

Eugénia Filomena Martins Araújo

**Separação Familiar e desenvolvimento psíquico em
Crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir
de Contos infantis e da prova projectiva Pata Negra (L.
Corman)**

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Porto, 2016

Eugénia Filomena Martins Araújo

**Separação Familiar e desenvolvimento psíquico em
Crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir
de Contos infantis e da prova projectiva Pata Negra (L.
Corman)**

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Porto, 2016

Eugénia Filomena Martins Araújo

**Separação Familiar e desenvolvimento psíquico em
Crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir
de Contos infantis e da prova projectiva Pata Negra (L.
Corman)**

Dissertação apresentada à
Universidade Fernando Pessoa,
orientada pela Professora Doutora
Marta Matos, como parte da
obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Porto, 2016

Resumo

O presente estudo tem como objectivo analisar a dinâmica interna de crianças institucionalizadas, de modo a alargar o conhecimento da sua vivência emocional e desenvolvimento global e adaptativo. Visamos compreender o perfil de funcionalidade das crianças e as ressonâncias desta trajectória adaptativa à vida na instituição no desenvolvimento biopsicossocial das mesmas. De modo mais específico, pretende-se avaliar elementos das suas organizações dinâmicas da personalidade. O presente trabalho assenta numa pesquisa qualitativa de cariz exploratório, a partir do estudo de caso de três crianças. O estudo recorre à técnica da observação participante em sessões de pequeno grupo dinamizadas em torno da leitura de histórias infantis e, numa segunda fase, à utilização da prova projectiva *Pata Negra* (Corman, 2009), visando uma compreensão de cada um dos casos. As fontes e procedimentos de investigação trazem material de diverso tipo que permite dar conta dos domínios interno e externo de cada criança e traçar linhas de compreensão de suas ligações.

Palavras-chave: criança; separação familiar; instituição de acolhimento; dinâmica psíquica; desenvolvimento global (biopsicossocial).

Abstract

This study has the objective to analyze the internal dynamics of institutionalized children, to extend the knowledge of their emotional experience and global and adaptive development. We intend to understand children's feature profile and the resonances of this adaptive path to life in institution in the biopsychosocial development of the same. More specifically, we intend to evaluate elements of their dynamic organizations of personality. This study is based on a qualitative research of exploratory nature, as the case study of three children. The study refers to the technique of participant observation in small group sessions around the reading of children's stories and, in a second phase, the use of projective test (Corman, 2009), aimed at a thorough understanding of each of the cases studied. The sources and investigative procedures bring diverse type material that allows to realize the internal and external areas of each child and to trace lines of understanding of their connections.

Keywords: child; family separation; host institution; psychic dynamic; global development (biopsychosocial).

Agradecimentos

Agradeço ao meu filho pelo tempo roubado. E ao pai do meu filho por ter preenchido esse tempo com aventuras e risos.

Aos meus pais, por todo o apoio.

Às crianças estudadas e a todas as outras da instituição pela partilha de afectos e de histórias de encantar.

À instituição de acolhimento, onde realizei este estudo, por ter contribuído com dedicação e entusiasmo para o mesmo.

À Professora Marta Matos por toda a disponibilidade e preocupação, bem como por toda a exigência e correcção cuidadosa que me incentivou a um aperfeiçoamento constante.

Índice

Introdução	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
Capítulo I – A criança e a separação dos pais	2
1.1. A importância das primeiras relações afectivas	2
1.2. O valor da separação dos pais para a criança	8
1.3. Patologia transgeracional	10
1.4. Institucionalização	12
Capítulo II – Métodos e técnicas de intervenção psicológicas com crianças	17
2.1. A abordagem psico-educativa com histórias infantis	17
2.2. A abordagem em grupo	21
2.3. As provas projectivas	24
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	26
Capítulo III – Metodologia	26
3.1. Objectivos	26
3.2. Métodos e técnicas de pesquisa utilizados	27
3.2.1. Observação participante em sessões de grupo: dinâmicas com os contos infantis	28
3.2.2. Aplicação da prova projectiva <i>As Aventuras de Pata Negra</i> de Louis Corman (2009)	29
3.3. Participantes	30
3.4. Procedimentos	31
3.4.1. Sessões de grupo com histórias infantis	32
3.4.2. Enquadramento da observação e análise de sessões de grupo com histórias infantis	33
3.4.3. Prova <i>Pata Negra</i> : A abordagem à criança e a importância	34

do quadro	
3.4.4. Tempo	35
3.4.5. Espaço	35
3.4.6. Matriz de análise das respostas à prova <i>Pata Negra</i>	36
Capítulo IV – Estudos de Casos	37
4.1. Enquadramento do caso I.	37
4.1.1. Integração do I. na instituição	37
4.1.2. Situação familiar do I.	41
4.1.3. Análise do I. nas sessões de grupo com histórias infantis	41
4.1.4. Análise do I. na prova <i>Pata Negra</i>	47
4.2. Enquadramento do caso G.	62
4.2.1. Integração do G. na instituição	62
4.2.2. Situação familiar do G.	63
4.2.3. Análise do G. nas sessões de grupo com histórias infantis	64
4.2.4. Análise do G. na prova <i>Pata Negra</i>	70
4.3. Enquadramento do caso J.	82
4.3.1. Integração da J. na instituição	82
4.3.2. Situação familiar da J.	84
4.3.3. Análise da J. nas sessões de grupo com histórias infantis	84
4.3.4. Análise da J. na prova <i>Pata Negra</i>	89
Capítulo V – Discussão de resultados	99
Conclusão	112
Referência bibliográficas	116
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Respostas de I. face à temática <i>Agressividade</i>	50
Tabela 2 - Respostas de I. face à temática <i>Oralidade</i>	54
Tabela 3 – Respostas de I. face à temática <i>Sexualidade</i>	58
Tabela 4 – Respostas de I. face à temática <i>Solidão</i>	60
Tabela 5 – Respostas de G. face à temática <i>Agressividade</i>	72
Tabela 6 – Respostas de G. face à temática <i>Oralidade</i>	75
Tabela 7 – Respostas de G. face à temática <i>Sexualidade</i>	78
Tabela 8 – Respostas de G. face à temática <i>Solidão</i>	81
Tabela 9 – Respostas de J. face à temática <i>Agressividade</i>	91
Tabela 10 – Respostas de J. face à temática <i>Oralidade</i>	94
Tabela 11 – Respostas de J. face à temática <i>Sexualidade</i>	96
Tabela 12 – Respostas de J. face à temática <i>Solidão</i>	98

Índice de Anexos

Anexo I – Declaração de consentimento informado

Anexo II – Registos das sessões de histórias infantis

Anexo III – Alguns desenhos das crianças

Anexo IV – Protocolos da prova *Pata Negra*

Introdução

O lugar de uma criança é o lar familiar. Seja ele, a família natural de origem (biológica) ou, por razões circunstanciais que alteram essa possibilidade, uma família adoptiva. A família representa o alicerce mais importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, até à fase de maturidade e sua autonomia.

No entanto, aquando de situações de violência, negligência, conflitos, desamparo e abusos, entre outros, as crianças são encaminhadas para instituições, cuja medida objectiva é protegê-las e proporcionar-lhes condições de bem-estar que não são asseguradas pelas suas famílias (Rizzini, 2001, citado por Oriente & Sousa, 2005). Segundo a lei de protecção de crianças e jovens em perigo (1999), as instituições que acolhem as crianças visam, entre outros objectivos, satisfazer as suas necessidades físicas e psicológicas, nomeadamente, garantir “o desenvolvimento integral da sua personalidade e potencialidades, sendo-lhes asseguradas a prestação dos cuidados de saúde, formação escolar e profissional e a participação em actividades culturais, desportivas e recreativas” (p. 6125).

Contudo, a institucionalização tem limitações para o desenvolvimento afectivo e da personalidade, dado que a criança vive o *sofrimento da separação* (Berger, 2003). A natureza do vínculo entre profissionais da instituição e as crianças não é substituível ao da relação com os pais (biológicos ou adoptivos).

Maurice Berger (2003) afirma que a separação da criança da sua família representa “um trauma dificilmente integrável para o psiquismo da criança” (p.15), pelo que a mesma não a aceita, nem acede compreensivamente ao seu significado. Para Winnicott (1975), “quando uma criança é separada dos seus pais, os mais intensos sentimentos são despertados” (p. 39).

Considerar a dinâmica interna da criança institucionalizada implica, portanto, a noção do desejo constante que a criança tem de voltar ao tempo anterior à separação, o que espoleta mecanismos defensivos que bloqueiam a sua capacidade de pensar (Berger, 2003). A dinâmica interna da criança separada está associada à dimensão subjectiva do seu comportamento, que exterioriza ou mascara o sofrimento (Oriente & Sousa, 2005), bem como à problemática da identidade das crianças (Berger, 2003; Strecht, 2012).

O presente trabalho explora teorizações da literatura sobre a importância da vivência familiar para o desenvolvimento biopsicosocial da criança, atentando quer nos efeitos nocivos das privações afectivas, quer no significado atribuído à separação por parte das crianças, sobretudo aquando da institucionalização.

Numa segunda parte do trabalho, a partir de uma investigação de natureza qualitativa e de cariz exploratório, que assenta no estudo de caso de três crianças institucionalizadas, explorar-se-ão as dinâmicas subjectivas das crianças, o material de observação do seu comportamento em situações diversas (meio natural, grupo, prova projectiva), tentando compreender as suas emoções, a sua dinâmica subjectiva e as suas defesas adaptativas e a relação com as figuras parentais.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A criança e a separação dos pais

1.1. A importância das primeiras relações afectivas

São vários os estudos que atentam na importância da vivência familiar para o desenvolvimento harmónico e estrutural da personalidade, realçando o valor da efectivação de uma relação significativa no domínio dos afectos entre a criança e o cuidador desde os primeiros meses de vida e ao longo de toda a infância como forma de se alcançar um desenvolvimento biopsicosocial integral.

É natural que no primeiro ano de vida a criança encete uma relação exclusiva e especial com uma figura de referência, que lhe viabiliza segurança através dos cuidados prestados. Estes cuidados, para terem um efeito securizante e protector, deverão ser feitos por uma mãe a que Winnicott chamou *mãe suficientemente boa* (1993, citado por Regis, Kakehash, & Pinheiro, 2005) ou seja, uma mãe capaz de assegurar um *holding* ambiental seguro e de responder adequadamente às necessidades do bebé.

Spitz (1979) centra-se na importância do afecto transmitido na relação mãe-filho, sublinhando que é a partir desta relação de complementaridade, dessa díade, que se

forma a consciência do bebé. A mãe é, segundo Spitz (1979), aquela que regula a percepção, a experiência e a compreensão do bebé, aquela que vai conhecer os seus ritmos pessoais, sendo nela que o bebé vai encontrar as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Também para Winnicott (2000, citado por Regis, Kakehash, & Pinheiro, 2005) a evolução adequada do bebé para estágios posteriores de desenvolvimento deriva significativamente de resultados satisfatórios nos primeiros contactos entre o bebé e a mãe ou um cuidador próximo.

De modo a complementar os seus conceitos sobre o apego e influenciado pelas contribuições freudianas sobre a importância da relação entre mãe e bebé para a estruturação da personalidade, Bowlby (1982) aproximou-se da abordagem etológica pois esta dava igual relevância às condições internas e externas do organismo, estudando o comportamento animal no seu ambiente natural (Toni, De Salvo, Marins, & Weber, 2004).

A partir dos experimentos de Lorenz sobre *imprinting*, realizados com pássaros, e de Harlow, com macacos *rhesus*, Bowlby constatou que ambas as espécies desenvolvem uma inclinação afetiva para com a mãe, solicitando-a sobretudo ao nível do contacto e da base segura, mais do que para satisfazer-se organicamente. O autor sustentou, assim, que o contacto físico e relacional era mais importante do que o alimento dado pela mãe. (Bowlby, 1982; Toni, De Salvo, Marins, & Weber, 2004).

Se os cuidados forem prestados com constância e qualidade, a figura que os presta tenderá a ser vista como *figura de vinculação*, facultando à criança um sentimento de segurança e que tem uma função de proteção interna sempre que esta se sinta ameaçada por medos, desconforto ou mal-estar generalizado – a esta transmissão de cuidados, atenção e afecto, Bowlby (1973) chamou *relação de vinculação*. Nesta base de constatação, Bowlby enfatiza a continuidade da relação com um indivíduo único, pois desta forma a criança sentir-se-á mais confiante para se envolver na experiência com o meio e progressivamente aumentar a sua interacção com os outros (Ribas & Moura, 2004).

Ainsworth (1963, citado por Dalbem & Dell’Aglia, 2005) foi ao encontro da teoria de Bowlby, verificando que o modelo da vinculação, para além de estar ligado a

factores temperamentais e genéticos, é fortemente influenciado pela forma como os cuidadores primários cuidam da criança e poderão ter efeitos duradouros na personalidade. Quando a mãe ou o cuidador revelam disponibilidade e respondem aos apelos de vinculação infantis, a criança edifica expectativas de confiabilidade no outro, o que lhe permite explorar o outro de forma interactiva e saudável.

Para além da segurança afectiva, a vinculação permite ajudar o bebé na regulação dos seus afectos, pois ao confiar no objecto de vinculação, o bebé desenvolve a confiança no *self*, bem como potencia a capacidade de compreensão acerca dos seus estados psíquicos e do dos outros (Braconnier, 2007).

Segundo Bowlby (1982) e Ramires e Schneider (2010), a condição para o nascimento psíquico assenta no reconhecimento das necessidades de satisfação pulsional do bebé. As primeiras representações mentais do bebé alicerçam-se na acção interactiva entre a mãe e o bebé, designadamente, o olhar, o contacto físico, as vocalizações. Este vínculo com a mãe ou cuidador possibilitará ao bebé a formulação de uma imagem positiva voltada para a satisfação das suas necessidades e organização da sua vida mental. O alimento não só satisfaz a fome como nutre uma imagem, uma representação mental cuja qualidade vai depender do vínculo que foi estabelecido.

O contacto físico e psíquico abarca uma diversidade de processos quer ao nível da organização da vida psíquica em que se confundem as “experiências corporais e afectivas”, quer ao nível do vínculo que se instaura entre a criança e o meio, permitindo à criança adquirir a “(...) noção de identidade em referência a um idêntico, numa relação em espelho e de ancoragem” (Berger, 2003, p. 48). Esta identificação com a figura de referência possibilitará à criança a sua representação de como ela própria é e a protecção contra uma das angústias mais profundas da vida psíquica, que é a de não estar ligado a ninguém (Berger, 2003).

Bowlby e outros estudiosos intensificaram as suas investigações referentes às relações afectivas entre a mãe e o bebé durante a Segunda Guerra Mundial, na medida em que esta desencadeou por parte dos países afectados a emergência de instituições cuja finalidade era o cuidado das crianças órfãs. Estes estudos vão, assim, atentar nas consequências observadas da separação entre os bebés e as suas mães.

Caso o cuidado à criança se caracterize por uma descontinuidade da relação, surgirão efeitos muito negativos para o desenvolvimento integral da criança, sendo que Bowlby (1981) aponta a privação parcial como aquela em que os pais da criança são negligentes nos cuidados diários e afectivos face à criança; a privação quase total, na qual a criança não está directamente ligada a um cuidador exclusivo com quem possa manter uma relação de confiança; a privação total na qual a criança não usufrui de qualquer cuidado no seu desenvolvimento (Boiing & Crepaldi, 2004; Altoé, 2008).

Se a privação parcial pode provocar sentimentos de desamparo, angústia, culpa e agressividade, já a privação quase total ou total pode provocar a supressão da capacidade de estabelecer relações com outras pessoas (Bowlby, 1981, citado por Boiing & Crepaldi, 2004).

Também Spitz (1979) dedicou parte da sua vida profissional ao estudo de um tipo específico de comportamentos observados em bebés que tinham sido separados da figura materna. Este comportamento caracterizava-se, numa fase inicial por um período de choro e procura de contacto, seguindo-se uma fase caracterizada por comportamentos de evitamento, indiferença e perda de peso, culminando, numa regressão do desenvolvimento, conduzindo até a um estado próximo do marasmo (Spitz 1979; Mazet & Storelu, 2003).

Spitz (1979) chama a esta reacção *depressão anaclítica* que foi considerada como uma resposta inata a uma situação que desorganiza o conjunto de mecanismos de trocas interactivas precoces que se desenvolvem normalmente entre a mãe e a criança (Mazet & Stoleru, 2003), o que culmina num atraso no desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade. Spitz (1979) sublinha que quando não existem relações objectais, a descarga dos impulsos agressivos torna-se impossível e a criança volta a agressão contra si mesma. A perda objectal torna-se, então, o núcleo da vivência depressiva infantil (Spitz 1979; Mazet & Storelu, 2003).

A experiência clínica de Winnicott (1987, citado por Maia, Zamora, Vilhena, & Bittencourt, 2007) com crianças que haviam sido privadas da sua família levou-o a constatar que a privação do convívio familiar era um factor etiológico determinante nos sintomas relacionados com problemas comportamentais.

Winnicott (1987, citado por Maia, Zamora, Vilhena, & Bittencourt, 2007) constatou que quando a privação acontece num estágio de desenvolvimento emocional precoce, a criança não tem condições de reagir a esta de forma madura, podendo resultar no desenvolvimento da tendência anti-social. A tendência à agressividade é uma dramatização da realidade interior. A angústia e a frustração derivada da relação com o ambiente, aliadas à tensão existente na fantasia inconsciente, culminam no descontrolo emocional da criança.

Compreender a origem dos laços precoces entre os cuidadores principais e o bebé revela-se fundamental na análise etiopatogénica de grande parte das patologias da infância, daí que Strecht (2001) enfatize que “é através do padrão de relação precoce entre pais e filhos que se estabelece a forma como nos relacionamos connosco e com o que nos rodeia. Por isso, os pais são os principais agentes da saúde emocional dos seus filhos” (p. 45).

Quanto mais forem consideradas as necessidades básicas da criança, mais positivo será o ego e sua emotividade. A carência afectiva na infância associa-se, segundo Aguilar, Sroufe, Egeland e Carlson, (2000, citado por Laranjeira, 2007), a dificuldades na organização de parte da personalidade, culminando em problemas de comportamento que, mediante mecanismos de defesa, tentam evitar a depressão

Para Heinze, Toro e Urberg (2004, citado por Laranjeira, 2007), as privações afectivas sofridas pela criança contribuem para a formação de uma autoimagem subvalorizada, bem como para a idealização de um ego majestoso que tenta, assim, neutralizar os cuidados e afectos que lhe foram descurados na infância.

Do ponto de vista etiopatogénico, Bowlby (1973) considerou que separações da figura cuidadora culminariam em sentimentos de abandono e rejeição por parte da criança, que, conseqüentemente, poderiam reflectir-se em disfunções comportamentais e sociais. Caso essas separações se prolongassem no tempo, as crianças apresentariam dificuldades no estabelecimento de relações afectivas satisfatórias com crianças e adultos.

As crianças separadas dos pais e institucionalizadas são associadas a dificuldades emocionais e comportamentais, expressas sobretudo em respostas reactivas, isto é, em comportamentos disruptivos (Strecht, 2012). Na óptica de Delgado (2003) estes

comportamentos devem-se ao facto das crianças experienciarem um “deserto afectivo que desagrega o ser, associando a dor e o absurdo de quem nele não se revê a carência de um rumo, conduzindo para a auto-anulação ou para a revolta” (p. 10).

A privação e separação dos seus pais conduz a um comprometimento nas relações primárias da criança, provocando feridas psíquicas e potenciando riscos destruturantes para ela e seu funcionamento. A descarga de pulsões das crianças é para Alvino Sá (2001) uma tentativa de recuperarem o objecto e a confiança neste, um apelo ao meio ambiente para que este ofereça limites para a sua agressividade.

