar.

Por fim, apresentamos um exemplo de absorção na fantasia, contendo fantasias disfóricas, assustadoras e agressivas:

“O Oliver tinha as mãos no bolso, depois ele foi comer. Depois ele deixou cair um prato, partiu, depois a mãe ficou zangada, depois mandou-o para a escola. Depois ele caiu tudo das mãos, e a mãe não sabia o que fazer. Quando ele pegava ele deixava cair tudo das mãos, a mãe não sabia o que fazer, mandou-o para o ATL e dormiu lá e tudo, dormiu lá para sempre. Depois foi a festa toda. Depois o Oliver estragou a festa toda. Depois andou a dar pontapés. O Oliver amarrou nele e atirou-o pela janela fora.”

Quando está a completar as histórias dos cartões, a criança que conta esta história dá o nome de Oliver à personagem. Inicialmente, não percebemos e perguntamos-lhe que nome é que ele deu ao menino; ele responde: “O Oliver, é parecido com o Oliver dos meus macaquinhos e eu esqueço-me.” Por esta razão considerámos que se trata de um exemplo de absorção na fantasia. Analisando a verbalização, deparamo-nos com fantasias disfóricas, assustadoras e agressivas. Mais uma vez trata-se de uma história bastante terrífica, com um desfecho muito assustador.

As duas últimas histórias a que fizemos referência revelam fantasias muito negativas, que intensificam a ansiedade, tornam as situações

ainda mais terríveis. Ilustram tipos de fantasia que prejudicam a regulação das emoções.

Em síntese, relativamente à presença de fantasias nas histórias, constatamos o seguinte:

- é comum encontrarmos mais do que uma fantasia nas histórias;
- deparamo-nos com fantasias que contribuem para apaziguar a emoção, mas também com fantasias que intensificam os afectos negativos;
- os pais, e especialmente a mãe, são por vezes fonte de apoio emocional, a quem a personagem está ligada ou recorre para resolver os seus problemas.

### 3. CONCLUSÃO

Quisemos, neste capítulo, proceder a uma identificação de tipos de fantasia na prova “Era uma vez...”. O que constatámos é que as respostas ilustram diversas formas de fantasia. Era isso que já tínhamos intuído quando começámos a trabalhar com a prova.

Consideramos interessante investigar sobre a utilização da fantasia como mecanismo de regulação das emoções, mas percebemos que não se trata de um assunto fácil. No caso concreto da prova “Era uma vez...”, julgamos que a discriminação de tipos de fantasia enriquece a interpretação da prova e permite obter mais dados, mas não a simplifica. Não só propusemos mais categorias de respostas – os diferentes tipos de fantasia que identificámos –, como essas categorias não são as mesmas em todos os cartões. A este problema, alia-se um outro: a nossa identificação baseou-se em tipologias já existentes (Rosenfeld et al., 1982; Zelin et al., 1983). Esta apropriação poderá ser refinada e seria

também importante que a identificação das fantasias fosse aferida por mais do que um investigador.

Com que ficamos, então? Em relação aos sete cartões, constatámos, tal como outros estudos anteriores com crianças das mesmas idades, que o número de respostas com cenas de fantasia é sempre muito elevado. Ficamos a saber que algumas fantasias funcionam melhor do que outras, ou seja, são mais eficazes a regular as emoções, aliviando a ansiedade, embora não permitam uma resolução da situação. Que outras não possibilitam esse apaziguamento. E que outras ainda agravam a emoção negativa suscitada. Tudo isto não significa que possamos isolar as fantasias dos contextos em que ocorram nem da dimensão temporal, uma vez que também observámos que essas duas variáveis condicionam o carácter adaptativo ou não adaptativo dos tipos de fantasia.

Relativamente ao Cartão FIM, a análise que efectuámos revelou-se bastante profícua, uma vez que as verbalizações nos oferecem vários dados sobre o funcionamento emocional das crianças, desde as novas soluções que encontram para as histórias que constituem reformulações dos episódios dos sete cartões, até às fantasias a que recorrem em histórias inventadas por elas.

Estamos conscientes que a nossa proposta de interpretação é sobretudo uma afirmação daquilo que defendemos: a fantasia constitui um mecanismo de regulação das emoções, que tanto pode ser adaptativo como não, e existem diferentes tipos de fantasia. A partir daqui são necessários outros estudos para obter mais dados sobre o recurso à fantasia pelas crianças. Nomeadamente, análises relativas a eventuais diferenças de género na escolha das fantasias, cuja ausência neste trabalho espelha um dos seus limites. Consideramos que será um bom tópico para prosseguir em investigação futura.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, quisemos apresentar, relacionar e discutir teorias e conceitos em volta das emoções e sua regulação, dos mecanismos de defesa e da fantasia. É através da investigação teórica sobre um tema que conseguimos apreender relações inter e intradisciplinares, bem como tomar consciência da fertilidade de ideias, muitas vezes opostas entre si. São duas realidades que esperamos ter conseguido mostrar ao longo do enquadramento teórico: por um lado, as interligações das perspectivas neurofisiológica e psicológica, da investigação sobre a regulação das emoções e das defesas; por outro, a inexistência de respostas unívocas – sobre os requisitos cognitivos mínimos para a emoção, o papel das diferenças individuais na regulação das emoções, a classificação dos mecanismos de defesa, a distinção entre fantasia e negação...

O recurso à fantasia constitui uma forma de lidar com situações emocionalmente perturbadoras. Afigura-se necessário conhecer a frequência com que se utiliza a fantasia em diferentes faixas etárias, identificar tipos de fantasia e saber quando se trata de um mecanismo ajustado ou desajustado. Foram estas questões que nos levaram à análise da fantasia na prova “Era uma vez...”, avançando especificamente com uma identificação de tipos de fantasia nas respostas da prova.

Tendo em conta a reflexão teórica e o estudo empírico aqui efectuados, queremos pôr em relevo as seguintes ideias:

- quando estudamos a regulação das emoções, necessitamos de abordar a sua caracterização neurofisiológica;
- há dimensões da emocionalidade que não podem ser reguladas; assim, por vezes, regular as emoções é simplesmente aceitá-las;

- os mecanismos de defesa constituem mecanismos de regulação das emoções;
- as defesas parecem ser processos mais emocionais de lidar com as emoções; neste sentido seria pertinente explorar a relação entre algumas características das emoções e o funcionamento das defesas;
- é útil introduzir na questão sobre a classificação das defesas outra forma de conceptualizar o desenvolvimento: a perspectiva dos sistemas dinâmicos;
- não podemos classificar as defesas como mecanismos ajustados ou desajustados, sem atender a um conjunto de critérios;
- a dimensão temporal afigura-se como um critério extremamente importante para perceber a dinâmica funcional ou disfuncional das defesas, nomeadamente da fantasia;
- a negação e a fantasia são mecanismos de defesa distintos: a negação traduzirá uma subtracção à realidade, enquanto que a fantasia revelará um acrescentamento;
- a fantasia é utilizada para regular as emoções, existindo diferentes tipos de fantasia;
- na prova “Era uma vez...” e no que diz respeito aos sete cartões, verificámos que as crianças utilizam diferentes tipos de fantasia, evidenciando processos e resultados emocionais também distintos: algumas fantasias são mais eficazes a regular as emoções, aliviando a ansiedade; outras não possibilitam esse apaziguamento; outras ainda agravam a emoção negativa suscitada;

- relativamente ao Cartão FIM, a análise que efectuámos revelou-se bastante interessante: nas histórias que constituem reformulações dos episódios dos sete cartões, algumas crianças oferecem novas soluções; nas histórias inventadas, encontramos desde narrações que revelam uma grande capacidade de regulação das emoções a narrações que utilizam os tipos de fantasia que tínhamos identificado;
- o carácter adaptativo ou não adaptativo do uso de um determinado tipo de fantasia decorre substancialmente da situação perturbadora em questão e da dimensão temporal; a fantasia agressiva, por exemplo, permite salvaguardar a auto-estima num contexto em que ela é atingida e quando surge como resposta imediata à situação, funcionando, nestas circunstâncias específicas, como uma estratégia adaptativa;
- é pertinente explorar a relação entre tipos de fantasia e outras dimensões como sexo, idade, traços de personalidade, determinadas perturbações.

Se neste trabalho quisemos dar conta do debate à volta de algumas questões, outras foram surgindo no nosso pensamento:

- como é que uma regulação das emoções deficitária impede ou prejudica o desenvolvimento?
- especificamente, como é que a utilização de defesas impede ou prejudica o desenvolvimento?
- por outro lado, como é que as várias tarefas desenvolvimentais contribuem para melhorar a capacidade de regular as emoções?
- quais são as características das emoções que encontramos nas defesas?

- como interagem os vários mecanismos de regulação das emoções – o coping focado no problema, o coping focado na emoção e as defesas?
- como é que o coping focado na emoção e as defesas se relacionam com a realidade?
- qual a intervenção do pensamento na regulação das emoções (relembramos que Freud e A. Freud consideravam o pensamento como a via de acesso à saúde mental; em artigo mais recente (Frijda, 1988), considera-se que só com a imaginação e um processamento profundo (*deeper processing*) é possível unir a emoção e a razão)?
- como se diferenciam as várias defesas no que diz respeito ao carácter consciente ou inconsciente?
- qual a origem do conteúdo das fantasias?
- como se diferenciam as fantasias ao longo do desenvolvimento?
- como se relacionam as fantasias “boas” e as “más” com dimensões da personalidade ou determinadas perturbações?

São tudo tópicos que consideramos de interesse para investigação futura, pois que “(...) a única coisa que conta, e que permanece um perfeito mistério, é aquilo que *nos faz pensar*.” (Gil, 2005, 61, itálico no original).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed., texto revisto). Lisboa: Climepsi.
- Asher, S. R. & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 196-224). New York: Basic Books.
- Assor, A., Aronoff, J. & Messé, L. A. (1986). An experimental test of defensive process in impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 644-650.
- Bateman, A. & Holmes, J. (1998). *Introdução à psicanálise. Teoria e prática contemporâneas*. Lisboa: Climepsi.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 176-189.
- Baumeister, R. F., Dale, K. & Sommer, K. L. (1998). Freudian defense mechanisms and empirical findings in modern social psychology: reaction formation, projection, displacement, undoing, isolation, sublimation, and denial. *Journal of Personality*, 66, 6, 1081-1124.
- Beckett, C. (2002). *Human Growth & Development*. London: Sage.
- Bell, K. L. & Calkins, S. D. (2000). Relationships as inputs and outputs of emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 3, 160-209.
- Benjamin, L. S. (1995). Good defenses make good neighbors. In H. R. Conte & R. Plutchik (Eds.), *Ego defenses. Theory and measurement* (pp. 53-78). New York: John Wiley & Sons.
- Bigand, E., Vieillard, S., Madurell, F., Marozeau, J. & Docquet, A. (2005). Multidimensional scaling of emotional responses to music: the effect of musical expertise and the duration of the excerpts. *Cognition and Emotion*, 19, 8, 1113-1139.
- Bigras, M., Paquette, D. & LaFrenière, P. (2001). Pluralité des troubles socio-affectives et attachement chez les petits. *Enfance*, 4, 363-378.