As experiências traumáticas da separação culminam na incapacidade de tolerar a dor psíquica que, não raro, é aliviada por via da identificação projectiva para com determinado objecto, havendo uma predominância da acção sobre a linguagem. O agir ocupa assim o lugar do pensar (Etchegoyen, 1989, citado por Abreu, 2005).

Também Pedro Strecht (2012) sublinha que a indiferença, o abandono, a negligência, os maus-tratos psíquicos e físicos instigam conflitos psíquicos que se traduzem nas “patologias do agir”, pelo que, escreve Strecht: “Parar para pensar é impossível. A criança é ferida que fere” (p. 233).

Por organizar um modelo inconscientemente interiorizado de funcionamento e de interacção, as relações parentais e rupturas de vínculos primários contribuem significativamente para a formação de quadros de vulnerabilidade psicológica e para a transmissão de características transgeracionais na relação entre cuidadores e suas crianças (Dalbem & Dell’Aglío, 2005).

A rejeição ou separação materna na fase inicial do seu desenvolvimento pode-as levar, mais tarde, a caminhos ilícitos, como forma de contrariar as suas relações familiares primárias e alcançar uma identificação. Segundo Bocca (2009), a acção infractora é o espelho da história vivenciada por quem a pratica.

Pinhel, Torres e Maia (2009) citam as pesquisas realizadas por Weinfield, Sroufe e Egeland (2000) e por Sroufe (2005), que concluíram que o tipo de vinculação entre mãe e filho influencia directamente o perfil de funcionalidade da criança, sendo que se a vinculação fosse seriamente perturbada ou interrompida poderia trazer limitações ao desenvolvimento socio-emocional da criança e à estruturação do *self*. Desta forma, comportamentos conflituosos, hostis, punitivos, de vitimização, ou alterações de humor,

sintomas ansiosos e depressivos e isolamento são mais comuns nas crianças que foram sujeitas a uma rejeição ou separação das figuras parentais.

1.2. O valor da separação dos pais para a criança

Para Maurice Berger (2003) “a separação constitui um trauma dificilmente integrável para o psiquismo das crianças” (p. 15), daí que as crianças não a aceitem ou acedam compreensivamente ao seu significado.

Bowlby (1973) reforça que, independentemente da idade da criança, a sua separação da mãe pode ser vivida de forma perturbadora e mesmo traumática, sendo que a situação se agrava caso a criança seja transferida para um local desconhecido com pessoas que nunca viu. Como consequência da separação, surgem respostas como aflição prolongada, depressão, cisão (clivagem), que não são mais do que processos defensivos resultantes do trauma.

Winnicott (2002, como citado em Santos, 2008) afirma que manifestações de aflição, ansiedade, tristeza e angústia são expectáveis nas crianças que experienciam a separação face à figura de referência, como é a mãe, sendo que o autor atribuía uma importância psicológica positiva às condutas anti-sociais das crianças que estavam não mais do que a exprimir a sua reacção à perda e a tudo o que a mesma representava. Apoiado nesse autor, Strecht (2012) enfatiza as defesas psíquicas da criança como uma forma de resistir às fragilidades das condições adversas, bem como de se estruturar e manter uma funcionalidade positiva.

O desejo profundo das crianças é retroceder à época em que a vivência com os pais era uma realidade. Retroceder a essa fase implica a idealização e a construção de imagens internas reparadoras de pais que, de alguma forma, lhes negaram os seus direitos essenciais (Strecht, 2012). Valorizar a parte boa, os afectos prazerosos, que os ligam às figuras parentais, é para Strecht (2012) uma forma das crianças se agarrarem ao vínculo da relação e conservarem uma relação à vida.

Também Berger (2003) alude aos mecanismos que a criança normalmente usa para bloquear a capacidade de pensar como a negação e a clivagem. De forma a manter a

imagem idealizada dos pais, a criança, por um lado, rejeita explicações racionais sobre a motivação da separação e, por outro, mantém possíveis modos de pensar contrários, pois ora admite a má mãe, ora evoca a boa mãe. Através da clivagem, uma parte do psiquismo da criança idealiza os pais, ao passo que outra os teme e condena.

A necessidade de reparar os pais e o desejo de voltar a casa é, portanto, sustentado pela idealização dos pais, pois as falhas destes constituem para a criança como um defeito seu, o que conseqüentemente faz surgir nela sentimentos de culpabilização (Strecht, 2012). A edificação de imagens compensatórias desses pais evita o sentimento de culpabilização e, concomitantemente, sentimentos de desagregação interior.

A necessidade de voltar para os pais é comparada por Berger (2003) a uma *peregrinação às origens*, sendo que algumas das crianças “lembram os salmões selvagens que nada pode deter quando sobem a corrente para atingir o local de origem” (p. 87), mesmo que esse “local” não seja aprazível. A criança não se importa de se colocar numa situação não satisfatória, desde que esta lhe possibilite não perder o contacto com o objecto, tornando-o presente tal como o conheceu.

Renunciar ao objecto seria para André Green (1990, citado por Berger, 2003) uma forma de aniquilá-lo, o que provocaria na criança sentimentos de culpabilidade. Esta culpabilidade seria tanto maior se, ao invés de odiar o objecto, passasse a gostar de outro. De forma a evitar estes sentimentos, a criança mantém uma procura de contacto com o objecto não satisfatório, conservando o vínculo interno que o mantém ligado a ele, pois “mais vale ter um mau objecto interno do que correr o risco de o perder para sempre” (p. 88).

A corroborar a importância da problemática da perda, os autores Sandler, Joffe e Bowlby (citado por Mazet & Stoleru, 2003) vêem os estados depressivos como uma resposta psicobiológica a uma experiência de privação, ainda que apresentem divergências quanto ao que é interno e externo na génese da depressão. Com efeito, os autores citados afirmam que, quando ocorre o sentimento de perda pelo objecto amado, não é apenas a perda do objecto em si que potencia estados depressivos, mas também a perda da imagem do *self* que é complementar ao objecto. Dito doutra forma, o bebé ou criança pequena sente que, não só perdeu a mãe, mas a segurança e bem-estar intrínsecos a essa relação, ou seja, o que se perde verdadeiramente é a condição de bem-estar implícito, psicológica e biologicamente, na relação com o objecto.

Ao contrário de muitos autores, Berger (2003), apoiado nos conceitos de Anzieu (1996), faz uma clara distinção entre o processo psíquico da separação e o processo de luto. Ao contrário do processo de luto, em que ocorre uma desvinculação da pessoa que morreu, mantendo-a em memória, a separação não se caracteriza como efectiva e irreversível, daí que a continuidade do objecto separado, não só potencie sentimentos de ciúme e inveja, por o saber em contacto com outras realidades, como sustente a expectativa de reencontro e união. Esta fantasia dificulta o desinvestimento na separação.

Para além da presença de elementos depressivos melancólicos nas crianças que experienciam a separação dos pais e que são institucionalizadas, a desigualdade social, a dimensão ética de injustiça e dimensão subjectiva do sofrimento (Oriente & Souza, 2005) concorrem para que a criança se sinta estigmatizada. Estes factores contribuem para uma ferida no percurso edificador da auto-estima e para uma perda de identidade (Berger, 2003; Strecht, 2012). O grande desinvestimento narcísico de que nos fala Strecht (2012), patente em auto-descrições depreciativas, parte do vazio afectivo de crianças que sentem que não nasceram iguais em direitos.

Muitas das crianças que são separadas dos pais e institucionalizadas provêm de famílias destruídas, caóticas e vazias de afecto, que, por sua vez, também já advêm de um ciclo geracional pautado por adversidades do ponto de vista emocional, social e cultural (Alarcão, 2000, citado por Cardoso, 2008). Estas crianças correm o risco de perpetuar formas de patologia transgeracional, necessitando, portanto, de um modelo de relação que as ajude a reconstruir a confiança nas experiências emocionais positivas.

1.3. Patologia transgeracional

O estudo psicológico dos pais que se caracterizam por praticar sevícias sobre os seus filhos revela que também aqueles foram vítimas de maus tratos psíquicos e físicos durante a sua infância e que a patologia actual é o resultado de um ciclo que se transmitiu transgeracionalmente (Mazet & Stoleru, 2003).

Strecht (2012) afirma que as perturbações transgeracionais apresentam uma cadência, um ritmo em que o “peso do passado toma conta do presente e parece desejar continuar a escrever torto pelas linhas do futuro” (p. 61).

Assim, e de acordo com Coimbra de Matos (1997), um pai violento foi em regra uma criança alvo de violência, um pai abandonante foi geralmente uma criança abandonada. O comportamento transgeracional é o resultado de um processo de aprendizagem por identificação ao modelo.

Os modelos de identificação não são conscientes para a maior parte destes indivíduos que se tornaram pais, em parte por terem ocorrido numa fase muito precoce das suas vidas. Desta forma, quando são assoberbados por um momento de crise e tensão na relação com a criança, adoptam atitudes marcadas pela impulsividade e irracionalidade que mais não são que um legado do seu passado (Mazet & Stoleru, 2003).

Com frequência, estes pais cresceram num clima de privação afectiva e de desprotecção que os impossibilitou de desenvolver adequadamente relações objectais alicerçadas na empatia e confiança de modo a obterem satisfação na relação interactiva. Na idade adulta, estes pais procuram na pessoa do sexo oposto a possibilidade de preenchimento desse vazio afectivo e, com frequência, o parceiro escolhido apresenta uma história de vida ou uma situação psicológica semelhante.

Com o nascimento de um bebé, estes pais auguram por um amor concertante, por uma reparação da auto-estima fragilizada, depositando naquele exigências ideais que contrastam com as necessidades iniciais dos seus filhos. Essas necessidades associam-se a dificuldades que vão ser experienciadas, não como expressão das carências afectivas ou corporais do bebé, mas como formas de maldade ou deficiência dirigidas contra eles, pais, o que levará estes pais a pôr em causa as suas capacidades, podendo provocar emoções coléricas indomáveis (Mazet & Stoleru, 2003).

Um outro mecanismo psíquico, aquando das sevícias ou negligência, é a necessidade dos pais reprimirem uma situação experienciada como traumática, e daí recalçada, para que esta não retorne à consciência, e cuja recordação é reactivada por determinada atitude da criança (Matos, 1997).

Com frequência, a prática das sevícias é exclusivamente da autoria de um dos pais, sendo que o outro tem uma cooperação mais ou menos activa. Um factor importante, que provoca as sevícias, é a falta de apoio para estes pais, que vivem isolados socialmente ou que não são capazes de pedir ajuda à família ou a amigos próximos (Mazet & Stoleru, 2003).

Strecht (2012) afirma que neste tipo de pais o que prevalece são os investimentos narcísicos, sendo que as necessidades das crianças são exclusivamente perspectivadas mediante as necessidades deles.

Existe nestes pais uma clivagem afectiva caracterizada pelo desconhecimento de sentimentos, compreensão de emoções no outro e mentalização de situações, sendo que a fragilidade das suas estruturas convida a comportamentos aditivos e a uma sexualidade agida, numa espécie de “fuga para a frente”.

A repetição e reprodução de sevícias alicerçam-se, segundo Matos (1997) numa relação em que a uma figura parental sádica corresponde um filho que sofre, que se submete e deprime, interiorizando e assumindo a culpa que o agressor nele projecta e apresentando sinais depressivos de inferioridade, por lesão da auto-estima; numa relação de espoliação narcísica, especialmente na criança vítima de abandono afectivo; ou numa relação em que predomina a agressividade e a infelicidade.

Strecht (2012) diz que “pais maltratantes foram habitualmente crianças maltratadas” (p. 64), e explica que face a uma circunstância traumática, a economia psíquica e a compulsão à reincidência perpetuam os modelos de aprendizagem indirecta das sevícias (Strecht, 2012).

1.4. Institucionalização

Por tudo o que foi mencionado, compreendemos que o lugar da criança é junto de uma família de referência, pois é nela que se estabelece uma relação de intimidade e continuidade.

No entanto, quando as figuras parentais de referência se apresentam como negligentes, ameaçando os direitos básicos da criança, urge a separação da família como

forma de garantir a protecção das crianças e a criação de condições de desenvolvimento físico, psíquico e emocional que lhe foram negadas pela família (Berger, 2003).

Não raro, a separação da criança, da sua família, implica a sua colocação numa instituição de acolhimento. O recurso à institucionalização ocorre quando se evidencia a incontrolabilidade das situações familiares e a inalteração dos mesmos padrões por períodos ininterruptos (Bravo & Del Valle, 2009).

A institucionalização é, portanto, uma resposta encontrada pela nossa sociedade para proteger os direitos fundamentais da criança, mas a retirada da criança do seio familiar constitui-se como o último recurso, sendo que todas as alternativas devem ser avaliadas de forma ponderada, atendendo à segurança afectiva da criança e aos custos emocionais envolvidos (Coelho & Neto, 2007).

As instituições destinadas ao acolhimento de crianças e jovens são, segundo Sandomingo (1998, citado por Quintãns, Alberto & Machado, 2010), criadas com o intuito de promover uma atenção especializada às crianças que, por motivos familiares diferenciados, careçam de ser separados temporariamente do seu núcleo familiar.

Segundo Jewett (1994, citado por Tinoco & Franco, 2011), a ida da criança para uma instituição é uma nova perda que se soma à perda dos pais. A institucionalização cria um espaço para a construção de uma categoria de criança duramente castigada pelo infortúnio de uma condição económica, familiar e psíquica desprivilegiada: a criança ignorada (Oriente & Souza, 2005).

Se Sá e Cunha (1996) ressaltam que por muito boa que seja a instituição onde a criança é acolhida, dificilmente substitui a personalização de uma família que a faça sentir afectivamente única e insubstituível, Bravo e Del Valle (2009) preferem salientar que, apesar das instituições não serem nunca melhores do que uma boa família, desde que reúnam condições materiais, relacionais e afectivas razoáveis, são, com frequência, preferíveis a uma vivência negligente, insegura, maltratante de alguns contextos familiares.

Alberto (2002, citado por Paiva, 2012) enfatiza que as instituições se devem demarcar pela organização, estabilidade e segurança, tendo como objectivo primordial repor a fragilidade das circunstâncias dos contextos familiares das crianças institucionalizadas.

Algumas dimensões intimamente ligadas ao processo de institucionalização poderão constituir limitações que urgem ser evitadas e alvo de reflexão, de forma a não propiciarem consequências negativas para o desenvolvimento das crianças (Quintães, Alberto & Machado, 2010).

A base de segurança e o *poder tranquilizador-fortificante* associados às figuras parentais de referência, de que nos fala Cyrulnik (1989, citado por Santos, 2008), contrasta com o ambiente institucional caracterizado por ligações menos cúmplices e íntimas. Isto deve-se principalmente à desproporção numérica entre técnicos e crianças, em que a atenção e o afecto dos cuidadores em menor número têm que ser divididos pelas muitas crianças institucionalizadas (Alexandre & Vieira, 2004).

Aliado a esta desproporção numérica, Strecht (2012) alude ao problema da frequente indiferença dos técnicos intervenientes, evocada por Berger (2003), justificando a mesma como uma forma dos técnicos activarem defesas psíquicas para preservarem o seu bem-estar psicológico e emocional.

Por outro lado, constata-se, frequentemente, a suspensão dos profissionais que trabalham nas instituições (Taylor, 2004, citado por Quintães, Alberto & Machado, 2010), o que fomenta a descontinuidade dos laços afectivos, podendo contribuir para que as crianças se sintam invisíveis e desapoiadas emocionalmente.

No trabalho realizado com crianças que passam pela interrupção das relações, os investigadores Goldstein, Freud e Solnit (1987, citado por Böing & Crepaldi, 2004), concluíram que, para os bebés, a mudança do prestador de cuidados afecta o seu desenvolvimento emocional e que a mudança para a instituição provoca desconforto, desconsolo, atraso na orientação do bebé e na sua adaptação ao meio. Para além disto, os autores salientam a tendência, a longo prazo, para as ligações emocionais destas crianças tornarem-se cada vez mais superficiais e indiscriminadas.

Ivana Oriente e Sônia Souza (2005) constataram a evidência de três categorias de significados, nas falas das crianças institucionalizadas: a invisibilidade, a transgressão e os vínculos afectivos. Para as autoras, o significado do abandono nessas três categorias evidencia o quanto essas crianças se sentem desamparadas e o quanto desejam ter figuras de referência às quais se vinculem.

Alexandre e Vieira (2004) constataram que, após a separação de suas famílias, e na falta de um adulto significativo, as crianças institucionalizadas procuram outras figuras de apego, designadamente, os irmãos mais velhos, especialmente no que se refere aos cuidados e solicitações de afecto. Os autores também verificaram o apego no contexto da brincadeira, que mostrou ser uma situação favorável às interacções afectivas entre as crianças institucionalizadas.

Também Freud e Burlingham (1973, citado por Cardoso, 2008) dizem-nos que observam algumas vantagens no desenvolvimento das crianças institucionalizadas, mas em áreas que não têm a ver com as emoções e com a formação da personalidade, enfatizando, sobretudo, o sistema interaccional criança-criança e o apoio emocional dos parceiros da mesma idade. Já nas áreas relacionadas com a vinculação afectiva e identidade, o factor institucionalização pesa negativamente.

O desejo de encetar os vínculos afectivos por parte destas crianças é, para Oriente e Souza (2005), um factor determinante para que aquelas se disponham a enfrentar construtivamente uma realidade tão duramente adversa. No fundo, as crianças procuram aquilo que a família não pode viabilizar, ou seja, “um padrão de modelos de relação, que as guarde num vínculo de afecto e força” (Strecht, 2012, p.95).

Percebemos, assim, que um dos grandes desafios das instituições está na criação de vínculos afectivos securizantes, que permitam à criança um desenvolvimento integral positivo. Segundo Strecht (2012), as crianças precisam, mais do que qualquer outra coisa, de um adulto que lhes contagie com esperança e que acredite nelas e nas suas capacidades. Para além disso, a institucionalização abarca um conjunto de potencialidades que devem ser perspectivadas construtivamente, como forma de serem reforçadas para fortalecer o desenvolvimento da criança.

Quintãns, Alberto e Machado (2010) citam os estudos de Raymond (1996, 1998, 1999) que apontam as funções centrais nas quais os intervenientes da instituição se devem focar, com o objectivo de tornar o acolhimento institucional uma resposta com cada vez mais probabilidades de sucesso: moderar, sustentar, proteger e envolver a criança; conter, transformando as experiências das crianças em representações positivas; “securizar”, compensando a desordem, incerteza e desequilíbrio que geralmente qualificam as vivências contextuais destas crianças; regular angústias através de uma atitude empática, tolerante e compreensiva dos adultos, promovendo, por um lado, a

adequação da interação comunicativa relacional e, por outro, a explicação de fenómenos e factos mais dolorosos, de modo a que a criança construa uma perspectiva mais compreensível da realidade; promover o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade através de um acompanhamento personalizado, quer no domínio da realidade psíquica, quer na interação constante entre a criança e o ambiente que a rodeia; promover relacionamentos positivos através da criação de vínculos significativos.

Strecht (2012) corrobora a ideia de que o trabalho com crianças que vivem em instituições deve circundar as questões da separação, da carência e do sentimento de pertença, pois é nestas que se conserva a base para reflectir as experiências angustiantes das vidas das crianças. A necessidade de uma intervenção precoce de reparação, especialmente narcísica, dos estádios onde houve perturbações é, para o autor, imprescindível.

Mais do que ambicionar interpretar o sofrimento das crianças institucionalizadas, importa praticar uma escuta empática e mostrar-se acessível para partilhar um sofrimento que, não raro, não encontra palavras para ser verbalizado, daí a importância de tornar conversável o que é não conversado, seja através da palavra, do desenho ou de outra forma expressiva (Strecht, 2012).