- Bonovitz, C. (2004). The cocreation of fantasy and the transformation of psychic structures. *Psychoanalytic Dialogues*, 14, 5, 553-580.
- Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (2004). Emotions and immunity. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 558-570). New York: The Guilford Press.
- Bourchier, A. & Davis, A. (2000). Individual and developmental differences in children's understanding of the fantasy-reality distinction. *The British Journal of Developmental Psychology*, 18, 353-368.
- Braconnier, A. (2000). *Psicologia dinâmica e psicanálise*. Lisboa: Climepsi.
- Bradley, S. J. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: The Guilford Press.
- Brannigan, G. G., Hauk, P. A. & Guay, J. A. (1991). Locus of control and daydreaming. *The Journal of Genetic Psychology*, 152, 1, 29-33.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2003). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e a aprendizagem*. Lisboa: Presença.
- Breger, L. (1974). *From instinct to identity. The development of personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brenner, E. M. & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: development, interpersonal, and individual considerations. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 168-192). New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação. In J. Gomes Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp.79-89). Lisboa: Dinalivro.
- Cacioppo, J. T., Bernston, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M. & Ito, T. A. (2004). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 173-191). New York: The Guilford Press.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 53-72.

- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 3, 394-402.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R. & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 284-303.
- Canavarro, M. C. S. (1999). *Relações afetivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto.
- Carrillo, J. M., Rojo, N., Sánchez-Bernardos, M. L. & Avia, M. D. (2001). Openness to experience and depression. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 2, 130-136.
- Carvalho, M. J. (1960/1988). A vida e o sonho. In M. J. Carvalho, *Tanta gente, Mariana* (pp. 55-61). Mem Martins: Europa-América.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, 267-283.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 228-249.
- Chandler, M. (1997). Rescuing magical thinking from the jaws of social determination. *Child Development*, 68, 6, 1021-1023.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K. & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 73-100.
- Conte, H. R. & Plutchik, R. (1995). Introduction. In H. R. Conte & R. Plutchik (Eds.), *Ego defenses. Theory and measurement* (pp. 1-10). New York: John Wiley & Sons.
- Cooper, S. H. (1998). Changing notions of defense within psychoanalytic theory. *Journal of Personality*, 66, 6, 947-964.

- Cramer, P. (1991). *The development of defense mechanisms. Theory, research, and assessment*. New York: Springer-Verlag.
- Cramer, P. (1997). Evidence for change in children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 65, 2, 233-247.
- Cramer, P. (1998a). Defensiveness and defense mechanisms. *Journal of Personality*, 66, 6, 879-894.
- Cramer, P. (1998b). Coping and defense mechanisms: what's the difference? *Journal of Personality*, 66, 6, 919-946.
- Cramer, P. (2000). Defense mechanisms in psychology today. *American Psychologist*, 55, 6, 637-646.
- Cramer, P. (2001). The unconscious status of defense mechanisms. *American Psychologist*, 56, 9, 762-763.
- Cramer, P. & Gaul, R. (1988). The effects of success and failure on children's use of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 56, 4, 729-742.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Europa-América.
- Davidson, R. J. & Ekman, P. (1994). Afterword: what are the minimal cognitive prerequisites for emotion? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 232-234). New York: Oxford New Press.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Diamond, L. M. & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic process. *Motivation and Emotion*, 27, 2, 125-156.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Dunn, J. & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 89-108). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994a). Introduction. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 3-5). New York: Oxford New Press.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (1994b). Afterword: what is the function of emotions? In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 137-139). New York: Oxford New Press.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (Eds.) (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions*. New York: Oxford New Press.
- Ellsworth, P. C. (1994). Levels of thought and levels of emotion. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 192-196). New York: Oxford New Press.
- Emde, R. N. (1992). Individual meaning and increasing complexity: contributions of Sigmund Freud and René Spitz to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 3, 347-359.
- Erdelyi, M. H. (2001). Defense processes can be conscious or unconscious. *American Psychologist*, 56, 9, 761-762.
- Erikson, E. H. (1968/1994). *Identity. Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fagulha, T. (1992). *A prova "Era uma vez..."*. Uma prova projectiva para crianças. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fagulha, T. (1994). A prova «Era uma vez»: uma nova prova projectiva para crianças. *Análise Psicológica*, 4 (XII), 511-528.
- Fagulha, T. (1997/2002). *Era uma vez... Prova projectiva para crianças. Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Fagulha, T. (2004). "Era uma vez..." Prova projectiva para crianças. In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, pp. 101-113). Coimbra: Quarteto.
- Fagulha, T. & Pires, R. (1997). Mecanismos de defesa avaliados através da prova "Era uma vez...". In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. V, pp. 45-52). Braga: Apport.
- Fagulha, T. & Silva, M. E. D. (1996). Estudo longitudinal das respostas ao Cartão VII do teste "Era uma vez...", em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. In L. S.

- Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (Vol. IV, pp. 119-129). Braga: Apport.
- Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 208-227.
- Fleming, M. (2003a). *Dor sem nome. Pensar o sofrimento*. Porto: Afrontamento.
- Fleming, M. (2003b). O risco de não correr risco nenhum... Impasses no desenvolvimento psíquico adolescente. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 24, 97-105.
- Folkman, S. & Lazarus, R. L. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a collage examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1, 150-170.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 3, 466-475.
- Fox, N. A. & Calkins, S. D. (2004). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 203-219). New York: The Guilford Press.
- Freud, A. (1936/1973). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1894/2000). As neuropsicoses de defesa. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. III). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1896/2000). Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. III). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1900/2000). Capítulo VI: (I) Elaboração secundária. In S. Freud, *A interpretação dos sonhos*, In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. V). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1905/2000). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. VIII). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.

- Freud, S. (1911/2000). Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XII). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914/2000). A história do movimento psicanalítico. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIV). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915a/2000). Os instintos e as suas vicissitudes. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIV). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915b/2000). Repressão. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIV). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923/2000). O ego e o Id. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1924/2000). A perda da realidade na neurose e na psicose. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1926/2000). Inibições, sintomas e ansiedade. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XX). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1927/2000). O humor. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1937/2000). Análise terminável e interminável. In *Edição eletrônica de Freud 2.0. da Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. XXIII). CD-ROM. Rio de Janeiro: Imago.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 5, 349-358.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions require cognitions, even if simple ones. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 197-202). New York: Oxford New Press.
- Frijda, N. H. (2004). The psychologist's point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Gameiro, J. (2004). Em Detalhe – José Gameiro. *Notícias Magazine*, 4 Jul., 20-28.

- Garber, J., Braafladt, N. & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: an information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 208-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil, F. (2005). *Acentos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Greenwald, A. G. (1992). Unconscious cognition reclaimed. *American Psychologist*, 47, 6, 766-779.
- Greenwald, D. F. & Harder, D. W. (1994). Sustaining fantasies and psychopathology in a normal sample. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 5, 707-710.
- Greenwald, D. F. & Harder, D. W. (1995). Sustaining fantasies, daydreams, and psychopathology. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 6, 719-726.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 3, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 5, 551-573.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 1, 95-103.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending. Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Harder, D. W., Zelin, M. L., Jampel, R. M., Heijn, C., Myerson, P. G. & Bernstein, S. B. (1984). Sustaining fantasies and self-concept among college students. *Journal of Clinical Psychology*, 40, 3, 743-748.
- Harris, P. L. (1994). Understanding pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind. Origins and development* (pp. 235-259). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heuvelman, L. R. & Graybill, D. (1990). Assessment of children's fantasies with the Make A Picture Story: validity and norms. *Journal of Personality Assessment*, 55, 3&4, 578-592.
- Homero (trad. 2005). *Ilíada*. Lisboa: Cotovia.
- Horowitz, M. J. & Stinson, C. H. (1995). Defenses as aspects of person schemas and control processes. In H. R. Conte & R. Plutchik (Eds.), *Ego defenses. Theory and measurement* (pp. 79-97). New York: John Wiley & Sons.

- Human Development*, 48, 1-2 (2005). *Beyond the dyad. Conceptualization of social networks.*
- Ihilevich, D. & Gleser, G. C. (1986). *Defense mechanisms. Their classification, correlates, and measurement with the Defense Mechanisms Inventory.* Owosso, MC: DMI Associates.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotion.* New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1994). Cognition is one of four types of emotion activating systems. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 203-207). New York: Oxford New Press.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2004). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 253-264). New York: The Guilford Press.
- Izard, C. E. & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 303-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, C. N. (1997). Crazy children, fantastical theories, and the many uses of metaphysics. *Child Development*, 68, 6, 1024-1026.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 7-24.
- Keiley, M. K. (2002). Attachment and affect regulation: a framework for family treatment of conduct disorder. *Family Process*, 41, 3, 477-493.
- Keltner, D. & Ekman, P. (2004). Facial expression of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 236-249). New York: The Guilford Press.
- Kring, A. M. & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 3, 686-703.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1975). *Vocabulário da psicanálise.* Lisboa: Moraes.
- Lazarus, R. S. (1985). The costs and benefits of denial. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and coping, an anthology* (pp. 154-173). New York: Columbia University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 8, 819-834.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 6, 665-673.

- LeDoux, J. E. (1994a). Cognitive-emotional interactions in the brain. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 216-223). New York: Oxford New Press.
- LeDoux, J. E. (1994b). The degree of emotional control depends on the kind of personal system involved. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 270-272). New York: Oxford New Press.
- LeDoux, J. E. & Phelps, E. A. (2004). Emotional networks in the brain. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 157-172). New York: The Guilford Press.
- Levenson, R. W. (1994). Emotional control: variation and consequences. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 273-281). New York: Oxford New Press.
- Leventhal, H. & Patrick-Miller, L. (2004). Emotions and physical illness: causes and indicators of vulnerability. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 523-537). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. (2004). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 265-280). New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Eds.) (2004). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Lillard, A. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind. Origins and development* (pp. 211-234). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lisboa, I. (1956/1997). Vida! In I. Lisboa, *O pouco e o muito. Crónica urbana* (pp. 72-74). Lisboa: Presença.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime – da infância à idade adulta* (pp. 291-321). Coimbra: Almedina.
- Masters, J. C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 182-207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 2, 163-183.