Jewett (1994, citado por Tinoco & Franco, 2011) salienta a importância relativa à clarificação da criança sobre quais foram as circunstâncias que resultaram da separação da sua família e sobre o que esperar do processo futuro, possibilitando-lhe uma maior compreensão e significação de sua vivência, bem como do reestabelecimento da confiança perdida, sem alimentar a fantasia de que é responsável pela separação ocorrida.

Capítulo II – Métodos e técnicas na intervenção psicológica com crianças

2.1. A abordagem psico-educativa com histórias infantis

A criação de histórias sempre acompanhou a existência do homem. Criados para tornar compreensível o inexplicável, os mitos, contos e lendas foram contados e recontados, permanecendo através do tempo, sem perder a forma. As constâncias dos contos oriundos de diferentes partes do mundo, ao longo do tempo, evidenciam para Gotlib (1988, citado por Santos, 2008) a homogeneidade da disposição da psique humana.

Freud (1913, citado por Radino & Oliveira, 2009) defende que os mitos e as fábulas representam a história da civilização e o caminho traçado pelo homem para ultrapassar os desejos inalcançáveis ou insatisfeitos. Partindo das histórias, os povos mais antigos afastavam os seus fracassos, e através de uma fé infantil de onipotência, processavam o domínio sobre a realidade. Ao desenvolver uma concepção do universo, o homem vai centrar-se no mito, na religião e na moralidade, como forma de conseguir uma compreensão da inatingível satisfação de desejos.

Por espelharem uma estrutura semelhante relativa às acções dos povos primitivos no que diz respeito aos rituais de iniciação e representações da vida após a morte, as histórias infantis e contos de fadas permitem às crianças uma melhor apreensão do seu mundo psíquico.

Nessas histórias

encontra-se um herói que, a partir de uma falta ou dano, segue para o mundo e, com o auxílio de elementos mágicos ou funções intermediárias, busca a solução de seu problema inicial, que se dá em um casamento ou no encontro de um tesouro” (Radino & Oliveira, 2009, p. 24).

As histórias infantis, potenciadoras de imaginação, resultam assim, num refúgio onde as crianças se podem recolher e, concomitantemente, reflectir acerca das suas

vivências e relações. Logo com o inicial e tradicional “*Era uma vez*” fica a garantia de que o que está sendo contado ocorreu num tempo indeterminado do passado, fazendo com a criança se sinta segura, ao mesmo tempo, que é enviada para uma viagem onde tudo é possível e da qual retornará com um “*E viveram felizes para sempre*” (Almeida, Canete, & Bomtempo, 2005; Gutfreind, 2003, citado por Santos, 2008).

Yunes e Pondé (1998, citado por Caldin, 2009) enfatizam que as histórias infantis permitem perspectivar o mundo do ponto de vista da infância, a partir da transposição das condições existenciais afectivas em linguagem simbólica, o que potenciará a catarse. As histórias e contos funcionam, portanto, como um brinquedo, cujas peças principais são a imaginação e a emoção, que no final culmina num bálsamo face às imposições da esfera adulta no universo infantil.

Os fenómenos psicológicos interiores são materializados de forma metafórica nas histórias. Ao falar-nos sob a forma de linguagem simbólica, as histórias infantis apelam, em simultâneo, para a mente consciente, a pré-consciente, e a inconsciente. Essas histórias estimulam o desenvolvimento do ego, atenuando tensões pré-conscientes e inconscientes. Bettelheim (2013) afirma que “à medida que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo a pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego” (p. 13).

As histórias infantis podem ser vistas como um jogo que aviva a curiosidade, imaginação, emoção e mobiliza a afectividade da criança. Caso o envolvimento com a história permita a catarse, a identificação ou a introspecção, essa história terá cumprido o seu objectivo terapêutico (Caldin, 2009).

No fundo, ao despertar a imaginação e o processo de simbolização, o que as histórias e contos infantis possibilitam é a personificação dos desejos das crianças, de modo a que os identifique e os experiencie sem se sentir culpada (Costa & Baganha, 1991). A criança pode assim identificar-se com os desejos mais obscuros do conto, representados simbolicamente, exprimindo os seus impulsos de forma adequada.

Para Caldin (2009), os contos de fadas são histórias de mudanças:

As personagens encontram-se sempre em metamorfose: sapos viram príncipes, feios adquirem beleza, covardes ganham ousadia, pequenos tornam-se grandes (por feitos valorosos), meninas

maltratadas transformam-se em princesas, crianças derrotam animais ferozes, bruxas e ogros, ou seja, não são personagens passivas. Conquanto se valham de objetos mágicos ou de ajuda externa como fadas ou animais encantados, as personagens agem para modificar a situação incômoda a que se acham sujeitas. É esse não-conformismo que seduz e encoraja a identificação (p. 180).

Segundo Laplanche e Pontalis (1994), através da identificação, dá-se a possibilidade de localizar no outro qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objectos’ desconhecidos ou recusados, ao passo que por introspecção a criança é capaz de realizar uma observação mais consciente dos próprios desejos e emoções.

Os contos alargam o espaço potencial que permite alcançar uma outra perspectiva para além da realidade concreta. O prazer de escutar, aliado, ao prazer de combinar imagens, brincadeiras e ilusões permitem à criança dar novas representações às suas vivências (Gutfreind, 2004, citado por Almeida, Canete, & Bomtempo, 2005).

Ao permitir à criança ultrapassar as significações do mundo concreto e criar novas maneiras de compreender o mundo está-se a possibilitar a existência da alteridade, viajando para além da lógica e da realidade sensível (Caldin, 2009), o que culmina na criação de novos sentidos e na reflexão sobre emoções e conflitos interiores.

Os contos infantis revelam a forma como se organizam os conflitos internos e como a sabedoria popular os soluciona. Afastando a inflexibilidade da realidade, a criança pode aceder de forma imaginativa a temas próprios de sua realidade psíquica como a saudade, o amor, a morte, o medo, entre outros (Gutfreind, 2003, citado por Almeida, Canete & Bomtempo, 2005). Através da fabulação dá-se a capacidade de transformar o mundo real num outro mais pessoal, emocional e suportável (Costa & Baganha, 1991).

A realidade psíquica da criança é apaziguada quando a criança se apercebe que, à sua semelhança, também o herói da história experimentou esses sentimentos e alcançou um final feliz. Desta forma, ao alcançar um meio de acesso para o seu mundo interior, a criança torna-se capaz de integrar mais adequadamente o mundo externo (Radino & Oliveira, 2009).

Por outro lado, as histórias e contos infantis não só possibilitam a comunicação com os outros, como a definição de uma comunicação interna capaz de integrar as imagens positivas e negativas da história intrapessoal de cada um (Costa *et al.*, 2005, citado por Santos, 2008).

As histórias e os contos infantis desbloqueiam o pensamento das crianças por possibilitarem a representação dos desejos a uma distância afectiva ideal. A fantasia das histórias infantis neutraliza o retorno do material reprimido, evitando o descontrolo emocional. Apoiado em Gutfreind (2003), Pereira e Lemos (2013) afirmam que “a simbologia, que habita os contos de fadas, torna possível o acesso ao inconsciente, chegando a tocar em situações conflituosas ou mesmo desafiadoras, como um importante recurso para a transformação ou superação de problemas ainda intocados” (p. 108).

Ao perspectivarmos as histórias e contos infantis como mediadores que ajudam as crianças a pensar o mundo, compreendemos a utilidade terapêutica daquelas para viabilizar uma (re)construção da identidade e das vivências passadas da criança, (Bettelheim, 2013). É interessante notar que os temas fundamentais dos contos infantis se centram na separação, no abandono, solidão e procura de autonomia, o que se assemelha aos contextos interiores das crianças institucionalizadas (Bettelheim, 2013; Gutfreind, 2002, citado por Santos, 2008).

Os problemas das crianças institucionalizadas e que foram enunciados por Strecht (2012) e Berger (2003), como dilemas narcísicos, de identidade, comportamento e interacção social, são comumente, tratados nos contos de fada, como por exemplo, em *Hansel e Gretel* em que assistimos ao desejo de voltar a casa, no *Patinho Feio* à angústia da solidão, nos *Três Porquinhos* à necessidade de autonomia.

Para Gutfreind (2002, citado por Pereira & Lemos, 2008), os contos de fadas e histórias infantis podem constituir-se como um mediador interventivo que propicie à criança institucionalizada leituras mais toleráveis e apaziguadoras da sua história de vida.

Cyrulnik (2003, citado por Santos, 2008) defende que os contos se podem representar como factor de protecção e reparação das crianças, na medida em que facilitam a externalização das suas dinâmicas internas. Ao dar informação sobre os

processos psicológicos interiores das crianças, os contos e histórias infantis permitem aos que dele usufruem encontrar “a sua própria solução contemplando o que a história parece conter a seu respeito e a respeito dos seus conflitos interiores nesse momento da sua vida” (Bettelheim, 2013, p. 40).

Segundo Caldin (2001), as mensagens transmitidas pelos contos e história impõem a um incitamento de emoções que, por sua vez, culmina numa sensação de alívio por aqueles que o recebem, admitindo-se, dessa forma, que a leitura possui uma função terapêutica, pois a partir dela os envolvidos nessa actividade podem sentir um efeito de tranquilidade advindo da aquietação das emoções.

De acordo com Caldin (2001), os componentes terapêuticos da audição ou leitura de histórias alicerçam-se na catarse (pacificação das emoções), no humor (rebelião do ego contra as circunstâncias adversas, transformando o objecto de dor em objecto de prazer), na identificação (assimilação de um aspecto ou atributo de outro ocasionando a transformação total ou parcial segundo o modelo desse outro), na introjecção (passar para dentro de si, de modo fantástico, qualidades do outro), na projecção (transferência ao outro, de ideias, sentimentos, expectativas e desejos) e na introspecção (reflexão, percepção interior).

A audição de histórias infantis permite atenuar o deserto afectivo das crianças institucionalizadas, ajudando-as a reunir os estilhaços do eu dilacerado e a reconstruir a sua identidade. Através da representação de imagens, acções e palavras possibilitada pelos contos, as crianças institucionalizadas podem dar um sentido às suas feridas, como forma de ultrapassar a fenda traumática que caracterizou a sua história de vida (Cyrulnik, 2003, citado por Santos, 2008).

2.2. A abordagem em grupo

Para a edificação de uma concepção psicanalítica de grupos é primordial a demonstração de uma nova percepção do individual, sendo que o indivíduo é composto pelos seus relacionamentos. Zimerman (1999, citado por Fernandes, 2006), referindo-se às contribuições de Bion, reforça que, inevitavelmente, a organização do indivíduo passa pela actividade e cooperação em diferentes grupos que o influenciam e

transformam. Seguindo a comparação com a cebola, em que as cascas representam as relações e o centro simboliza o eu e o grupo, Ávila (2009) exalta que o eu não é uma unidade isolada, pelo que no núcleo do indivíduo encontramos o outro.

O grupo é um contexto psicossocial rico de estímulos e potencialidades, particularmente indicado para favorecer o desenvolvimento de alguns processos psicológicos. A intervenção em grupo de cariz terapêutico proporciona um espaço de mudança e transformação a todos os seus participantes.

Uma sessão de grupo é sempre um desafio à capacidade empática de compreender, interpretar e transformar comunicações, não raro, contraditórias que durante a dinâmica grupal se evidenciam. Face ao exposto, Filipe Sá (2003) defende o recurso a modelos e referenciais teóricos inerentes à prática clínica de intervenção grupal.

Numa instituição de acolhimento a crianças é fundamental que se trabalhe a dinâmica de grupo. Com efeito, a relação entre as crianças da mesma instituição pode constituir-se como um diferencial muito importante, na medida em que todas se encontram a partilhar a mesma experiência de separação e de carência afectiva, unindo-se através da construção de vínculos (Rodrigues *et al.*, 2012).

Segundo Bion (1970, citado por Ávila, 2009), acompanhar as brincadeiras das crianças poderá ser uma ferramenta para promover a sua interacção e a construção de vínculos. No brincar, a criança não só se desenvolve física e cognitivamente, como também constrói relações, cria vínculos, conhece o outro e deixa-se conhecer. Assim, numa dinâmica de grupo, a criança dá-se conta de capacidades individuais que não seriam tão perceptíveis se se encontrasse em comparativo isolamento. Percebemos, portanto, que um indivíduo num grupo é mais que um indivíduo isolado.

Por outro lado, sabendo que a criança institucionalizada se tende a distanciar, sentindo uma ruptura no seu processo de crescimento, devido ao facto da família não lhe ter assegurado condições de afecto, dignidade e segurança, as dinâmicas de grupo poderão possibilitar uma compreensão mais cabal de como a criança sente o seu percurso de vida e também de como as suas interacções e representações se relacionam nos diferentes contextos (Rodrigues *et al.*, 2012).

Na perspectiva de Fritzen (2009, como citado em Rodrigues *et al.*, 2012), os jogos e as brincadeiras têm como objectivo principal o alívio de tensões e a interacção social a partir da integração no grupo.

As terapias de grupo pelo jogo visam, através do uso simbólico do brinquedo, a revelação das preocupações inconscientes da criança. Enquanto brinca, a criança demonstra muito do que vai no seu mundo interior. As brincadeiras seleccionadas, os jogos preferidos, as dramatizações, as histórias escolhidas são o espelho do seu perfil de funcionalidade (Marcelli, 2005).

As intervenções em grupo podem funcionar, assim, como um *envelope continente* que faz emergir um espaço de pensamento para aqueles que nelas participam (Marcelli, 2005).

Segundo Fernandes (2006):

No espaço grupal se vivencia o imaginário como real. Deste modo é tranquilizante, permitir a vivência de certas fantasias onipotentes, e com isto, obter, passo a passo, a aceitação da realidade e a perda da fantasia. O grupo é um espaço de descobrimento e um laboratório de experimentação, onde se podem fazer ensaios sobre diferentes químicas e elementos (p. 63).

O grupo potencia mudanças e identificações, culminado no reforço e equilíbrio do ego, na medida em que as crianças aprendem a perspectivar o outro, a lidar com os seus conflitos, a dominar melhor a realidade e a interagir melhor socialmente (Aliatti, 1998, citado por Fernandes, 2006).

Relativamente ao papel do terapeuta que orienta as intervenções grupais, Lam, Silveira e Silveira (2008) defendem que se aquele conseguir ser continente às angústias dos intervenientes, estará a colaborar para o crescimento do potencial de continência dos mesmos, o que culminará num espaço de aprendizagem. Para tal, torna-se imprescindível que se integre a preparação do ambiente terapêutico e a criação de um espaço de desenvolvimento pessoal e social, de forma a posteriormente se identificar as

dinâmicas dos processos psíquicos dos intervenientes e as próprias emoções do terapeuta. Lam, Silveira e Silveira (2008) utilizam a aproximação que Svartman (2003) faz do terapeuta de grupo segundo o papel da mãe descrita por Winnicott, ou seja, a mãe que representa o terapeuta de grupo tem que assimilar mentalmente a criança que simboliza o grupo como uma pessoa completa, que não é mais que uma analogia de uma unidade integrada.

Já Marcelli (2005) sublinha que o papel do mediador de grupo passa por perspectivar o imaginário e a realidade da criança e por garantir a flexibilidade necessária para que a criança se aventure por iniciativa própria na relação com a realidade exterior.

2.3. As provas projectivas

O termo *métodos projectivos* deve-se ao autor Franck (1939, como citado em Pinto, 2014) que designava uma diversidade de testes, então utilizados, como forma de alcançar a dinâmica interna e conflituosa do indivíduo. Através das técnicas projectivas o sujeito é capaz de projectar, sob a forma de pensamentos, sentimentos ou comportamentos, conteúdos internos latentes ou encobertos, divulgando aquilo que não pode ou não quer dizer, frequentemente, por não dominar bem (Pinto, 2014).

Numa outra vertente, a projeção, segundo Manfredini e Arginon (2010), constitui-se como um mecanismo de defesa do ego, em que o indivíduo atribui a outro ser ou objetos os atributos, emoções ou intenções que se originam em si próprio.

Boekholt (2000) define provas projectivas como aquelas cujo material é delimitado e padronizado, mas cujas respostas apresentam um carácter livre

Os testes projectivos centram-se na especificidade pouco estruturada do estímulo e no apelo de que, a partir desse estímulo, o indivíduo seja capaz de exteriorizar algo de seu mundo interno (Villemor-Amaral, 2006, citado por Manfredini & Arginon, 2010).

Através das técnicas projectivas, o indivíduo atribui um significado aos factos externos, associando-os aos próprios sentimentos e representações que são

desconhecidos por serem inconscientes. Percebemos, portanto, que a projecção consiste num mecanismo de exteriorização de uma dimensão desconhecida do sujeito.

Para Anzieu (1981, citado por Manfredini & Arginon, 2010), as técnicas projectivas ganham um interesse particular por irem encontrar respostas no interior da personalidade do indivíduo, sendo que “o que está escondido fica assim iluminado; o latente se torna manifesto; o interior é trazido à superfície; o que há de estável e também emaranhado se desvenda” (p. 141).

As técnicas projectivas, a partir da apresentação do material, convidam o indivíduo a falar livremente, o que permite o acesso à sua subjectividade. O indivíduo tem, no entanto, que estar em sintonia com o material apresentado e a forma como esse processo de conexão ocorre possibilita uma interpretação relativa à sua dinâmica interna (Cunha, 2000, citado por Fonsêca & Mariano, 2008).

Relativamente às provas temáticas, estas permitem, segundo Boekholt (2000), um estudo psicológico global que visa o estudo das funções intelectuais e instrumentais, bem como uma avaliação do desenvolvimento maturativo, através de provas projectivas.

Ao convidar uma criança a narrar uma história, tendo por base uma série de imagens, estamos a apresentar-lhe um conjunto de estímulos complexos e supostamente contraditórios que se alicerçam nas limitações da realidade perceptiva e relacional e, simultaneamente, na espontaneidade da criação livre pessoal (Boekholt, 2000).

Como qualquer prova projectiva, o objectivo das provas temáticas é incitar a estímulos e a formas de ajustamento que propiciam a riqueza do funcionamento psíquico, as suas transformações e capacidades de organização. Estes aspectos relacionam-se com procedimentos de pensamento, principais conflitualizações intrínsecas ao desenvolvimento e acção dos mecanismos de defesa (Boekholt, 2000).

Como especificidades a ter em conta aquando da interpretação dos resultados das provas projectivas, Pinto (2014) alerta para a indispensabilidade de sensibilidade e conhecimento, sublinhando o cuidado no evitamento do risco de a interpretação expressar mais do terapeuta que aplicou a prova projectiva do que do sujeito alvo de avaliação.

Já Manfredini e Arginon (2010) exaltam que a interpretação dos dados obtidos através das provas se deve aliar a um conhecimento sólido dos aspectos biopsicossociais da vida do indivíduo, de modo a que a análise tenha maior profundidade.

Por último, Manfredini e Arginon (2010) sugerem a importância do profissional que trabalha com as técnicas projectivas se qualificar tecnicamente para a sua aplicação e interpretação a partir de formação contínua. A par desta formação contínua, os autores salientam também a importância da supervisão como factor complementar de suma importância, pelo que esta cimeta a experiência e segurança, bem como alarga a consciência sobre a responsabilidade diante da prática profissional.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III – Metodologia

3.1. Objectivos

Com este estudo pretende-se compreender as vivências emocionais das crianças institucionalizadas e identificar indicadores do seu desenvolvimento psicológico e organização dinâmica da personalidade. De uma forma mais específica, pretende-se, aceder ao domínio interior e subjectivo das crianças e a sua adaptação ao meio externo, identificando os seus sentimentos, fantasias, defesas, percepção e relação com figuras parentais ou outras, e modos do comportamento adaptativo e de ajustamento psicossocial.