- Newman, B. & Newman, P. (2003). *Development through life. A psychosocial approach*. New York: Tomson Wadsworth.
- Newman, L. S. (2001). Coping and defense: no clear distinction. *American Psychologist*, 56, 9, 760- 61.
- Oettingen, G., Pak, H. & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 5, 736-753.
- Panksepp, J. (1994a). An emotion's occurrence depends on the relevance of an event to the organism's goal/need hierarchy. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 227-231). New York: Oxford New Press.
- Panksepp, J. (1994b). Evolution constructed the potential for subjective experience within the neurodynamics of the mammalian brain. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (pp. 396-399). New York: Oxford New Press.
- Panksepp, J. (2004). Emotions as natural kinds within the mammalian brain. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 137-156). New York: The Guilford Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2004). *Human development*. Boston: McGraw-Hill.
- Parker, L. E. & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 4, 625-633.
- Perry, J. C. & Ianni, F. F. (1998). Observer-rated measures of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 66, 6, 993-1024.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966/2005). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pires, R. O. (2001). *Estratégias de elaboração da ansiedade nas respostas sequências de cenas à prova "Era uma vez..."*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pires, R. & Fagulha, T. (2003/2004). Estratégias de elaboração da ansiedade nas respostas sequências de cenas na prova projectiva para crianças "Era uma vez...". *Revista Portuguesa de Psicologia*, 37, 185-204.
- Plutchik, R. (1995). A theory of defenses. In H. R. Conte & R. Plutchik (Eds.), *Ego defenses. Theory and measurement* (pp. 13-37). New York: John Wiley & Sons.

- Porcerelli, J. H., Thomas, S., Hibbard, S. & Cogan, R. (1998). Defense mechanisms development in children, adolescents, and late adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 71, 3, 411-420.
- Raskin, R. & Novacek, J. (1991). Narcissism and the use of fantasy. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 4, 490-499.
- Rhue, J. W. & Lynn, S. J. (1987). Fantasy proneness and psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 2, 347-336.
- Rosenfeld, E., Huesmann, L. R., Eron, L. D. & Torney-Purta, J. V. (1982). Measuring patterns of fantasy behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 2, 347-366.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
- Saarni, C. (2004). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 306-322). New York: The Guilford Press.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Eds.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Sandler, J. (1994). Fantasy, defense, and the representational world. *Infant Mental Health Journal*, 15, 1, 26-35.
- Seja, A. L. & Russ, S. W. (1999). Children's fantasy play and emotional understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 2, 269-277.
- Sharon, T. & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *The British Journal of Developmental Psychology*, 22, 293-310.
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe. Children's play and the developing of imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Somerfield, M. R. & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research. Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55, 6, 620-625.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.

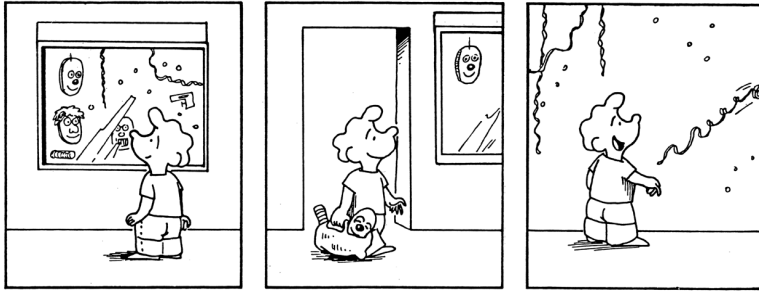
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis & developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Strecht, P. (2003). *Interiores. Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi.
- Tadeu, A. (2004). *Efeitos do mau trato e da negligência parental no desenvolvimento socioafectivo da criança: auto-estima, estratégias de elaboração da ansiedade e comportamento*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Taylor, M. (1997). The role of creative control and culture in children's fantasy/reality judgements. *Child Development*, 68, 6, 1015-1017.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 2, 193-210.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 1, 21-27.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense. A guide for clinicians and researchers*. Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc.
- Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 1, 44-50.
- Vaillant, G. E. (1995). *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vaillant, G. E. (1998). Where do we go from here? *Journal of Personality*, 66, 6, 1147-1157.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms. Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55, 1, 89-98.
- Vaillant, G. E. & Vaillant, C. O. (1992). Empirical evidence that defensive styles are independent of environmental influence. In G. E. Vaillant, *Ego mechanisms of defense. A guide for clinicians and researchers* (pp.105-126). Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc.

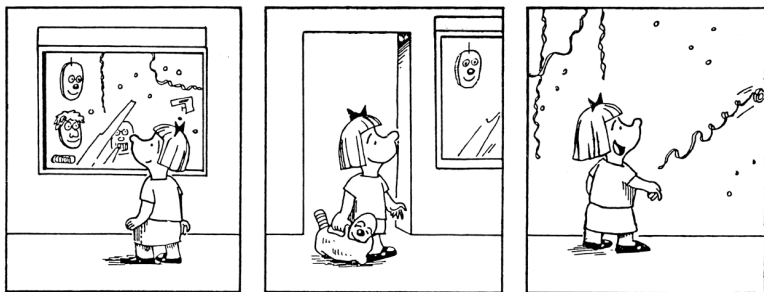
- van den Boom, D. C. (1997). Sensitivity and attachment: next steps for developmentalists. *Child Development*, 68, 4, 592-594.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E. & Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4, XXI, 419-430.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 68, 6, 991-1011.
- Zelin, M. L., Bernstein, S. B., Heijn, C., Jampel, R. M., Myerson, P. G., Adler, G. et al. (1983). The Sustaining Fantasy Questionnaire: measurement of sustaining functions of fantasies in psychiatric inpatients. *Journal of Personality Assessment*, 47, 4, 427-439.