Pretendemos, portanto, alargar o conhecimento e a compreensão acerca da dinâmica psicológica, consciente e inconsciente, de crianças que enfrentam a separação das suas famílias de origem. Tendo em conta que a temática da dinâmica psíquica e do funcionamento biopsicossocial de crianças institucionalizadas é pouco estudada e conhecida, pretendemos elucidar significados mais definidos sobre a mesma e, por outro lado, possibilitar a criação de novas hipóteses que culminem numa reflexão, nomeadamente, no domínio da intervenção com crianças institucionalizadas.

3.2. Métodos e técnicas de pesquisa utilizados

O presente estudo apresenta uma natureza qualitativa e um carácter exploratório, na medida em que visa aprofundar o conhecimento acerca da temática em análise, conservando a receptividade face a conhecimentos complementares relativamente à mesma.

Tendo como referencial teórico o modelo psicanalítico e psicodinâmico, este permite uma análise aprofundada das manifestações que assinalam o desenvolvimento psíquico da criança face a esta situação de risco que é a separação da sua família e a colocação numa instituição de acolhimento por tempo indefinido.

Esta referência teórico-epistemológica central pode ser complementada, sempre que pertinente, por referências de outros modelos da psicologia.

Dentro da abordagem qualitativa, alicerçámo-nos numa abordagem metodológica clínica, que, através de um conjunto de técnicas e de estratégias, numa dupla vertente terapêutica e de investigação, visou compreender de forma global, qualitativa e aprofundada, casos individuais. Procedimentos como observação, registo de observação e aplicação de provas projectivas são habituais e paradigmáticos do método clínico e foram usados no nosso estudo.

Por outro lado, o cariz exploratório desta pesquisa visou contribuir para um maior conhecimento e compreensão acerca do mundo interno e do funcionamento biopsicossocial das crianças que se encontram na situação de institucionalização. Deste modo, ela possibilitará o significado de dados mais definidos ou a criação de hipóteses que possam culminar em futuras pesquisas mais conclusivas (Gil, 1999).

Relativamente ao objecto de estudo, este centrou-se, por um lado, nas observações obtidas nas sessões de grupo com as crianças (contos infantis, abordagem lúdica de tipo psico-educativo), e, por outro lado, no material clínico recolhido através da aplicação de prova projectiva em contexto clínico junto de três crianças. Estas abordagens constituíram o material de estudo recolhido por parte do investigador, por observação participante e observação clínica do comportamento da criança, portanto, de observação directa. O seu objectivo foi coligir a informação para construir estudos de caso, no sentido de alcançar uma visão aprofundada quanto ao tema em estudo. Tais estudos de

caso foram ainda completados com informação proveniente da equipa técnica da instituição de acolhimento, bem como de outras fontes consideradas relevantes para a análise de cada caso (eg. processo da criança, informações de educadoras de infância, entre outras), na medida em que elucidam sobre a anamnese e sobre elementos significativos quanto ao desenvolvimento psíquico global de cada criança (afectivo, cognitivo, relacional e social, saúde e factores orgânicos, autonomia...).

Os estudos de caso de três crianças institucionalizadas veiculam, desta forma, informação significativa sobre o seu desenvolvimento biopsicossocial e, ao mesmo tempo, oferecem uma perspectiva abrangente e transversal sobre esta problemática complexa de crianças que enfrentam a separação das suas famílias de origem, por ocorrência de situações que aí lesaram necessidades psicológicas e humanas fundamentais, e para sua protecção e preservação, ingressam num processo de institucionalização.

De forma a aprofundarmos conhecimentos sobre diversos fenómenos psicológicos das crianças alvo do nosso estudo, utilizámos, portanto, alguns dos procedimentos habituais e paradigmáticos do método clínico, designadamente, a pesquisa de dados de anamnese, a observação clínica, o registo da observação realizada e a aplicação de uma prova projectiva.

3.2.1. Observação participante em sessões de grupo: dinâmicas com os contos infantis

De forma a reunir informação acerca das dinâmicas internas das três crianças institucionalizadas a serem investigadas, fizemos uso da técnica de observação participante em sessões de pequeno grupo dedicadas à escuta e exploração de contos, tentando alcançar a dinâmica psicológica consciente e inconsciente das crianças alvo de investigação. Será importante sublinhar que, durante estas sessões, para além de a investigadora ter assumido o papel de observadora, desempenhou ainda um papel de psico-pedagoga. A observadora participante desta investigação desempenhou, portanto, um papel bem definido, nas sessões de pequeno grupo, estando consciente que a sua

presença e acção influenciariam a reacção dos indivíduos a serem observados (Zanelli, 2002).

Importa ainda dizer que, neste estudo, a observação participante primou por ser do tipo assistemática, não tendo um controlo previamente elaborado, daí que a investigadora observasse de forma espontânea, participando nas sessões de grupo e actuando dentro das mesmas (Gerhardt, Ramos, Riquinho, & Santos, 2009). Neste tipo de observação, iniciámos o processo de levantamento de dados sem saber quais seriam os elementos mais relevantes, podendo mudar de foco da observação. As observações realizadas nestas sessões foram registadas na sequência em que ocorreram. As actuações face a esta técnica encontram-se descritas no tópico “Procedimentos”.

3.2.2. Aplicação da prova projectiva *As Aventuras de Pata Negra* de Louis Corman (2009)

Outra das técnicas de coleta de dados assentou na aplicação da prova projectiva temática *As Aventuras de Pata-Negra*¹ (Corman, 2009) às crianças alvo de investigação.

Os procedimentos projectivos prevêm que o psiquismo não é directa e imediatamente acessível pela análise do comportamento manifesto. Tendo em conta que os métodos projectivos consistem numa forma característica de escuta da subjectividade individual, em que a partir de uma forma subtil de brincar se alcança conhecimento relativo à subjectividade dos indivíduos (Aiello-Vaisberg, s/d), a aplicação da prova *Pata Negra* representa uma mais-valia para conhecer a psicologia e complexidade da personalidade das crianças alvo de investigação.

O *Pata-Negra* é uma técnica que tem como objectivo avaliar, a partir da abordagem psicanalítica, a dinâmica psíquica e da personalidade e os conflitos intrínsecos ao funcionamento mental infantil, em crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e os 10 anos de idade. A prova visa explorar a organização dinâmico-estrutural da

¹ A prova projectiva temática *As Aventuras de Pata-Negra* de Louis Corman (2009) será, a partir de agora, mencionada como prova *Pata Negra*.

personalidade das crianças ao longo dos primeiros estádios de vida, graças ao estabelecimento de relações teórico-metodológicas codificadas entre *conteúdos manifestos* e *conteúdos latentes*, analisando quer os mecanismos de defesa da criança, quer as suas vertentes mais instintivas (Corman, 2009). É uma prova que utiliza como material reactivo os estímulos perceptivos, focando-se na concepção do mundo, na caracterização das *imagos* parentais e figuras de identificação, bem como nas principais angústias inerentes ao desenvolvimento psíquico (angústia de separação), grau das relações fraternas, rivalidade, dinâmica da agressividade *versus* culpabilidade, dependência *versus* independência, os afectos e representações sobre si mesma (narcisismo, *self* e identidade).

Esta prova permite que a criança seleccione, classifique e disponha, espontaneamente, a ordem precisa das suas imagens, sendo a forma como coordena a liberdade de organização de cartões que faculta relevância em termos de análise diagnóstica e prognóstica (Boekholt, 2000). A produção de narrativas que se podem articular, equilibrar ou contradizer, espelhará os enredos de conflitualização inerentes ao funcionamento psíquico de cada criança, bem como os mecanismos que propiciam ou não a sua expressão (Boekholt, 2000). A criança projectará, assim, a sua dinâmica interna, as suas defesas e os seus conflitos, sendo que cada cartão pode reacender enredos conflituais na mesma criança, de forma gradativa e conjunta (Boekholt, 2000).

Quanto ao modo de actuação face a esta técnica, encontra-se descrito no tópico “Procedimentos”.

3.3. Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram três crianças institucionalizadas com idades entre os 5 e os 6 anos que vivem numa instituição de acolhimento, na zona norte do país² no qual a investigadora dinamizou, no âmbito do seu estágio curricular, sessões de leitura e exploração de contos em pequeno grupo.

² Por razões de sigilo, na dissertação esta ref. geográfica será omitida.

Falando primeiramente, de um ponto de vista mais amplo, dos métodos qualitativos em Ciências Sociais e Humanas, a técnica de amostragem utilizada no nosso trabalho foi a amostragem não-probabilística. Segundo Malhotra (2001, citado por Oliveira 2011), a amostragem não-probabilística pode conceder estimativas interessantes das características da população, embora não veicule uma apreciação objectiva da exactidão dos resultados amostrais. É um tipo de amostra que confia no julgamento do investigador, sendo que este pode escolher quais são os elementos a serem incluídos na amostra.

Desta forma, a escolha da amostra foi realizada a partir do contacto com as crianças nas sessões em pequeno grupo, o que representa uma circunstância de fácil constituição da amostra. Mas para além disso, o facto de serem crianças ainda muito jovens (5 e 6 anos), é uma condição que confere ao estudo um valor diagnóstico e/ou preventivo.

3.4. Procedimentos

Tendo em conta que a investigadora conhece a instituição de acolhimento, em virtude de ser o local do seu estágio curricular, a própria, em colaboração com a sua supervisora de estágio, fizeram uma pré-selecção das crianças que poderiam ser alvo de estudo.

O nosso estudo iniciou-se após o responsável pela autorização da participação das crianças assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo I). Para além disso, os procedimentos a levar a cabo no nosso estudo tiveram em consideração os direitos à liberdade, acesso ao acto de brincar e convívio social entre crianças, tal como aliás promulgados na Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. O nosso estudo respeitou, portanto, os direitos da criança, designadamente, o usufruto de intervenções de natureza lúdica, que mobilizam a sua subjectividade e criatividade, não sendo invasivas nem directivas, bem como a aplicação de estratégias de intervenção zelosas dos seus direitos.

3.4.1. Sessões de grupo com histórias infantis

Como já referido, o estudo centrou-se na técnica de observação nas sessões de leitura e exploração de contos em pequeno grupo, para além da prova já abordada no item anterior.

A técnica da observação (participante) incidiu nas sessões de leitura e exploração de contos em pequeno grupo, que se realizaram semanalmente. Estas sessões tiveram um carácter psico-educativo e socioeducativo e visaram, sobretudo, através de histórias infantis, favorecer o contacto com valores e afectos essenciais para a sua formação pessoal e humana, exteriorizar emoções e estimular a imaginação e concomitantemente interiorizar regras e limites (integração entre fantasia e realidade), promover a relação com o outro através do diálogo e partilha da experiência. Em suma, foi uma actividade socioeducativa que contribuiu para a estruturação da personalidade da criança, pela conciliação ou compromisso entre princípio do prazer e princípio da realidade.

O material de intervenção, de natureza lúdica e simbólica, consistiu em histórias infantis que potenciam múltiplos significados e sentidos e que estimulam a fantasia, a imaginação, a alegria, o deleite, a descontração, além de promover valores sociais, como o respeito, o sentido de justiça, a empatia e a amizade, o compromisso, a igualdade, entre outros. Os contos funcionaram como um brinquedo, como um jogo propício à emoção e estímulo da imaginação. As histórias seleccionadas envolveram autores da Literatura Infantil, como os populares contos de fadas, de Charles Perrault ou dos irmãos Grimm, ou histórias infantis de autores mais recentes e contemporâneos como Maurice Sendak, Suzy Lee, José Eduardo Agualusa, Franclim Neto, António Torrado, entre outros.

Com base nestas sessões, realizaram-se registos, em forma de um diário de campo, relativos a todas as observações e intervenções ocorridas de forma sequencial por parte das crianças em cada sessão (interacções entre as criança e a observadora ao longo da narrativa de cada conto; reacções e verbalizações sobre os contos; e actividades a seguir ao conto, como por exemplo realização de desenhos ou pequenas dramatizações...).

Estes registos foram realizados no momento seguinte às sessões de leitura e exploração de contos, de forma a possibilitar uma descrição o mais fidedigna possível e

com o maior número de detalhes possível. Para além disso, também se perspectivou a sequência ao longo das sessões, para analisar as linhas de evolução do grupo e em particular de cada criança no contexto do grupo. Esta perspectiva permitiu perceber indicadores do comportamento de cada criança ao longo do tempo, e desse modo, quanto ao seu processo de desenvolvimento psíquico e global.

No âmbito mais abrangente das metodologias qualitativas das ciências humanas, Bogdan e Biklen (1994) referem o *diário de campo* como sendo a descrição por escrito do que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa. No fundo, é uma descrição pormenorizada e pessoal sobre aquilo que se observa. Este diário de campo permitirá uma melhor percepção, análise e reflexão sobre o comportamento verbal e não-verbal das crianças.

3.4.2. Enquadramento da observação e análise de sessões de grupo com histórias infantis

A realização das sessões de grupo sustentada na leitura e exploração de histórias infantis dirigiu-se a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Esta intervenção foi, então, focalizada em dois grupos distintos de crianças, constituído cada um deles por não mais do que quatro elementos. Estas sessões de grupo decorreram com a frequência de dois dias por semana, às quintas e sextas-feiras, tendo início às 17 horas e uma duração de uma hora (aproximadamente).

A constituição de grupo pressupôs flexibilidade, na medida em que podia acolher novas crianças que fossem institucionalizadas e que tivessem o intervalo de idades acima definido.

Ao grupo de 5^{af}. pertencia o G. e a J. Por seu lado, o I. fazia parte-do grupo da 6^{af}. Tendo em conta o carácter flexível da constituição dos grupos, no mês de abril, a J. mudou de grupo, juntando-se assim ao grupo do I.

Como já referido, a observação realizada caracterizou-se como participante e assistemática, daí que a investigadora observasse de forma espontânea, envolvendo-se e intervindo nas sessões de grupo.

Tendo por base os registos realizados após as observações das sessões de leitura e exploração das histórias infantis que se encontram em anexo, decidimos analisar as intervenções relativas a cada caso, salientando aquelas que nos pareceram mais relevantes para compreender a dinâmica psicológica consciente e inconsciente das crianças alvo do nosso estudo.

3.4.3. Prova *Pata Negra*: A abordagem à criança e a importância do quadro

No que diz respeito à prova *Pata-Negra*, a criança foi convidada a participar sendo-lhe apresentada a prova como um jogo. Dado que esta situação saía fora do enquadramento habitual de interacção do observador com as crianças (eg. as sessões semanais de grupo), foi muito importante adequar a sua abordagem, tendo em conta este factor, para prevenir enviesamentos na sua sensibilidade e vivência da situação, fosse antes da prova (em que pode ocorrer estranheza, curiosidade, ansiedade...), fosse após a situação da prova (no sentido de conter a angústia de separação, e evitar expectativas...). Assim, numa linguagem simples e acessível à sua idade e desenvolvimento, foi explicado às crianças o propósito da aplicação desta prova e da investigação como uma situação diferente na relação com o investigador: “Hoje é uma coisa diferente que gostava de fazer contigo, vamos brincar com um jogo de histórias em que és tu que a vais contar e ajudas-me no trabalho para a minha escola”.

Em suma, foi fundamental cuidar do quadro em termos clínicos no sentido de evitar efeitos transferenciais na criança nesta situação particular de maior proximidade (inter)pessoal com o adulto que lhe presta atenção num dado momento (efeitos transferenciais que pudessem tornar-se fonte de sentimentos de perda e confusão psíquica: eg. papéis futuros, expectativa de repetição das sessões, apego particular à figura do clínico...).

Este aspecto foi ainda mais crucial dada a situação particular da criança que se encontra separada da sua família de origem e a viver numa instituição por um tempo tão provisório, quanto incerto e indefinido.

Assim, colocar o quadro com referências tempo, espaço e propósito da experiência, constituiu-se como crucial em termos éticos e deontológicos, permitindo conferir-lhe

um lugar e um sentido partilhado com a criança, porque transmitido na palavra. Cuidámos, portanto, de mobilizar a sua motivação e criatividade sem induzir nela expectativas erróneas.

3.4.4. Tempo

Segundo Boekholt (2000), a aplicação da prova deve ser efectuada preferencialmente numa única sessão, de modo a compreender-se a dinâmica das selecções e sequências dos cartões escolhidos pela criança. A prova comporta cinco etapas, cujo desenrolar necessita cerca de 60 a 90 minutos (Boekholt, 2000). Teve-se, portanto em atenção que a aplicação da prova a cada criança deveria ser feita, sempre que possível, numa só sessão, mas se necessário em duas sessões, respeitando o ritmo de cada criança.

O horário escolhido remeteu para a parte da manhã, na medida em que corresponde à altura do dia em que a instituição de acolhimento a crianças se encontrava com um ambiente mais calmo (devido ao menor número de crianças que estavam nas actividades escolares). De manhã também as crianças estão mais calmas e as funções de vigília e cognição em melhor forma.

3.4.5. Espaço

Quanto ao local, esta instituição de acolhimento a crianças não dispõe de um gabinete de psicologia para atendimento individual, consulta psicológica e outras actividades de psicologia clínica, como é o caso da administração individualizada de provas ou testes. Por conseguinte, para colmatar este facto, o local que oferecia condições contextuais aproximadas (silêncio, privacidade) para permitir uma aplicação adequada da prova projectiva em questão foi o gabinete de enfermagem existente na instituição de acolhimento. Por outro lado, uma vez que o gabinete de enfermagem é partilhado quer pelas técnicas da instituição, quer pelas técnicas do Centro de Dia, escolheu-se um dia da parte da manhã em que estivesse livre. Desta forma, foram

prevenidas interrupções externas e foi assegurada a privacidade. Um ambiente resguardado e não susceptível de interferências exteriores contribui para sentimentos de segurança, descontração e confiança, imprescindíveis para a aplicação deste tipo de prova à criança.

O gabinete caracterizava-se como um espaço de dimensões normais, com uma janela ampla que permitia a recepção de luz natural e tinha uma decoração sóbria e impessoal. O ambiente do gabinete foi um pouco decorado, de forma a torná-lo mais cativante e aconchegante para as crianças.

3.4.6. Matriz de análise das respostas à prova *Pata Negra*

De modo a proceder à interpretação das respostas das crianças e seguindo a orientação do manual da prova disponível (Corman, 2009), decidimos analisar as respostas de cada criança aos cartões apresentados. Cada cartão apresenta um tema para o qual a criança reage com tendências e mecanismos de defesa próprios, bem como preferências e identificações (Boekholt, 2000).

Depois de analisar as respostas dadas a cada cartão, atentando no conteúdo manifesto e latente de cada cartão, determinámos estabelecer os temas dominantes nas provas das crianças, de forma a perceber os conflitos reactivados e as possíveis identificações.

A determinação dos temas dominantes realizou-se segundo o manual da prova (Corman, 2009), sendo que se seleccionaram os temas que nos pareceram mais relevantes na análise das provas das crianças. Esta selecção omitiu algumas temáticas, como forma de priorizar outras que se julgaram mais pertinentes e também como forma de simplificar a compreensão das respostas das crianças. Para além disso, optou-se pela alteração da nomenclatura da temática “Conflito dependência-independência” para a temática “Solidão”, por se considerar que representa uma maior pertinência face à vivência institucional das crianças avaliadas.

Desta forma, os dados obtidos através da análise dos cartões foram apresentados, tendo em conta os seguintes tópicos:

- representações familiares, com destaque para os elementos do frontispício, caracterização das imagens materna e paterna, relações com os irmãos, bem como identificações. Neste tópico, sempre que se revelou significativo, foram abordadas as temáticas do *Pai nutriente*, *Mãe ideal* e *Sexos invertidos*.

- conteúdos dos cartões tendo em conta as diferentes temáticas que nos pareceram mais pertinentes, designadamente, *Agressividade*, *Oralidade*, *Sexualidade* e *Solidão*. Salienta-se que, sempre que necessário, outras temáticas foram analisadas de forma transversal em cada tema dominante.

A análise dos conteúdos dos cartões fez-se seguindo a ordem de preferência das crianças em todas as etapas. Para além disso, optámos por analisar as respostas a um determinado cartão abordando todas as etapas, de modo a compreendermos mais cabalmente os enredos de conflitualização inerentes ao funcionamento psíquico das crianças, bem como os mecanismos que propiciam ou não a sua expressão.

Capítulo IV – Estudos de Casos

4.1. Enquadramento do caso I.

O I. tem 6 anos. Tem uma irmã de 4 anos que também se encontra institucionalizada. Tem outro irmão que vive com familiares. O I. não tem paternidade definida.

4.1.1. Integração do I. na instituição

A retirada do I. e de sua irmã aconteceu em virtude da dificuldade das entidades intervenientes junto do I. e do seu contexto familiar conseguirem perceberem se os atrasos de desenvolvimento e as lacunas ao nível da autonomização do I. se deviam a problemas de saúde, ou a motivos de negligência por parte da progenitora.

Quando integrou a instituição foi realizada a avaliação diagnóstica. Para isso, aplicou-se a *Escala de Avaliação de Competências no desenvolvimento Infantil (SGS-II)*, no final de 2014, onde foram avaliadas áreas como a manipulativa, locomoção,

linguagem, autonomia, interacção social e visão. Os resultados obtidos da avaliação psicológica realizada revelaram que, em todas as áreas, as competências evidenciadas estavam notoriamente num nível inferior ao esperado para a sua faixa etária.

Essa avaliação diagnóstica também se baseou na observação em contexto de instituição e em contexto de jardim-de-infância, tendo-se concluído que o I. apresentava lacunas essencialmente no domínio cognitivo e comportamental, o que pode ter sido uma consequência da negligência a que esteve exposto em contexto familiar e à ausência de estimulação.

Apesar destas lacunas, com o passar do tempo, constatou-se que o I. era uma criança com um elevado potencial individual que compreendia muito bem as instruções que lhe eram dadas, distinguindo o que era adequado/desadequado, sendo capaz de reconhecer os comportamentos que os adultos que lhe querem bem esperavam dele.

O processo de integração e adaptação do I. à instituição decorreu de forma tranquila, nunca tendo revelado sinais de ansiedade de separação, o que provavelmente foi facilitado pelo facto de a irmã também estar na instituição.

Quando integrou a instituição, o I. apresentava um desenvolvimento estato-ponderal abaixo do esperado para a sua idade encontrando-se num percentil abaixo do 5, quer em termos de peso, quer em termos de altura. Actualmente encontra-se no percentil 10 quer em termos de estatura quer em termos de peso.

Será importante referir que aquando da sua institucionalização, o I. usava fralda, quer de dia quer de noite. Das informações recolhidas junto dos adultos que contactavam com a criança (educadora, mãe, gestora de processo), o I. nunca teria feito o “desfralde”.

A mãe sempre referiu um desconhecido problema de saúde que impossibilitava o I. de realizar o controlo esfinteriano. A informação era solta e inconsistente, pois por um lado referia a existência de um problema, por outro lado, referia que os médicos não lhe davam nenhuma explicação, dizendo-lhe que ele não tinha nenhum problema de saúde que justificasse tal comportamento. A mãe afirmou nunca ter feito o “treino do bacio” com o I.

Em contexto de instituição e jardim-de-infância, foi realizada uma monitorização de forma a lembrar o I. de ir à casa de banho. Esta monitorização teve resultados satisfatórios para a questão de enurese, mas a encoprese manteve-se.

Das observações realizadas em contexto de instituição, a criança parecia não apresentar consciência de quando estava sujo ou limpo. Neste âmbito, o I. foi avaliado por equipas médicas de diferentes especialidades e submetido à realização de análises e exames clínicos, com o intuito de se despistar a presença de alguma patologia física que o impedisse de realizar o controlo esfinteriano. De todos os exames realizados concluiu-se que o I. não apresentava patologia que justificasse tal dificuldade. No seguimento desta avaliação médica continuou-se a recordar o I. da necessidade de ir à casa de banho, quer em contexto institucional quer em contexto de jardim-de-infância. Por indicação médica, o I. fez ainda tratamento medicamentoso para regular a flora intestinal, por um lado porque fazia retenção das fezes e, por outro lado, para facilitar o processo de controlo.

Em contexto de jardim-de-infância, a criança beneficia do acompanhamento da Educadora de Intervenção Precoce. O I. beneficiava de acompanhamento em terapia de fala de grupo, que já frequentava quando vivia com a mãe e à qual sistematicamente faltava, tendo iniciado de forma assídua o mesmo desde a sua integração no instituição. Entretanto teve alta desta especialidade.

O I. foi sujeito a uma nova avaliação psicológica em Abril 2016 com recurso à *Escala de Inteligência de Weschsler para Idade Pré-escolar e Primária* (WPPSI-R). Da aplicação desta prova pode concluir-se que apresenta um perfil de funcionamento cognitivo globalmente inferior (Escala Completa - 74) comparativamente com o seu grupo normativo, sem grande diferença entre as pontuações obtidas nas escalas verbal (QI Verbal - 76) e de realização (QI Realização - 79). Na escala verbal os resultados obtidos nos sub-testes foram todos inferiores ao esperado para a faixa etária. O mais baixo verificou-se no sub-teste compreensão e o mais elevado no sub-teste informação. Também na escala de realização os resultados obtidos foram baixos, sendo o valor mais elevado obtido no sub-teste composição de objectos e o mais baixo no sub-teste labirintos.

Na área verbal, o I. evidenciou dificuldades como reduzido conhecimento semântico, limitado juízo social e de senso comum, fraca compreensão verbal, memória

e atenção, baixa concentração, elevada distração, débil raciocínio lógico e pensamento abstracto (formação de conceitos verbais).

Na área de realização manifesta dificuldades na coordenação visuo-motora-espacial, velocidade de processamento, velocidade perceptual e manipulativa, planeamento das tarefas, eficiência e flexibilidade mental, atenção selectiva e persistência na tarefa.

Relativamente ao seu comportamento, concluiu-se que a instabilidade emocional que vivenciou no contexto familiar e o longo período de indefinição do seu projecto de vida durante o período de institucionalização contribuíram negativamente para a sua estabilidade comportamental. Não raro, o I. revelava um comportamento disruptivo, impulsivo e até agressivo que influenciavam de forma desfavorável o seu desenvolvimento pessoal e a interacção social, quer em contexto de instituição, quer em contexto escolar.

Face aos seus problemas comportamentais, ficou decidido que o I. deveria tomar *Rubifen* que realiza por prescrição médica desde março de 2016 (em período lectivo). Desde então, o I. revela-se mais capaz de cumprir as regras de convivência, permanecer em tarefa, envolver-se mais eficazmente nas actividades propostas, iniciar e concluir as actividades, concentrar-se nas tarefas e controlar a impulsividade no relacionamento com os pares e adultos.

Na instituição é uma criança amistosa e dócil, mas por vezespositor e com algumas dificuldades em cumprir as regras do grupo. Necessita que lhe sejam, regularmente, lembradas as regras e antecipadas as saídas, festas e actividades, antevendo os comportamentos e atitudes que os adultos esperam dele. Quando este trabalho é realizado, o I. é capaz de adequar o seu comportamento aos contextos.

Ao nível da autonomia pessoal, o I. tem evoluído notoriamente: consegue realizar o controlo dos esfíncteres, veste-se e despe-se sozinho, alimenta-se autonomamente utilizando correctamente todos os talheres e gosta de colaborar na concretização das tarefas domésticas. Continua a fazer tratamento medicamentoso para a retenção das fezes numa dose muito mais reduzida.

4.1.2. Situação familiar do I.

A avó materna do I. é reformada por invalidez de foro psiquiátrico e a mãe tem histórico de institucionalização na infância, assim como apresenta uma marcada lentificação na realização das tarefas do quotidiano.

Quanto à relação de proximidade e à disponibilidade da sua mãe aquando da institucionalização do I. e da irmã deste, sempre se revelou muito oscilante, com contactos rápidos e supérfluos.

Em contexto de visita, a mãe do I. centrava as suas atenções na irmã do I., ficando este sozinho a brincar com os legos ou os carrinhos.

Entretanto, a mãe do I. foi sujeita a uma avaliação clínica forense. Desta avaliação conclui-se que a examinada evidencia dificuldades no domínio cognitivo. Da avaliação da personalidade constatou-se que a examinada manteve uma postura defensiva, tentando dar respostas socialmente corretas. Apresenta um perfil impulsivo e dificuldades na gestão emocional das situações. A mãe do I. não apresenta qualquer indicador psicopatológico de relevo.

4.1.3. Análise de I. nas sessões de grupo com histórias infantis

Ao longo das sessões de grupo, foi notável o crescente envolvimento do I. nas actividades de audição e exploração das histórias infantis. Os registos da sua participação nas sessões de grupo (cf. Anexo II), bem como alguns dos desenhos que realizou naquelas (cf. Anexo III) apresentam-se anexados a este trabalho.

Se nas primeiras sessões, o I. tendia a revelar agitação psicomotora, fraca interacção comunicativa e alheamento, destruindo o espaço colectivo, negando a sua fragilidade e afirmando a sua força fálica, de modo a superar a angústia de crítica e castração, o mesmo não se verificou com o decorrer das sessões das histórias infantis.

O seu crescente interesse expressava-se logo à minha chegada, tentando alcançar o livro que eu trazia na mão ou na minha bolsa. Ao longo das sessões, o seu interesse era cada vez mais evidente através de reacções exultantes aos estímulos e aos apelos das histórias. Foi ainda admirável a competência do I. para, de modo gradual, reflectir sobre

as histórias abordadas, principalmente, de uma forma emocional, revelando curiosidade pelo decorrer da narração e imaginação ao tentar antecipar a acção seguinte. Para além do exposto, não raro, o I. manifestou necessidade de leitura partilhada, como que desejasse um maior envolvimento e ligação.

Na história *No meu coração pequenino* (2014) explorada a 19/02, foi clara a capacidade do I. em reagir entusiasticamente aos estímulos, querendo ser ele a contar a história. Debruçava-se mais para a mesa, revelando maior interesse pelas imagens. Com expressões de emotividade na audição e observação das imagens dizia “Ah!”, “Olha aqui!”, “Que fixe!”, “E agora?”, mantendo uma atitude expectante com o que ia acontecer.

No final da história, disse que o seu coração era bom e que “Eu nunca me zango”, contradizendo uma tendência sua que sabe ser mal socializada. Quando viu o balão de ar quente, disse que não queria andar de balão “(...) porque não quero ir para longe da minha mãe”, negando uma nova possibilidade de “viagem” e separação e revelando o ideal de aproximação à mãe.

Nas histórias tradicionais, como *Os três porquinhos* (1996) lida a 26/02, ou *O Capuchinho Vermelho* (1994), explorada a 04/03, o I. revelou-se, inicialmente, um pouco desapontado com as mesmas, na medida em que já as tinha ouvido ler noutros contextos.

Nestas histórias, que favoreceram momentos de dramatização, foi evidente que as sessões propiciaram um espaço de autonomia e experimentação para a qual tanto confluíram a realidade interna e externa do I. Assim sendo, à medida que estas sessões decorreram, o I. viu o grupo como um elemento organizador das relações sociais e como uma referência de identidade, daí a cumplicidade com outros colegas aquando da dramatização dos trejeitos do lobo ou aquando da troca de opiniões com colegas sobre os seus desenhos relativos às histórias exploradas.

Nas dramatizações realizadas ficou também evidente o sentimento de angústia do I. Com efeito, na história de *O Capuchinho Vermelho* (1994), o I. falou várias vezes de morte e pediu, enquanto lobo, para não ser cortado mas sim morto. O sentimento de desesperança e frustração do I. pode ser tão intenso que deseja desaparecer para não enfrentar os seus problemas, o que se associa ao sentimento catastrófico de abandono e

separação. Por outro lado, o desejo de que o lobo morra pode apenas remeter para que os sentimentos negativos associados ao mesmo desapareçam, sendo que a morte nestas histórias é o símbolo da transformação que vai ajudar a criança a elaborar os sentimentos ou sensações que a incomodam.

A identificação com algumas das personagens das histórias abordadas também evidencia a dinâmica interna do I. Com efeito, ao contrário do que aconteceu facilmente nas histórias tradicionais anteriormente citadas, em que o I. se identificou com o lobo, na história do *Lobo Mau Xau-Xau* (2003), lida a 11/03, o I. parece um pouco decepcionado com a personagem do lobo que não é mau e que não apavora ninguém, “É um fraquinho... Só quer amigos”.

O processo de identificação com este lobo parece não ter sido tão eficaz. Com efeito, o I. parece que se identificou melhor com o lobo mau que não é mais que o símbolo das forças selvagens, inconscientes e destrutivas contra as quais o I. tem que aprender a defender-se através da força do seu ego.

A noção das suas forças associadas é expressa por I. aquando da pergunta sobre quem são os seus amigos, à qual responde “Às vezes são todos e outras não são nenhuns”, parecendo ter consciência que por vezes é escolhido como um líder e que noutras, quando o seu potencial destrutivo toma conta de si, todos se afastam dele.

Aquando da criação de uma história de sua autoria, no dia 18/03, o I. tomou a iniciativa para começar a contar a história e juntamente com os colegas do mesmo género constituíram uma história colectiva. Nunca se interromperam, nem tentaram mudar o que o outro dizia, modelando o seu relato aos contributos que todos acrescentavam. O I. cooperou na construção de uma coesão grupal, na medida em que por ter sido o primeiro a ter iniciativa para inventar uma narrativa, poderia ter negado que os outros dessem ideias para aquela que era a sua história. Com esta atitude, o I. revelou investimento no envolvimento e esforço de ligação. Houve, portanto, a possibilidade de comunicação mútua, de co-partilha e co-construção, o que culminou na criação de uma história comum entre os três rapazes.

Após a exploração da história, o I. realizou um desenho que exprime uma carga afectiva e energética bastante forte, quer através de um traçado impulsivo, quer através da representação da figura de um “monstro” que ocupa um grande destaque no espaço

gráfico. A cara desse monstro remete para sentimentos de medo, tensão e agressividade e contrasta com a figura benévola do super-herói que esvoaça pelo céu a sorrir. Tal como este super-herói, o carro de bombeiros desenhado no plano inferior é símbolo da reparação do dano e da reposição do bom estado das coisas.

Da primeira vez que a história *Onde vivem os monstros* (2009) foi lida para o grupo a 08/01, o I. revelou um entusiasmo enérgico face às imagens dos monstros, mas demonstrou igualmente alguns dos seus receios mais íntimos, afirmando ter medo “(...) do escuro à noite e às vezes quero luz”. Este medo do escuro aponta para o receio da perda de contornos pessoais, para sentimento de diluição aliado à falta de uma figura de referência que represente protecção.

Devido ao impacto que esta história teve nas crianças, em especial no I., foi escolhida para ser lida e explorada uma segunda vez a 08/04.

O interesse do I. por esta história, que alude à emergência das pulsões, poderá relacionar-se com o facto dos impulsos agressivos mais primitivos que são evidentes na personagem principal (Max) também o serem no I. que, como já foi referido, revela impulsividade, baixa tolerância à frustração e acessos temperamentais de raiva.

Também nesta história percebemos que o I. reflecte sobre a sua condição pessoal a partir do herói da história “Porque vai-se embora sozinho?”, sendo ainda capaz de fantasiar. A coroa do protagonista Max é vista como uma vitória sobre o medo da solidão, do incerto, o que revela a capacidade de I. associar ideias e de fantasiar “O menino estava com medo mas depois teve uma coroa.”

Se o objectivo da fantasia é o de satisfazer os impulsos e renunciar à realidade, também nos parece que I. fantasia com a satisfação do desejo em um dia poder ser rei com coroa, sem medos ou angústias.

No final, o I. não esquece que Max volta para casa e que lá tem “a sopa, a comida e a água na mesa”, ou seja, o protagonista da história volta para uma mãe que não é assim tão má porque não se esqueceu de alimentar o filho. Apercebemo-nos aqui que o I. idealiza uma mãe nutriente que satisfaça as suas necessidades mais básicas.

Na actividade de desenho que se seguiu à exploração da história., o I. manifestou a necessidade de expulsar as suas energias, por via da pressão vigorosa do traçado e da utilização do espaço total, representando na figura do “monstro” a sua agressividade.

Na história *Nadadorzinho* (2010), lida a 15/04, o I. associou a solidão do *Nadadorzinho* à de o *Homem da nuvem escura*, esta última que tinha sido lida no dia 09/01. Quer o *Nadadorzinho* como o *homem da nuvem escura* apresentam-se com diferenças únicas e procuram uma adaptação à realidade adversa, sendo que o I. associou a solidão desta última personagem à do peixe *Nadadorzinho* na imensidão do oceano.

Nesta sessão foi evidente a necessidade do I. se autonomizar: quis ser ele a encontrar uma solução para o carro de polícia (não seguiu as minhas alternativas e encontrou ele uma solução), quis entregar as folhas, quis ler sozinho o livro.

Ao decidir que vai guardar o carro de polícia porque aquele é para o meu filho e não se pode estragar, o I. mostrou querer, por um lado, desenvolver uma cumplicidade comigo através do meu reconhecimento da sua generosidade e atenção para com o meu filho pela característica que os une (sexo masculino e interessados por carros), mas também seduzir-me pela sua capacidade de me surpreender com outra alternativa de resposta que não aquelas que lhe foram sugeridas por mim (eu havia sugerido: ou pousava o carro, ou ia brincar com ele para a outra sala).

Os conflitos internos do I. voltam a ser exprimidos na história *O Ladrão de Galinhas* (2011), abordada a 22/04. Nesta, o I. quis afirmar a sua identidade, quis confirmar narcisicamente o seu poder, diferenciando-se das outras crianças do grupo.

No decorrer da narração, o I. revelou alívio e contentamento quando viu que a raposa não queria fazer mal à galinha (pegou no livro, abraçou-o e deu beijinhos na imagem da raposa e da galinha). Parece-nos que a personagem e as ocorrências desta história infantil personificam e ilustram os conflitos internos do I: à semelhança da raposa que é aparentemente má mas que só quer dar e receber carinho, também o I. se apresenta, por um lado, como uma criança opositora e até agressiva, principalmente, quando não vê as suas vontades realizadas, mas, por outro lado, revela-se dócil, carinhosa e com vontade de dar e receber afectos.

Quando se apercebe que o lado bom da raposa é o que prevalece, o I. “abraça-o” literalmente, o que pode ser interpretado com a vontade que ele próprio tem de abraçar e de que os outros também abracem as suas necessidades emocionais. No final, foi capaz

de procurar responder a essas necessidades emocionais, abraçando-se aos colegas, como que corroborando o final feliz da história.

Na história *O homem da nuvem escura* (s/d) lida pela segunda vez no dia 29/04, as crianças mais velhas da instituição pediram para assistir à leitura da história. Quando a irmã do I. se apercebeu que as crianças mais velhas tinham que aceitar os limites impostos pelo adulto, evidenciou o seu poder através de uma canção, onde convidou as crianças, que estavam a assistir, ao silêncio.

Ao ver a irmã a dominar a sessão, o I. revelou identificação com a mesma, unindo-se a ela a cantar. Pelas suas expressões faciais de orgulho e contentamento, depreendemos que o I., no momento em que canta em cima da cadeira com a irmã, personificou o triunfo dos mais frágeis (o grupo) sobre os mais velhos e mais fortes (as crianças que assistiam): é a validação narcísica do seu poder.

Ainda sobre a história *O homem da nuvem escura* (s/d), o I. voltou a evidenciar muita adesão e interesse pelo seu conteúdo, parecendo que a mesma e o próprio grupo constituíam, por um lado, modelos de identificação e afinidade, e, por outro lado, elementos construtivos de socialização.