Anexo:

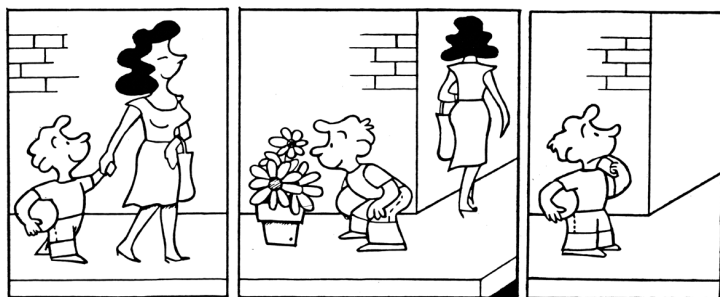
**VERSÕES MASCULINA  
E FEMININA DA PROVA  
“ERA UMA VEZ...”**

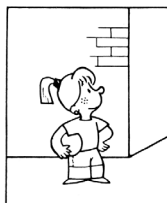
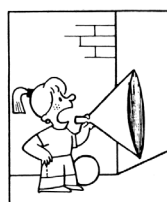
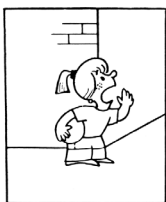
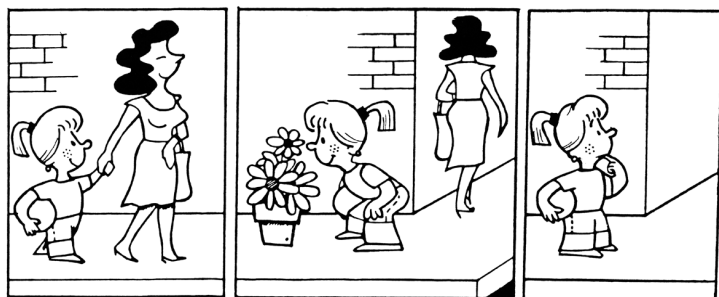
CARTÃO EXEMPLO - CARNAVAL



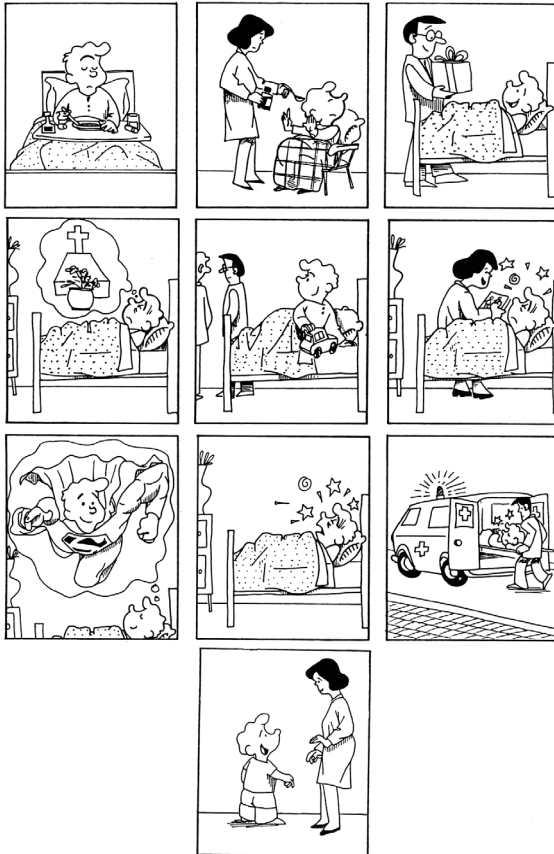
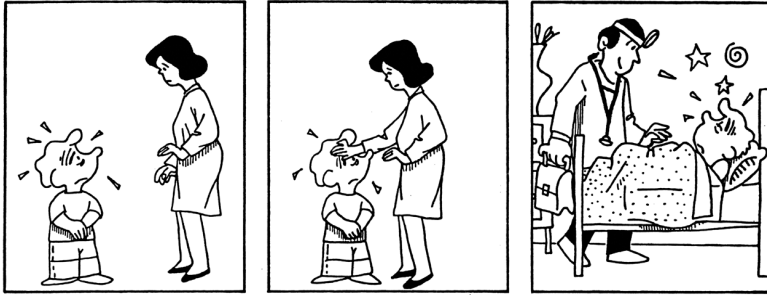


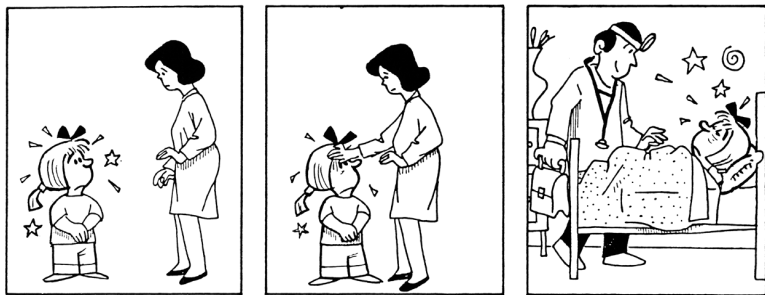
### CARTÃO I - PASSEIO COM A MÃE



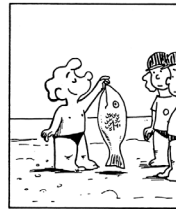


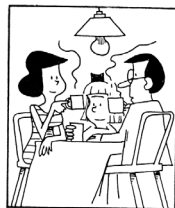
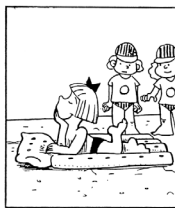
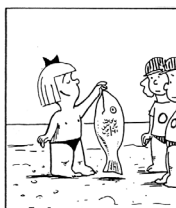
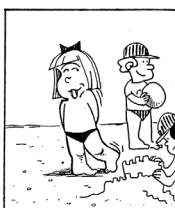
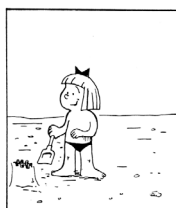
CARTÃO II - DOENÇA



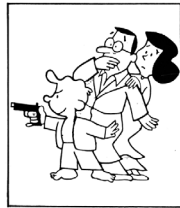
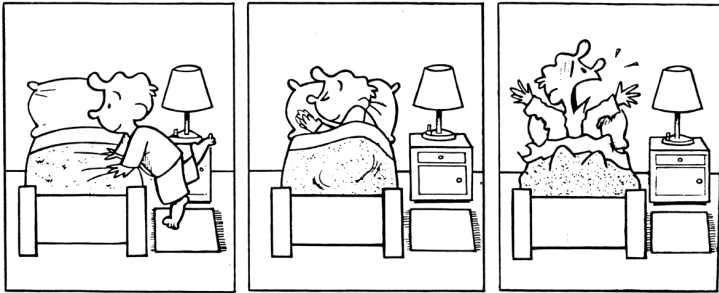


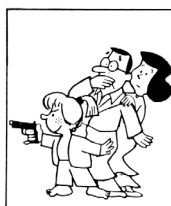
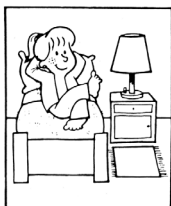
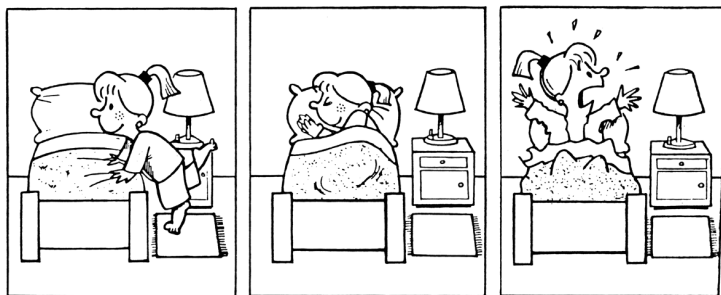
CARTÃO III - PASSEIO À PRAIA



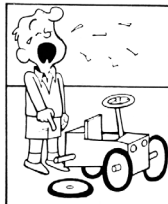
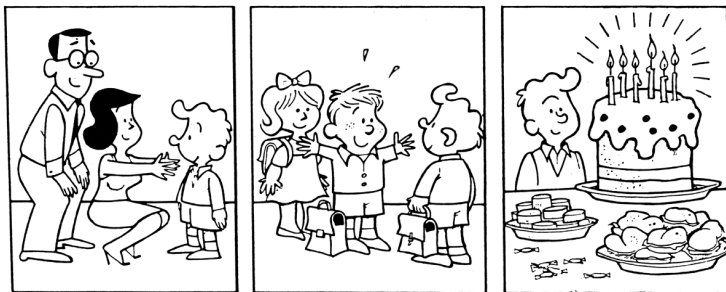