Por outro lado, nesta sessão em particular, o I. revelou cumplicidade e empatia com um dos colegas, tendo partilhado com ele livros de estaleiros e de polícias. Destacou-se portanto, uma relação de género entre o I. e um amigo que se intensificou pelo interesse por temas relacionados com transportes, máquinas e autoridade, que são os mais esperados para o seu sexo, segundo os padrões estabelecidos.

Na história de *O Patinho Feio* (2010), abordada no dia 06/05, o acto do Patinho Feio ao partir de casa sozinho é interpretado por I. como uma consequência de todas as acções agressivas dos outros face àquele. Para o I., ao fugir do que era negativo, o Patinho Feio faz o que é mais lógico “Estava triste e foi-se embora”, o que para ele também se relaciona com coragem e determinação “Não tem medo ... foi-se embora”. A aparente clareza da explicação de I. face à partida do Patinho Feio parece ser uma afirmação da busca de individualidade que, também ele, à semelhança do Patinho Feio, deseja alcançar. Também o I. parece querer crescer e voar ao dizer “Não vês que ele era pequeno e ficou branco a voar?”

Já na segunda parte desta sessão, o I. e o amigo revelaram sentimentos de agressividade e competição um com o outro, na disputa dos livros para ler, demonstrando, posteriormente, capacidade para se reconhecerem de forma integrada, assumindo, de forma subtil, a responsabilidade pelos seus impulsos agressivos (ao me mostrarem que estão a partilhar os livros, estão a revelar orgulho pelo controlo assumido no próprio comportamento).

É também de destacar que a relação de I. e de sua irmã revelou-se, ao longo das sessões das histórias infantis, progressivamente, mais cúmplice e empática, quer ao nível de frequência, quer ao nível de intensidade, o que foi bastante visível na sessão de leitura da história *A girafa que comia estrelas* (2005), explorada no dia 13/05. Durante esta sessão, a irmã do I., ao ver que este tinha em sua mão um carrinho oferecido pela mãe biológica de ambos, acedeu a uma imago materna que lhe provocou sentimentos de saudade e angústia. O I. hesitou em entregar-lhe o carrinho, pois também aquele parecia permitir-lhe uma maior conservação interna do objecto materno. No entanto, ao tomar consciência do desespero da sua irmã, o I. entregou-lhe o carrinho, o que a tranquilizou face aos sentimentos de impotência e desamparo que a ausência da mãe lhe provoca.

A cumplicidade entre irmãos na disputa de um objecto que diz tanto aos dois parece estar relacionada com o desamparo da sua situação, pelo que já não recebem visitas da mãe há algum tempo.

4.1.4. Análise de I. na prova *Pata Negra*

A prova *Pata Negra* foi aplicada ao I., de 6 anos, em finais de Maio (cf. Anexo IV).

No que concerne às **representações familiares**, aquando da apresentação do frontispício (Etapa 1), o I., de 6 anos, atribuiu ao Pata Negra o sexo masculino e a idade de 7 anos, uma idade ligeiramente superior à sua.

Aos porquinhos atribuiu a ligação de irmãos, sendo que um deles é *menino* e tem 11 anos, ao passo que outra é *menina* e tem 1 ano. Também o I. tem uma irmã mais nova, de 4 anos. O facto de o I. ter atribuído à irmã uma idade inferior à que na realidade tem

pode relacionar-se com um ponto de fixação do I. na fase de desenvolvimento psicosssexual em que aquela ainda era bebé.

Quanto aos porcos adultos, o I. concedeu a um deles a função de mamã que tem 1000 anos e a outro a função de papá que tem 8 anos. Provavelmente, atribuiu à mãe 1000 anos pela noção de que os adultos têm muitos anos ou porque sente que o tempo que o separa da mãe se eterniza numa espera muito longa. Já ao pai, por ser uma figura ausente da sua vida, o I. atribuiu uma idade próxima à sua.

Passando agora a analisar as representações da família ao longo da prova, a figura materna surgiu como ambivalente, pois ora aparecia como mãe nutriente (cartões 11, 15 e 18) e como alvo prioritário da sua preferência afectiva (etapa da identificação/preferências), ora representava uma figura omissa que não oferece protecção, nomeadamente, nas situações de risco (cartões 3, 4, 8 e 16). Com efeito, a figura materna não é representada de forma explícita na sua função de protectora, não se evidenciando a regulação da mãe como uma possibilidade de apoio face aos filhos.

Esta ambiguidade é compreensível se atentarmos ao facto de que a incapacitação de abdicar da imagem idealizada da mãe é uma forma de o I. manter a esperança e evitar sentimentos melancólicos.

Quanto à figura paterna, quase ausente nos relatos das imagens, surge, por omissão, como uma figura que não nutre a vida do filho, ou seja, que não simboliza protecção, orientação ou afecto. De facto, à excepção de uma situação em que o I. identifica na *mãe substituta* o pai (cartão 5), a figura paterna surge maioritariamente como omissa em toda a prova. Mesmo na imagem que destaca a relação pai e filho (cartão 18), o I. disse que gostaria de ser a mamã, o que acentua a função de mãe nutriente.

De uma forma geral, ambos os pais surgiram como figuras frágeis, pouco investidas e omissas, quer na sua função de afecto e protecção, quer na vinculação de limites, clarificação e orientação do comportamento face aos valores sociais impostos. Constatase, portanto, que as figuras parentais são objectos pouco interiorizados, o que remete para os sentimentos de fragilidade e desprotecção do I.

A falta de figuras protectoras propicia um quadro de carência afectiva que o I. anseia reparar. Face ao exposto, o I. tentou, através da fantasia, idealizar uma família que inicialmente é composta por uma mãe que ele diz ser ele e por um pai que diz ser eu

(cartões 7 e 2). Mais à frente, troca a representação dos papéis parentais, sendo que agora eu correspondo à mãe e ele representa o pai (cartão 11). Esta identificação de papéis familiares evolui, pois, em seguida, o I. atribuiu-me o papel de mãe ao passo que ele vai representar o de filho (cartão 10).

Percebemos aqui que através da idealização de uma família em que eu e ele somos os elementos principais, o I. consegue, por momentos, uma satisfação ilusória para os desejos irrealizados de uma aproximação física a uma família. No fundo, o seu inconsciente produz uma satisfação imaginária dos seus desejos instintivos e afectivos. Através desta satisfação-substituta, o I. é capaz, por momentos, de aliviar a tensão angustiante e, concomitantemente, de ver o seu desejo de ter uma família se tornar realidade.

Relativamente às figuras dos irmãos, percebemos que ao longo da prova o I. apresentou um evitamento pela temática da rivalidade fraterna com os irmãos, tentando desviar conteúdos psíquicos aflitivos, como a possibilidade de ter que repartir com os irmãos a atenção e o contacto com a mãe. Efetivamente, a criança denotou em muitas imagens (cartões 7, 11 e 15) desconforto face à não-exclusividade da situação privilegiada com a mãe. Isto revela uma carência afectiva e frustração em relação à figura maternal, pelo desejo de uma aproximação exclusiva a esta.

Ao longo da prova, verificámos que o I. se identificou principalmente com a sua mãe, sendo esta identificação o elemento principal da situação edípica. Também se identificou com o filho que, por vezes, é o Pata Negra e outras vezes o outro porquinho. Isto verifica-se, sobretudo, nas imagens em que há agressividade explícita e o I. se identifica com o porquinho que vê e não interfere, o que mostra a rejeição da criança para tomar a sua agressividade. Quanto à figura do pai, só se identifica com aquela duas vezes, em que uma delas a figura paterna serve de pai substituto.

Com estas identificações, o I. revela-se flexível, adaptando-se às diferentes situações, por meio de identificações múltiplas.

Em seguida, mostraremos as respostas do I., a partir de tabelas que abordam as temáticas da *Agressividade, Oralidade, Sexualidade e Solidão*.

Tabela 1 – Respostas de I. face à temática *Agressividade*

Cartão	O que a criança diz
4	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Era uma vez que um senhor pôs ... uma cabra ... na carroça.” (Fica calado). (Pergunto-lhe se quer contar mais alguma coisa. Murmura: “Perdi a voz”. (Insisto para que continue). “A mamã e o pai, o filho e o bebé e este ... o Pata Negra estavam olhar para a carroça...” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque sim.” (Peço para que explique melhor). “Porque o porquinho está a dormir.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E o cavalo? Ele empurra?” (referindo-se ao cavalo que eventualmente poderá puxar a carroça). (Pergunto-lhe para onde acha que eles levam porquinhos). “Para os caçadores”. (Pergunto o que vão os caçadores fazer.) “Vão matá-los.”
1	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mas no fim estavam no jardim na quinta, estavam a fazer chichi. No fim, acordarem-se todos.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Vê o número do cartão) “Eu gosto do 1...” (Não gosto) disto, da lama, nem do chichi.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a pôr chichi na terra.” (Peço-lhe para que veja melhor, alertando-lhe que aquele é o local onde comem). (Fica com cara de surpreendido e aproxima muito a imagem para ver melhor).
9	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Esta não...” (pondo de lado a imagem 9). <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto ... Disto tudo.” (Peço para explicar melhor). “É palha, é terra, lixo.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Esta não...Estava a molhar a mãe ...e este não estava...Isto é riscos (apontando para a lama).
8	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No fim, apareceu uma águia a morder o Pata Negra e chorou”. <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não gosto, não gosto e não gosto.” (Peço para explicar melhor). “Não gosto da águia...” (Vê o número do cartão) (Pergunto outra vez porque não gosta da imagem) “Está a chorar”. <p>4ª Etapa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Estava a morder o Pata Negra e chorou.”
3	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No fim, apareceu dois Pata Negras, e estes três, um, dois, três, quatro, cinco. Os cinco estavam na quinta, correram, divertiram-se muito...mordeu também...” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque sim, porque são bonitos.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estão a morder... Se calhar a mamã mandou-o morder.”

Na temática da agressividade, é possível constatar que, em muitos cartões, o I. evitou parcialmente a agressividade expressa. Quando se deparou com uma exigência pulsional que lhe vislumbra uma situação de confronto com a qual não quer lidar, retirou-lhe força, evitando-a. Isso é visível em muitas das suas respostas aos cartões que apresentam cenas de agressividade, intenções agressivas ou rivalidade fraterna, desviando o assunto “Qual é o teu carro”, “Vê o número (do cartão); dando respostas evasivas “Porque sim...”, “Porque gosto.”, “Porque não gosto”; ou respostas demonstrativas da sua reactividade negativa face ao que o que determinada imagem lhe provocou “Perdi a voz”; “Esta não...”, pondo de lado a imagem.

Através do mecanismo de defesa da denegação, o I. pôs assim de parte temas cujos cartões lhe suscitam desconforto e angústia. Desta forma, evadiu-se do percepto, revelando uma “cegueira específica” que o leva a não ver determinadas partes das imagens.

A denegação funcionou como uma acção necessária que o aparelho psíquico do I. activa de forma a ajustar-se às suas necessidades e aos seus limites “dentro e fora”. Dado que o I. toma como “de fora” o que lhe é mais íntimo, optou por fugir à tomada de consciência dos aspectos perturbadores que algumas das imagens lhe evocavam, de forma a evitar a sua perda de limites.

Aquando da narração da história (Etapa 2), face à evocação da separação da família (cartão 4), o I. não aderiu ao conteúdo manifesto da mesma. Como forma de evitar o tema, murmurou “Perdi a voz” e, depois de alguma insistência para falar sobre a imagem, centrou-se apenas nos porquinhos que olhavam para a carroça.

Mais tarde (Etapa 3), disse apenas gostar daquela imagem “Porque sim”; “Porque o porquinho está a dormir”, dando uma resposta evasiva e sem abordar a temática ansiogénica que a separação familiar lhe provoca. Numa outra etapa (Etapa 3), foca-se na carroça que não tem *cavalo para empurrar* e, quando lhe é perguntado para onde pensa que os porquinhos serão levados, respondeu “para os caçadores”, aludindo ao acto de matar que aqueles vão infligir nos porquinhos.

Outra das imagens que o I. escolheu para contar a história (Etapa 2) remete para intenções agressivas face aos pais (cartão 1). Apesar de referir o chichi, omitiu quem o faz, o local onde esta acção é praticada, bem como não refere os irmãos ou os pais do Pata Negra.

Para além disso, o uso da terceira pessoa do plural “estavam a fazer chichi” é sugestivo da denegação do ato individual hostil, preferindo atribuí-lo a um colectivo indiferenciado. Concomitantemente, como forma de travar o acto do porquinho, o I. encontrou, na sua narrativa, a solução de permitir aos pais e aos outros porquinhos que acordem, “acordarem-se todos”, e desta forma impedir que o PN faça chichi.

Numa fase posterior (Etapa 3), o I. evitou falar do que o desgostava nesta imagem, centrando-se no facto de gostar do número do cartão. Quando insistimos com ele, o I. afirmou que não gostava “da lama, nem do chichi.” Apercebemos aqui que a imagem do bebedouro foi denegada, que preferiu ver nele “lama”. Mais tarde afirmou que o porquinho está a “pôr chichi na terra”, o que reforçou a ausência de apreensão face ao percepto, mostrando-se surpreendido quando lhe foi explicado que aquele era o local onde os porquinhos comiam e bebiam.

Continuando a sua narrativa (Etapa 2), apercebemo-nos que o I. elegeu outro cartão que alude à temática da agressividade (cartão 9). Apesar de ter seleccionado a imagem relativa aos jogos sujos para contar a sua narrativa, pega na mesma e logo a pôs de parte, dizendo “Esta não...”.

Ao pôr de lado a imagem que inicialmente tinha sido por si seleccionada para narrar a sua história, o I. negou uma realidade psíquica que lhe causou angústia, a partir de um alheamento e asfixia de emoções e de experiências mais dolorosas que geralmente estão relacionadas aos afectos da dinâmica do ódio e da agressividade. Ao evitar a

agressividade desta imagem, o I. defendeu-se dela e evitou o confronto com o que a mesma simboliza.

Numa etapa posterior (Etapa 3), o I. respondeu que nada na imagem dos jogos sujos lhe agradava “Porque não gosto ... Disto tudo”, reduzindo a imagem aos factores que mais deprecia “É palha, é terra, é lixo.” Até esta etapa, o I. não fez qualquer referência às figuras parentais ou aos seus filhos.

Na última etapa (Etapa 4), remeteu ligeiramente para o conteúdo manifesto da imagem referente à agressividade “Estava a molhar a mãe ...e este não estava”. Com esta frase percebemos que o I. atribuiu ao porco agredido o sexo feminino. Por outro lado, o I. foi capaz de diferenciar o porquinho que não participava na cena, o que faz com que haja formação reactiva, como forma de defesa para bloquear a expressão de agressividade.

No fim, o I. voltou a frisar os “riscos” da imagem (lama), o que demonstrou que a distribuição da cor preta do cartão o perturbava

Outra das imagens escolhidas para narrar a sua história (Etapa 2) esteve directamente relacionada com a agressividade (cartão 8). O I. aderiu ao conteúdo manifesto desta imagem, salientando a zanga entre a águia que é vista como agressora e o porquinho que é visto como vítima.

A agressão deste cartão não pôde ser evitada, daí que repetisse a frase “não gosto” três vezes, o que enfatizou o seu desagrado (Etapa 3). Também em todas as etapas, o I. aludiu ao acto de chorar por parte do porquinho, que parece afectá-lo.

Se por um lado poderíamos pensar que o I. se identificaria com o porquinho alvo das agressões, quando questionado sobre quem gostava de ser nesta imagem responde que o “O filho” (o que está a ver), referindo aqui, pela primeira vez, a existência de um porco que vê a situação mas não interfere. Tal como esse porquinho, também o I. não quer ser agressor nem vítima, preferindo um papel de espectador.

Seguidamente (Etapa 2), a criança optou por outra imagem que alude ao tema da rivalidade fraterna e que parece conexas com o anterior, na medida em que também este se centra no acto de morder, desta vez entre o PN e um porquinho (cartão 3).

Num primeiro momento, o I. evitou falar do seu conteúdo através da contagem de porcos e da idealização em que, juntos, correm e divertem-se na quinta. Só no final é que se referiu ao conflito simbolizado no cartão de uma forma pouco valorizada.

A mecanização do seu discurso parece-nos uma forma de fazer face ao vazio que a atitude dos pais representa ao nível de protecção. Neste contexto de rivalidade fraterna, observa-se o sentimento de desprotecção relativamente às figuras parentais e uma relação vivenciada como “pobre” na sua função de protecção e apoio.

Numa outra etapa (Etapa 4), o I. revelou uma clivagem do objecto materno: se por um lado vislumbra a mãe como ameaçadora e capaz de agredir, nem que não seja como mandatária do acto em si “Se calhar a mamã mandou-o morder”, por outro lado, iliba-a dessa ação hostil, pois não foi ela que mordeu.

A mãe não passou ao ato, mas também não cumpriu o seu papel de protectora. Percebemos aqui que o I. admite a ambivalência da mãe que se divide em mãe boa e em má mãe.

Tabela 2 – Respostas de I. face à temática *Oralidade*

Cartão	O que a criança diz
11	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No fim, o senhor e outro senhor forem à quinta, o outro estava a pôr palha e o outro estava a pôr terra... os porquinhos e o Pata Negra estavam a beber leite.” <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não gosto desta, nem desta” (apontando para o 1). “Quero ir fazer chichi.” (Vai à casa de banho). “Quero estar no teu colo.” (Sobe para o meu colo). (Volto a perguntar). “Porque não gosto.. porque não gosto... não gosto, deste, não gosto deste, não gosto, não gosto...” (a sussurrar e a apontar para todos os elementos da imagem). <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estão a beber Estes não.” (Pergunto como é que ele acha que outros estão). “Levantados ...” (Digo que se calhar os outros porquinhos também gostavam de estar a mamar). Responde “Pois...”.
5	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ No fim, o Pata Negra e esta cabra estavam em casa a beber.”

	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Olha, sabes o que consigo fazer...?” (Quer fazer um desenho) (Insisto para que volte às imagens). “Isto nem disto ... São os porquinhos ... porque não gosto.” <p>4ª Etapa</p> <p>“Está a beber leite na cabra”.</p>
7	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ A lama, viu uma flor, o Pata Negra, mas no fim foi para casa.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque sim... Qual é o teu carro? De que cor é?” (Insisto para que volte à actividade). “Porque sim, porque gosto deste” (apontando para a mamã porca). <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está a mamar leite, estes estão a ver ... (Pergunto como se sente). “Mal” (Pergunto porquê). “Porque sim”.
15	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No fim, estes estavam na lama, a mãe, o porquinho e o outro porquinho e o outro. (Peço para explicar melhor). Estavam a brincar.” <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto... porque estão a beber leite.”
14	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto ... estão a beber o chichi.”

Um dos cartões que o I. (Etapa 2) seleccionou para narrar a história remeteu para o nascimento de recém-nascidos que mamam, enquanto outros três porquinhos observam a cena (cartão 11). Ao tema da avidez oral alia-se, portanto, o da rivalidade fraterna.

Neste cartão, vemos que o I. não aderiu na totalidade ao conteúdo manifesto, pelo que não referiu que o PN está do lado de fora da vedação com os irmãos, preferindo antes focar-se naqueles que estão mamar “Os porquinhos e o Pata Negra estavam a beber leite.”

Num contexto de proximidade física à mãe, espoletado pela amamentação, e de rivalidade fraterna ao qual o I. não aludiu, denota-se uma vivência carencial e uma frustração em relação à imago materna pelo desejo de uma aproximação exclusiva a esta figura.

Esta imagem, escolhida entre as primeiras para contar a história, foi numa etapa seguinte (Etapa 3) posta de lado como uma das menos apreciadas, sendo que a justificativa para tal se deveu a “Porque não gosto... porque não gosto... não gosto, deste, não gosto deste, não gosto, não gosto...” (a sussurrar e a apontar para todos os elementos da imagem). O mecanismo de negação é reactivado pelos actos de sussurrar e de apontar, pois se o ato de sussurrar pode ser interpretado como uma forma de se dizer o que não se quer dizer, já o apontar nos parece, contrariamente, uma forma de reforçar os elementos de que não se gosta.

Para além do mecanismo de defesa de negação, é de sublinhar que o I. apresentou também, traços de regressão (pediu para fazer chichi e quando voltou ao gabinete pediu colo) como válvula de escape para se defender da separação e vivência depressiva pela reactivação da dimensão de frustração oral que a imagem sugere.

Também nos parece que a rivalidade entre irmãos lhe provocou sentimentos de culpabilidade e medo de punição pela nostalgia de aproximação exclusiva à imago materna.

A imagem relativa à mãe substituta (cartão 5) foi também escolhida por I. para fazer parte da sua narração (Etapa 2). Num primeiro momento, apesar de identificar os elementos da imagem, o I., não acedeu totalmente ao conteúdo manifesto da imagem, não dizendo que o PN estava a mamar numa cabra, sendo que também omitiu o tema da mãe substituta.

Primeiramente, o I. deu a entender que ambos, o Pata Negra e a cabra, estavam a beber leite em casa “No fim, o Pata Negra e esta cabra estavam em casa a beber”. Percebemos aqui que o I. denegou o percepto, vendo o PN e a cabra como elementos isolados não-dependentes, associados apenas pelo facto de beberem leite em casa.

Num momento seguinte (Etapa 3), ao pedir para fazer um desenho, ao invés de falar sobre a imagem, o I. mostrou evitar que a sua consciência tivesse acesso a representações desconfortáveis ligadas ao tema da mãe substituta. Parece-nos que, quer a omissão do tema da mãe substituta, quer a tentativa de evitar falar da imagem é a reação do seu ego diante da percepção inconsciente de uma ameaça ao seu equilíbrio psíquico, pelo facto de ter reactivado uma vivência de abandono e a possibilidade de ter uma outra mãe que não a sua.

Só nas questões dirigidas é que o I. afirmou que o Pata Negra estava a beber leite da cabra, acedendo, assim, ao seu conteúdo manifesto, sem contudo, abordar o tema da mãe substituta (Etapa 4).

Ainda sobre a temática da mãe substituta, o I. disse que gostaria de ser o pai nessa imagem. Se por um lado podemos apontar uma perturbação identitária nesta imagem, pensamos que, por outro lado, o I. negou a possibilidade de ter uma mãe substituta, preferindo antes ter um pai substituto, ou seja, um pai que substitua a mãe.

A última das imagens que I. seleccionou para narrar a sua história (Etapa 2) reportou-se à hesitação face a uma mãe que amamenta um porquinho e um pai que se alimenta juntamente com outro porquinho num bebedouro (cartão 7).

O I. não aderiu na totalidade ao conteúdo manifesto, pois não referiu que os porcos se estavam a alimentar, nem referiu as figuras parentais, centrando-se no contexto (“lama”, “flor”). Desta forma, percebemos que o I. evitou o tema da oralidade e da rivalidade fraterna e, conseqüentemente, da solidão.

Entre escolher mamar na mãe ou alimentar-se com o pai, o I. decidiu que o Pata Negra devia ir para casa. Vendo-se excluído em relação ao objecto por duas vezes apossado, o I. pareceu reconhecer o desamparo da exclusão do Pata Negra e tirou-o de cena, para que ele não sofra mais com a sua vulnerabilidade e angústia por se sentir preterido.

Ainda durante a narração da história (Etapa 2), o I. seleccionou uma das imagens que remete directamente para a amamentação e para a rivalidade fraterna (cartão 15). Face a esta, optou apenas por ver as personagens e a sua contextualização. Ao suprimir a temática da amamentação e da rivalidade fraterna, o I. põe de parte o desprazer que a imagem invoca, afastando conteúdos psíquicos que lhe são dolorosos, nomeadamente, a aproximação à mãe e a possibilidade de a ter que dividir com outros.

Numa etapa seguinte (Etapa 3), o I. assumiu que não gostava da imagem “porque estão a beber leite”. Se podemos interpretar o desprazer do I. como a angústia face à nostalgia da relação dual, também poderemos atentar que, ao usar a terceira pessoa do plural, parece reforçar o desconforto face à não-exclusividade da situação privilegiada da amamentação e aproximação à *imago* materna.

O I. não escolheu a imagem relativa à amamentação exclusiva entre o Pata Negra e a sua mãe para narrar a sua história (cartão 14), seleccionando-a como uma das que menos gostou (Etapa 3), dizendo “Porque não gosto ... estão a beber o chichi.” O I. escotomizou a temática principal, optando, assim, por excluir da consciência a proximidade dual com a mãe através da amamentação.

O ego de I. mobilizou a exclusão inconsciente do percepto da amamentação, dissuadindo o mesmo para chichi, o que pode remeter para o tema do sadismo uretral.

Tabela 3 – Respostas de I. face à temática *Sexualidade*

Cartão	O que a criança diz
2	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque sim, porque gosto, porque gosto desta floresta (apontando para as árvores)”. • “E porque é que estão assim, com uma perna para trás e outra para a frente?” (Digo-lhe que é uma posição para se segurarem melhor). “E a mamã também está? (Fica muito concentrado a ver esta imagem).” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estão a namorar.”
10	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não quero estas duas” (juntando e pondo de parte as imagem 10 e 16). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Isto ... É a noite (diz a sussurrar). Gosto de chuva.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a espreitar... para a mamã... (Pergunto-lhe o que acha que ele quer ver). “A noite ... a mamã”. (Digo-lhe que é um porquinho curioso). Ele responde: “Se calhar é...”
12	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Porque não gostas destas imagens?) “Porque sim, porque são más...” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Está a sonhar) “com a mamã.”
13	<p>3ª Etapa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • (Porque não gostas destas imagens?) “Porque sim, porque são más...” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Está a sonhar) “com o papá.”
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando lhe foi pedido para escolher as imagens de que mais gostava (Etapa 3), o I. elegeu uma que alude à proximidade e afectividade entre dois porcos adultos (cartão 2). De uma forma evitante, o I. recalcou inicialmente o erotismo relacionado com a vida íntima dos pais, centrando-se no contexto da imagem “gosto desta floresta”, ao invés do seu conteúdo manifesto.

Em lugar de reconhecer a cena afectiva entre os porcos adultos, o I. também optou por se centrar no percepto relacionado com a posição de apoio que os dois porcos adoptam para se abraçarem, cingindo-se à relação dos porcos em termos de apoio mútuo.

Numa etapa posterior (Etapa 4), o I. acedeu parcialmente ao conteúdo manifesto da imagem, dizendo que os porcos se encontram a namorar, mas omitindo que um dos porquinhos que observava a cena. O I. contornou, assim, a problemática edípiana quer na sua dimensão libidinal, quer na sua ressonância agressiva de disputa.

Apesar de ter escolhido para contar a sua narrativa (Etapa 2) a imagem que remete para a temática edípiana da curiosidade face à vida íntima dos pais (cartão 10), o I. põe-na de lado “Não quero estas duas” (juntando e pondo de parte as imagens 10 e 16). Esta rutura entre o seleccionar e o excluir revela a ambivalência do I. face aos significados espoletados pela imagem, designadamente, a reactivação dos fantasmas da cena primitiva e a curiosidade sexual.

Mais tarde, aquando das perguntas dirigidas (Etapa 4), o I. assumiu parte do conteúdo manifesto do cartão, apontando a atitude de *voyeurismo* do porquinho face à mãe através do verbo “espreitar”. Quando lhe é dada a pista verbal da probabilidade daquele porquinho ser curioso, o I. assumiu parcialmente essa afirmação, respondendo “Se calhar é...”.

Também nesta imagem a noite lhe reactivou angústia, apontando-a, em forma de murmúrio, como motivo para não gostar do cartão. Parece-nos que a noite lhe provoca nostalgia de uma relação dual com a mãe, num ambiente securizante e de conforto.

No que concerne às imagens relativas ao sonho (cartão 12 e 13), não só não as seleccionou para narrar a sua história, como as apontou como imagens de que não gostava (Etapa 3). É importante referir que antes disso, seleccionou a imagem 12 como uma das que mais gostava, mas no momento após rejeitou-a, dizendo “Esta não gosto”.

A sua justificação para o facto de não gostar das duas imagens foi “Porque sim, porque são más...”. Ao responder de forma peremptória e decidida, o I. fugiu dos sentimentos ambíguos e difíceis que podem estar directamente relacionados como o desejo de uma relação dual mais próxima com as figuras objectais.

Aquando das perguntas dirigidas (Etapa 4), acertou nos sexos e nos papéis parentais dos porcos adultos, mas o mesmo não aconteceu quando lhe perguntaram quem poderia ser nas duas imagens, ao que respondeu “a mamã” em ambas. Constatámos aqui que a mãe é vista como elemento principal, a figura *nutriente*, adoptando traços de virilidade, o que simboliza a presença da mãe no seu pensamento e o desejo e idealização da mãe como figura segura e estável.

Tabela 4 – Respostas de I. face à temática *Solidão*

Cartão	O que a criança diz
6	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “ No fim, o Pata Negra, estava ali uma casa e chegarem e chegarem... (Peço para explicar melhor) e chegarem e chegarem às montanhas, o Pata Negra. No fim, forem a uma casa do Pata Negra”. <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Esta já contámos ... O porquinho não consegue chegar à casa nem ao céu...”.
16	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não quero estas duas” (juntando e pondo de parte as imagens 10 e 16). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Não gosto) “Isto ... Noite.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está na lama. (Pergunto como se sente). Está assustado.”

Para a narração da sua história (Etapa 2), o I. também escolheu uma imagem que remete para o tema da partida (cartão 6). Repetiu por quatro vezes a palavra “chegarem”, acentuando a longa jornada do porquinho na procura pelo objecto de apoio que I. disse ser a casa do Pata Negra. Ao dizer que “No fim, forem a uma casa do Pata Negra”, o I. finalizou a longa jornada do porquinho e, ao mesmo tempo, terminou com o seu sofrimento e desamparo.

Numa outra etapa (Etapa 3), o I. revela alguma ambivalência, daí evitar falar desta imagem “Esta já contámos”. Quando incentivado, afirma “O porquinho não consegue chegar à casa, nem ao céu...”. Quando diz que o porquinho não consegue chegar a casa nem ao céu, o I. reforça os sentimentos de impotência, desnorte e solidão. No fundo, o I. projecta o ideal de o porquinho chegar a uma casa, ao mesmo tempo que expressa a sua frustração por saber que isso não vai acontecer.

Quando lhe é questionado quem gostaria de ser naquela imagem, respondeu “A mamã” e quando lhe é questionado onde a mamã se encontra, o I. responde “Em casa”. Percebemos aqui que o I. idealiza e constrói uma imagem interna compensatória de uma mãe que contenha uma boa parte e que, neste caso, aguarda o filho após a sua longa jornada num local de acolhimento. Desta forma, o I. afasta sentimentos melancólicos suscitados pela imagem, evitando uma ansiedade impensável e mantendo a esperança de um abrigo que simboliza a mãe.

Para contar a sua narrativa (Etapa 2), o I. escolheu uma outra imagem que remete para a solidão, (cartão 16), mas põe-na de lado “Não quero estas duas” (juntando e pondo de parte as imagens 10 e 16). Entre a escolha da imagem e a recusa da mesma percebemos que o I. regride a uma posição de fragilidade que o impossibilita de lidar com determinados significados da imagem que outrora julgou conseguir, designadamente, a solidão, o desamparo, a angústia.

Nas etapas seguintes (Etapa 3 e 4), o I. acentuou que o factor “noite” lhe desagradava, revelando assim que o contexto depressivo ou dramático do porquinho, reactivado pela cor preta, o afeta “Está assustado”.

Parece-nos que o facto de o I. não encontrar na imagem uma figura de apoio, nem conseguir evocar essa possibilidade através da idealização, revela o seu vazio face a figuras familiares que dever-se-iam constituir como pilares de protecção.

4.2. Enquadramento do caso G.

O G. tem 5 anos. Tem uma irmã mais velha que vive com familiares da mãe e outra de 2 anos que também se encontra institucionalizada.

4.2.1. Integração do G. na instituição

Após consulta no hospital, a médica entendeu que o G. se encontrava em risco dadas as marcas de maus-tratos físicos, o que levou à sua institucionalização.

Depois de alguns relatos do G., concluiu-se que ele foi alvo de maus-tratos físicos pelo companheiro da mãe, pai da sua irmã que se encontra igualmente institucionalizada. Desta forma, as visitas ao G. em instituição foram apenas permitidas à sua mãe.

Quando integrou a instituição, o G. foi sujeito a uma avaliação diagnóstica. No final de 2014 foi-lhe aplicada a *Escala de Avaliação de Competências no desenvolvimento Infantil* (SGS-II), onde foram avaliadas áreas como a locomoção, manipulativa, visual, linguagem, interacção social e autonomia pessoal. Os resultados obtidos da avaliação psicológica realizada revelaram em algumas áreas um desenvolvimento infantil ao nível dos 3 anos de idade. Contudo o G. apresentava resultados superiores à sua faixa etária em outras áreas, designadamente, a visual, autonomia pessoal e cognitiva.

Essa avaliação diagnóstica também se baseou na observação em contexto de instituição e em contexto de jardim-de-infância. Constatou-se que o G. era uma criança com capacidades para desenvolver a sua autonomia, tendo-se, contudo, registado alguns episódios de enurese nocturna primária e alguns episódios de enurese diurna. Quer em contexto de instituição, como em contexto escolar evidenciava traços de carência afectiva, tentando aproximar-se, principalmente, do adulto como forma de desenvolver uma relação de apego. Com frequência, evidenciava comportamentos em que desafiava os limites impostos.

No sentido de actualizar a informação relativamente ao desenvolvimento do G. foi aplicada, no início de 2016, a *Escala de Inteligência de Weschsler para Idade Pré-escolar e Primária* (WPPSI-R). Os resultados da avaliação cognitiva revelam um QI de realização de 101, situando-se no percentil, sendo que obteve resultados normais para a

sua faixa etária. As subescalas que se situaram abaixo do que seria esperado foram as escalas de compreensão e dos quadrados, que avaliam, respectivamente, a capacidade de compreensão verbal, ou seja, compreender as consequências de um acontecimento e a capacidade de analisar e produzir desenhos.

Actualmente, o G. apresenta ainda dificuldades em permanecer concentrado nas tarefas e em manter-se empenhado na concretização das mesmas, sendo que o sucesso na concretização das actividades continua dependente de reforços positivos. Revela também algumas dificuldades em tarefas onde seria expectável estar num nível mais elevado, como por exemplo, desenho da figura humana, raciocínio verbal, produzir a fala normal de forma compreensível, construção de frases, descrição de eventos, cooperação com pares nas brincadeiras e cumprimentos de regras.

Em termos de autonomia pessoal, registam-se ainda pontualmente episódios de enurese noturna, quando vive situações de maior ansiedade. O G. interage com pares e adultos, revelando gostar de relações marcadas pelo afecto. Gosta de brincar principalmente sozinho, revelando capacidade para fantasiar e imaginar. Não raro, envolve-se em disputas com os colegas relativas à partilha de objectos.

A criança frequenta o jardim-de-infância onde está bem inserido e adere positivamente às actividades propostas. Contudo, neste contexto revela alguns problemas de comportamento, nomeadamente, de interacção social, manifestando dificuldades na partilha de objectos e materiais. Também tende a testar limites e a não cumprir com as orientações dadas, o que nos parece uma forma de obter a atenção do adulto e, desta forma, manter uma relação mais próxima e exclusiva com aquele.

4.2.2. Situação familiar do G.

O comportamento de mãe do G. caracterizou-se sempre por alguma instabilidade em termos laborais e pessoais, designadamente, má gestão do espaço habitacional, imaturidade e dependência continuada de instituições de solidariedade social.

O G. não teve convivência familiar com o seu pai.

O G. foi institucionalizado por suspeita de maus-tratos físicos. Aquando da institucionalização, o G. fazia medicação para os seus problemas comportamentais. No entanto, a médica considerou que os comportamentos de G. eram reactivos ao ambiente familiar em que se encontrava, orientando a instituição a não medicar o G., com o

intuito de se avaliar e perceber se efectivamente havia necessidade de medicação ou se os seus comportamentos eram o resultado do ambiente destruturado em que vivia. Desde esse momento, o G. não voltou a ser medicado.

Quanto às visitas da progenitora à instituição, estas foram sempre consideradas regulares mas caracterizadas por dificuldades em gerir a atenção entre os dois filhos.

Atualmente, a mãe do G. deu início ao processo de avaliação psicológica e foi colocada em espera para se decidir se a área de competências parentais necessitará de ser trabalhada em unidades públicas de saúde e familiar.

4.2.3. Análise de G. nas sessões de grupo com histórias infantis

Os registos da participação do G. nas sessões de histórias infantis (cf. Anexo II), bem como alguns dos desenhos que realizou após as sessões (cf. Anexo III) estão anexados a este trabalho.

Da primeira vez que ouviu a história *Onde vivem os monstros* (2009), a 04/02, o G. identificou-se com os monstros, fez os seus rugidos e dançou divertido pela sala. Associou os monstros ao medo pessoal do escuro. Nesta sessão, ficou visível a necessidade do G. se destacar, dominado o espaço grupal, querendo ser o protagonista e ler a história para os outros.

Na história *No meu coração pequenino* (2014), explorada no dia 18/02, o G. ouviu-a mas sempre dispersando com os estímulos exteriores, revelando um movimento ora de integração, (exprimindo facilmente alguma reflexão sobre as mensagens veiculadas), ora de dispersão no seio do grupo. Com as constantes interrupções e lutas de almofadas com os colegas, mostrava querer destruir a coesão grupal. Sempre que era chamado à atenção, evidenciava resistência em acatar com as orientações e limites impostos.

A sua dificuldade na aceitação de limites pode ser interpretada como uma rejeição do real. Num dos momentos da sessão, o G. atirou-se novamente para o chão e quando lhe perguntei, aludindo à história abordada, como batia o coração dele, respondeu que o seu “coração batia muito rápido quando tenho medo”. Parece-nos que aqui há um esforço de ligação pela exteriorização das suas sensibilidades.

Aquando da leitura da história *Os três porquinhos* (1996), no dia 15/02, o G. manteve, inicialmente, uma postura muito dispersa, vagueando pela sala e mexendo nos livros das estantes, pegando e apontando um deles como uma oferta da mãe. Ao fazê-lo, quis proteger esta oferenda dos outros colegas. Com este livro oferecido, o G. tentou reconstruir uma área intermédia de contacto afectivo, tentando conservar dentro de si a imagem viva da mãe.

Durante a audição da história, o G. tentou antecipar alguns diálogos, mantendo uma atitude atenta e curiosa. Na altura em que os 3 porquinhos decidem construir cada um a sua casa, o G. perguntou “Porquê é que não fazem uma casa para os três?”, o que poderá significar o desejo de uma vivência familiar mais próxima, ao invés do desejo de individuação.

Na dramatização, o G. quis ser o lobo e não gostou quando outro colega também desejou dramatizar a personagem de lobo. Apesar da vontade de protagonismo exclusivo em simbolizar o poder e sedução animalesca que o lobo encerra, o G. deixou que o colega também representasse aquela personagem, o que revelou a capacidade de solidariedade e de interacção social positiva.

Num momento posterior da dramatização, o G. quis representar o terceiro porquinho, fazendo de conta que pegava nos tijolos, com expressão de cansaço e força. Esta identificação poderá ser uma forma do G. se aproximar do herói da história e das suas capacidades de perseverança, dedicação e astúcia.