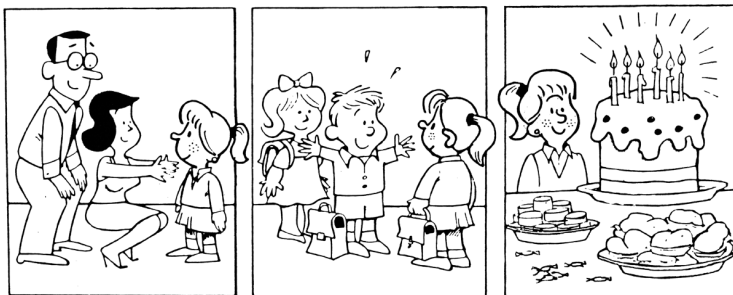
CARTÃO IV - PESADELO



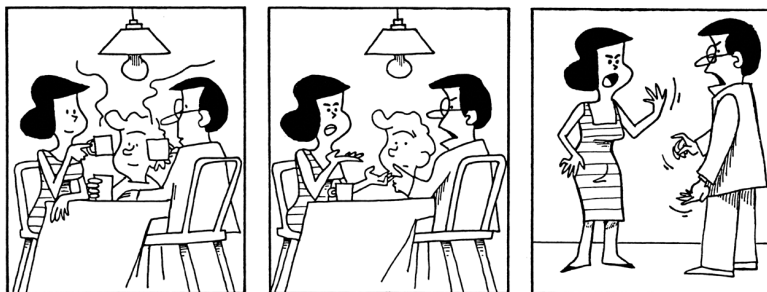


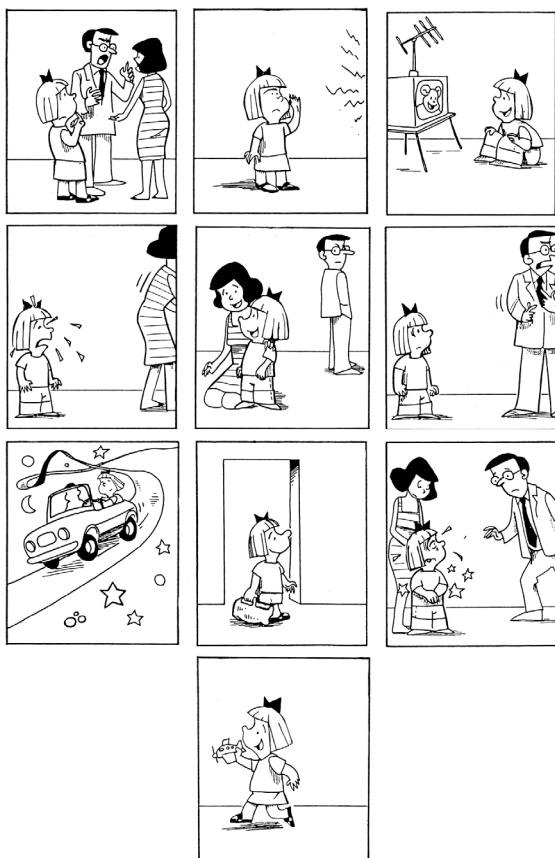
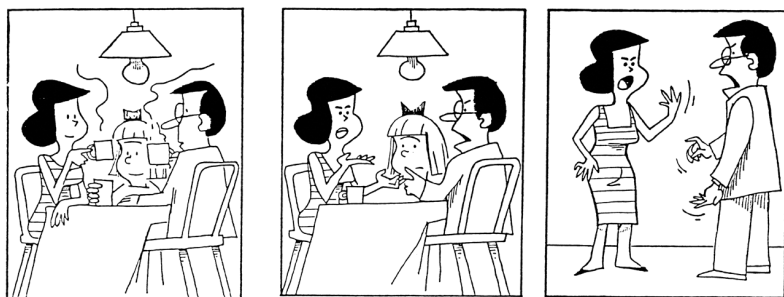
CARTÃO V - DIA DOS ANOS





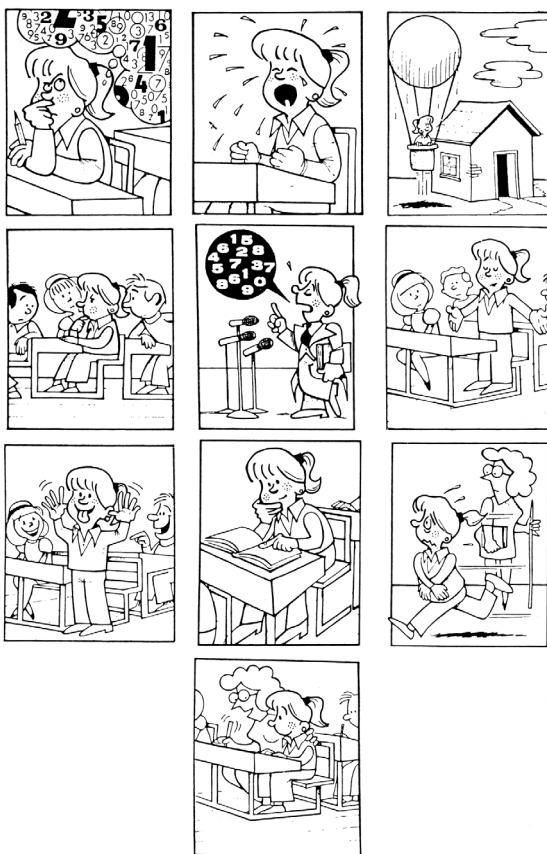
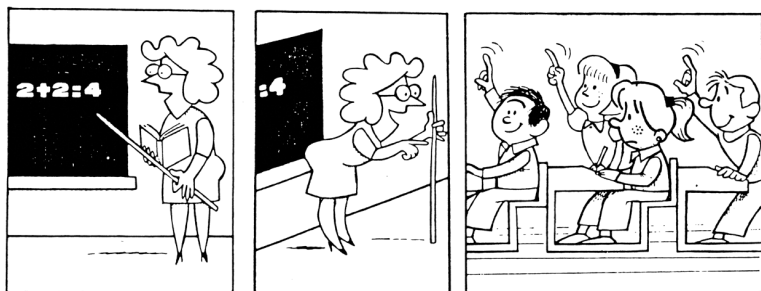
CARTÃO VI - BRIGA DOS PAIS



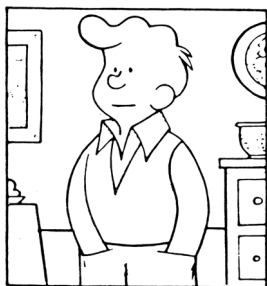


CARTÃO VII - ESCOLA





CARTÃO FIM





As pessoas elaboram fantasias para lidar com as emoções positivas ou negativas que as várias situações da vida lhes provocam. Através da prova “Era uma vez...”, podemos ver que tipos de fantasia são escolhidos por crianças entre os 5 e os 6 anos e perceber se são adaptativos ou não. E para melhor entender a regulação das emoções integramos diferentes abordagens: psicodinâmica, psicológica e neurofisiológica.

Rita Estrada nasceu em 1970 em Braga. Licenciada em Estudos Portugueses e Ingleses (1993) e mestre em Linguística Portuguesa (1998) pela Universidade do Porto, realiza posteriormente um mestrado em Psicologia na Universidade de Coimbra (2007), cuja dissertação resultou nesta publicação. É Mestre Assistente da Universidade Fernando Pessoa e encontra-se a fazer o doutoramento em Psicologia na Universidade de Lisboa.

ISBN 978-989-643-085-6



9 789896 430856