Na história *O Capuchinho Vermelho* (1994), ouvida no dia 04/02, mais uma vez, o G. revelou satisfação pelas actividades de representação. Durante a dramatização, o G. manifestou capacidade de iniciativa, tomada de decisão e criatividade, dando sugestões de actuação. Adequou as falas, as expressões faciais e a entoação dos diálogos, querendo parecer autêntico na sua personagem de lobo.

Ao dizer novamente que quer ser o lobo, o G. mostrou gostar das suas características associadas e animalescas que existem dentro de todos nós. Evidenciou ainda que sabe que pode fazer uso do brincar, fazendo-se passar por lobo, e depois regressar do faz-de-conta, voltando a ser ele próprio.

Ao tomar a pele do lobo, o G. conseguiu criar e inventar enredos e, simultaneamente, apropriar-se dos seus limites e das reais possibilidades. O seu

interesse pelo lobo permitiu-lhe uma imensidão de experiências imaginárias, podendo mais tarde utilizá-los para construir conhecimento. Desta forma, dá-se uma estruturação psíquica alicerçada na subjectividade.

Aquando da leitura e exploração da história *Lobo Mau Xau-Xau* (2003), no dia no dia 10/03, o G. revelou capacidade de compreensão e associação de temas desta história com outras já lidas, demonstrando ainda boa capacidade para captar estímulos visuais.

Foi interessante notar que a criança ficou presa à imagem final do livro que representa a amizade entre os animais: ao se abordar o sofrimento de solidão e a angústia de um lobo que não tem amigos, oferece-se a oportunidade às crianças para encontrar um destino diferente para esses sentimentos e acções.

Ao nível da interacção social, o G. continuou a revelar, nesta sessão, algumas limitações na partilha de materiais, o que comprometeu a realização de actividades, pois ficava muito centrado nos objectos dos outros e no desejo que sente pelos mesmos. À semelhança de sessões anteriores, continuou a investir muita quantidade de afecto nos lápis de cor, como que estivesse a deslocar os seus afectos para aqueles.

Na sessão em que as crianças foram orientadas a criar uma história da sua autoria, no dia 17/03, o G. quis ser o primeiro a contar a história, evidenciando uma vontade de ser especial, transferindo essa vontade para outro modo de ser único.

A história do G. é inventada a partir de algumas imagens visualizadas num livro. O G. foi capaz de dar uma sequência lógica à história e é interessante notar que o enredo escolhido aponta para uma aventura onde surgem personagens com maus intuítos e personagens protectoras: o G. introduziu símbolos de magia na sua história, nomeadamente, *o espelho, o dragão e a bruxa* que personificam a maldade e os empecilhos da vida, mas também introduziu símbolos positivos de amizade e entreatuda, tais como as *amigas*.

As magias que o G. congeminou consistiram numa inactivação motora: as princesas ora se tornavam em flores, ora ficavam estátuas. No entanto, o G. termina a história com um final feliz, com a magia a ser quebrada “O espelho partiu-se e a magia acabou e as princesas viveram para sempre felizes”.

A partir da criação de uma história, o G. é capaz de fantasiar e embarcar numa viagem com um enredo imaginário cujas acções culminam na promessa de felicidade.

Da segunda vez que a história *Onde vivem os monstros* (2009) foi narrada, no dia 07/04, foi notória a satisfação do G. por saber que mais uma vez iria contactar com aquela história.

Quando o herói da história – Max – é eleito rei, o G. e outro colega rejubilaram: é a vitória da fantasia sobre a realidade de Max que foi castigado pela mãe e que está sozinho numa terra longe de todos. Também o G. e o colega desejaram ser reis e ditarem as próprias regras. Desta forma, dançaram pela sala e, quando foram chamados para ouvir o resto da história, não acataram: o colega gritou imperativamente para que eu me sentasse ao seu lado e o G. não entregou os lápis aos colegas.

Tal como Max e os monstros, normalmente interpretados como projecções dos conflitos internos e das partes agressivas das crianças, o G. e o colega revelaram, nesta sessão, submissão à emergência das pulsões. Foi um momento em que os dois abraçaram, tal como Max, a crença no poder dos seus desejos e vontades, a crença na onnipotência.

No seu desenho, vemos a importância que o G. atribui às forças dos impulsos, representadas por aquilo que ele chamou de “monstro” mas sem esquecer de representar aquilo que nos torna mais seguros e confortados, como um barco contentor e uma sopa quentinha caseira.

Na história infantil *Nadadorzinho* (2010), narrada no dia 14/04, o G. falou de forma infantilizada enquanto desenhava: ao ilustrar o mar e os peixes, o G. poderá ter regredido a momentos que vivenciou com a sua mãe, sendo que, quando no início da leitura da história lhe mostrei a capa do livro e as imagens, o G. evocou uma praia à qual tinha ido com a mãe no passado.

Desta forma, parece que a história abordada provocou nele memórias vividas com a mãe na praia, daí que tenha adoptado padrões de comportamento e actuação – fala infantilizada – representativos de um significado especial atribuído a uma fase antiga à qual parece desejar retornar.

Percebemos pelo seu desenho e pelo uso da cor a energia afectiva transmitida. A figura do *Nadadorzinho* surge isolado dentro daquilo a que chamou de “arco-íris” que mais parece uma casa contentora que contrasta com a imensidão do mar onde os outros peixes nadam.

As dificuldades do G. em controlar os seus impulsos de agressividade são evidenciadas na sessão de leitura da história *O Ladrão de Galinhas* (2011), realizada no dia 21/04. Com efeito, nesta sessão, o G. apresentou uma tendência para medir as suas posses, os limites e os outros. Apresentou baixa tolerância à frustração, com comportamentos onnipotentes e de oposição.

Esta posição onnipotente dificultou a sua relação com o grupo. Ao tentar invadir o espaço dos que o rodeavam e desorganizar as regras contextuais, o G. revelou que a sua atitude era a forma de se estruturar e de aumentar a sua resistência face às regras impostas (é de notar que a criança já vinha com “cara vermelha” do jardim-de-infância por comportamentos disruptivos com pares).

Parece-nos que o G., já com frágeis alicerces internos de contenção, manifestou igualmente dificuldades em encontrar esse espaço de contenção no exterior, revelando oscilação comportamental, ora acatando as regras, ora, logo imediatamente a seguir, desorganizando-as.

Se nesta sessão o G. demonstrou um comportamento impulsivo, já na sessão de leitura e exploração da história *O homem da nuvem escura* (2009), no dia 28/04, o G. apresentou um perfil mais calmo e interessado. Esta história, lida pela segunda vez, foi uma das suas preferidas.

Apesar de alguns momentos de atenção, o G. manteve-se muito alienado, conduzindo os seus sentidos, principalmente tácteis e visuais, para uma caneta oferecida pela mãe que trazia na sua mão. O G. internalizou, portanto, o agente materno através do objecto oferecido pela mãe. A dimensão simbólica da caneta sobrepôs-se à função principal da caneta, na medida em que nem mesmo aquando da actividade do desenho o G. a usou para desenhar.

Ao evocar a figura materna, fê-lo de forma carinhosa, dizendo “mamãzinha”. O uso de diminutivos e de fala infantilizada, tanto no conteúdo como no tom, é comum no G., o que pode simbolizar uma satisfação e o desejo de (re)viver uma fase ainda mais precoce do seu desenvolvimento.

O seu desenho personificou uma cena de cumplicidade entre o menino e o homem da nuvem escura (a partilha da maçã), o que pode estar directamente relacionado com a oferenda (caneta) que a sua mãe lhe havia feito na visita do dia anterior. Apesar da

figura da nuvem no plano superior surgir como ameaçadora, com a chuva a cair de forma desordenada e vigorosa, as feições das personagens revelam satisfação.

Foi interessante notar que em dois momentos distintos da sessão de leitura da história *O Patinho Feio* (2008), no dia 05/05, o G. se mostrou preocupado com a fome, sede e frio que o patinho sentiu quando resolveu partir para longe. Parece-nos aqui que esta preocupação remete directamente para o símbolo de uma mãe que deve proteger e confortar a cria aquando destas necessidades primárias.

Esta fixação pela fome, sede e frio, sentidos pelo Patinho Feio, podem estar relacionados com a própria experiência do G., que foi vítima de negligência e maus-tratos físicos, sendo que quando chegou à instituição, apresentava-se muito magro, com nódos negros e comportamento instável. A imagem arquetípica do G. acerca da *boa mãe* está, portanto, comprometida, pois aquela não foi eficaz em colmatar suas necessidades básicas e aliviar os seus medos, daí que G. tenha dificuldades em controlar sentimentos negativos e em tolerar a frustração, não tendo desenvolvido normalmente o seu ego.

Ao dizer que a modificação do Patinho Feio foi “magia”, parece contestar a capacidade da transformação possível e real do Patinho Feio, como que se duvidasse que um pato se pode transformar num cisne belo, da noite para o dia, o que poderá significar que o G. tem alguma reserva face à esperança de um futuro mais risonho, pelo menos no imediato.

Por outro lado, no final, disse que o Patinho Feio “ (...) ficou feliz no meio dos outros patos grandes”, acrescentando, mais à frente, que também ele vai ser grande. Parece aqui que o G. já foi capaz de vislumbrar a possibilidade de ser feliz, ser aceite e encontrar os seus semelhantes quando “for grande”.

Apesar de em menor intensidade e frequência, também nesta sessão o G. evidenciou necessidade de fazer valer a sua onnipotência, tentando resgatar a minha atenção e o meu vínculo de forma exclusiva, o que foi expresso quando tentou boicotar a narração de um dos seus colegas, falando muito alto, fazendo barulho e perguntas.

Na história *A girafa que comia estrelas* (2005), abordada no dia 12/05, o G. evidenciou uma atitude mais calma, demonstrando interesse pela história e manifestando o desejo de folhear o livro, motivo pelo qual não realizou o desenho.

Para além disto, o G. manifestou maior capacidade de empatia, reforçando os trabalhos dos colegas e dando sugestões para complementar os mesmos. No fim, foi capaz de partilhar com um dos colegas o livro e folhearam-no em conjunto.

4.2.4. Análise de G. na prova projectiva *Pata Negra*

A prova *Pata Negra* foi aplicada ao G., de 5 anos, em inícios de Julho (cf. Anexo IV).

Passando a analisar as **representações familiares**, logo no primeiro momento da prova (Etapa 1), o G. identificou o Pata Negra como o porco com a mancha, dizendo que ele era “menino” com 5 anos, uma idade igual à sua, o que parece uma clara identificação com aquele.

Dos restantes porquinhos disse serem “filhotes da mamã”, sendo que os dois eram “meninos” também com 5 anos. Disse ainda que os três porquinhos eram irmãos. É de notar que o G. tem uma irmã com 2 anos, com quem convive. O facto de não enunciar a presença de uma porquinha com uma idade inferior à sua pode ser um sinal de negação ou afastamento face à mesma.

No que diz respeito aos porcos adultos, o G. atribuiu a ambos a idade de 5 anos, o que poderá ser uma forma de negar as figuras parentais como figuras adultas que simbolizam a autoridade e orientação.

O G. apontou a porca como sendo o pai dos porquinhos e o porco como a mãe dos porquinhos. O G. inverte, portanto, os sexos das figuras parentais quer no frontispício, como na maior parte do tempo correspondente à duração da prova, o que pode, à primeira vista, representar a idealização de um pai nutriente que assuma os atributos de uma mãe que se estabelece como secundária. Por outro lado, esta ilação torna-se tanto mais complexa porque, ao longo da prova, o G. identifica-se maioritariamente com a “mamã”.

Analisando as suas respostas, parece-nos que a confusão das partes anatómicas dos porcos e as suas respectivas funções teve um papel decisivo na troca de sexos, na medida em que o G. afirmou que as mamas da porca são a “pilha” ao passo que o

“rabinho” do pai (apontando para as mamas da porca e da cabra) era o local por onde os porquinhos são amamentados. Face às dificuldades de identificação da mãe porca, o G. encontrou a estratégia de a identificar pelo tamanho do rabo “A mamã tem o rabo muito comprido”; “Porque tem o rabo maior”; “Essa é a mamã? É, porque tem o rabo assim...”, apontando erradamente para o porco pai. As mamas da mãe não foram nunca uma parte do corpo abordada pelo G.

Apesar da inversão de sexos e do facto do G. apresentar o pai porco como aquele que amamenta (cartão 14), é importante ressaltar que, na etapa de preferências/identificação, a mãe surge como alvo de maior afeição e identificação. Não obstante este facto, a mãe não é anunciada como uma figura afectuosa ou protectora, surgindo mais como um elemento de acção secundária.

No que diz respeito à figura paterna, à excepção da imagem relativa à amamentação (cartão 14), em que o G. afirmou que o porquinho “bebe” leite do papá, o G. evocou principalmente o pai quando este se encontra na presença dos outros elementos e nunca quando se encontrava sozinho (cartões 13 e 17), sendo que nestas imagens o pai é trocado pela figura da mãe e da avó. Poderemos aqui depreender que o facto de o pai ser evocado maioritariamente em contexto familiar poderá significar que o G. é capaz de o representar mentalmente num espaço familiar, o mesmo não acontecendo num espaço de relação dual pai-filho.

Relativamente às figuras dos irmãos, estes aparecem como figuras maioritariamente secundárias, sem papel de relevo. Aquando das imagens que apontam para a temática da rivalidade fraterna (cartões 7 e 15), o G. tende a evitar as mesmas, protegendo-se da exclusão e da relação não-favorecida com as figuras paternas, à excepção de uma das imagens (cartão 11) em que o G. afirma que quer ser um dos porquinhos que mama para estar “à beira da mamã”.

Passando agora a analisar as identificações (Etapa 3), constatámos que o G., apesar de ter apresentado o Pata Negra como sendo do sexo masculino e tendo a mesma idade que a sua, não se identifica nenhuma vez com ele. Por outro lado, o G. identifica-se maioritariamente com a mãe, sendo que só se identifica com o pai uma vez.

Por três vezes, o G. não se quis identificar com ninguém (cartões 5, 12 e 14). Esta recusa de identificação associa-se a um mal-estar provocado pelas imagens,

nomeadamente, a possibilidade de ter uma mãe de substituição (cartão 5) e a sugestão negativa provocada pelas manchas dos porcos (cartão 12 e 14). Isto é reforçado pela identificação com os filhotes/irmãos (cartão 15) que não têm manchas.

Também por duas vezes, o G. se identificou com a lua (cartões 10 e 16). Ao fazê-lo, o G. afasta-se de se reconhecer na solidão do protagonista e identifica-se, no seu animismo primitivo, com o astro poderoso que ilumina a cena.

Apresentaremos agora as respostas do G., a partir de tabelas que abordam as temáticas da *Agressividade*, *Oralidade*, *Sexualidade* e *Solidão*.

Tabela 5 – Respostas de G. face à temática *Agressividade*

Cartão	O que a criança diz
8	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O porquinho estava sozinho e outro estava nos tijolos. Um ganso a voar aterrou e puxou na cauda e ele chorou.” (Começa a cantar novamente a música <i>O porquinho foi à horta...</i>). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não! Cheira mal...” (começa a falar de forma rápida e imperceptível).
4	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O senhor chegou com a sua camioneta e empurrou os porquinhos e os outros dois ficaram com a mamã e com o papá ... Estavam escondidos a ver. O Niga (Pata Negra) estava a dormir.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque empurra os porquinhos e os pais não toma conta bem deles... ele (apontando para o homem)... o papá e a mamã tomem mas eles querem fugir, por isso não podem... Não podem fugir!...” (Pergunto quem quer fugir). “O porquinho, o porquinho e o porquinho, os pequenos...” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Empurrou o porquinho, estava a dormir, estava a ver. (Pergunto como acha que aqueles porquinhos que observam se sentem). Responde “Felizes... não triste porque empurrou o porquinho para a carruagem.”
3	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O papá e a mamã forem ... Espera um bocadinho ...” (vai confirmar novamente no cartão 12 e 13 quem é a mamã e o papá. Volta a apontar a mamã porca como o pai e o pai porco como a mãe)...”O papá e a mamã correrem e virem os outros irmãos a correr na relva.”

	<p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque estão a correr todos.”
1	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E eles puxarem para sair leite, todos puxarem, e o papá e o filhote estavam a dormir juntos.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque tem o rabo fininho e o papá. Estão os dois.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a puxar o leite (Chamo-o a atenção para que está a fazer chichi e pergunto o local onde o faz). “P’á sanita.” (Refiro que é o local onde eles comem.) “Pois... porque é que não tem sanita ali? Erhg... quando alguém faz chichi eu não gosto nada de comer...”
9	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Erhg (fazendo cara de desagrado). Estão todos na lama a atirar lama para a mamã...E a mamã a tentar dizer para não ir e eles continuem...”

Na temática da agressividade, o G. manifestou uma tendência maioritariamente reservada e neutralizadora, tentando descrever as imagens e evitando projectar-se sobre as mesmas.

Uma das imagens que o G. escolheu para narrar a história (Etapa 2), remete para uma agressão evidente (cartão 8). Apesar de aceder ao conteúdo manifesto daquela, o G. evita integrá-la de uma forma mais madura, preferindo cantar uma canção. Também na etapa seguinte (Etapa 3), o G. vai evadir-se do percepto, começando a falar de forma rápida e imperceptível.

No que diz respeito à imagem sobre a angústia da separação (cartão 4), o G. aludiu ao conteúdo manifesto da imagem aquando da narração da história (Etapa 2), parecendo que há alguma culpabilização pela inércia dos que observam o ato de agressividade perpetrado pelo homem ao porquinho “Estavam escondidos a ver.”

Já noutra etapa, (Etapa 3) o discurso de G. apontou para uma negação face à desprotecção dos pais. Efectivamente, o G. pareceu culpabilizar e logo a seguir desculpar os pais “(...) e não tomam conta bem deles... ele... o papá e a mamã tomem mas eles querem fugir”. Assim, o G. atribuiu inicialmente, a falta de cuidados aos pais “(...) e não tomam conta bem deles”, direccionando depois essa responsabilidade para o homem que empurra o porco para a carroça “... ele...” e, posteriormente, apontando os

filhotes como motivadores dessa separação “mas eles querem fugir.” Esta negação protege o G. de aceder conscientemente a eventos promotores de emoções negativas.

Numa etapa posterior (Etapa 4), o G. reduziu a cena a três ações: empurrar (por parte do homem), dormir (PN) e ver (família de porcos), evocando a tristeza face à separação “ (...) triste porque empurrou o porquinho para a carruagem.”

Ainda durante a sua narração (Etapa 2), o G. escolheu a uma imagem carregada de agressividade (cartão 3), sem nunca evocar a mesma “O papá e a mamã correrem e virem os outros irmãos a correr na relva”, o que parece ser uma forma de o G. se defender contra a realidade do desamparo das figuras parentais. Já numa etapa diferente (Etapa 3), o G. seleccionou a imagem como uma das que mais gosta, justificando “Porque estão a correr todos”, o que pode subentender, para além do evitamento, uma idealização de união familiar.

Outra das imagens seleccionadas por G. remeteu para a agressividade face aos pais (cartão 1). Numa etapa inicial (Etapa 2), voltou a não conseguir elaborar esta temática, distorcendo, por um lado, o percepto “E eles puxarem para sair leite, todos puxarem”, e, por outro lado, tornou a idealizar uma relação mais próxima com as figuras de referência “todos puxarem, e o papá e o filhote estavam a dormir juntos.”

Esta idealização volta a ser projectada numa etapa seguinte (Etapa 3), designadamente, no que diz respeito à relação entre pai e filho “Estão os dois.”

No momento das questões dirigidas, o G. tornou a evidenciar alterações perceptivas, trocando o chichi por leite “Está a puxar o leite”, o que reforça a sua necessidade em fugir a sentimentos não prazerosos que a imagem lhe provoca. Quando confrontado com a realidade, o G. manifestou desprezo pela situação, demonstrando que os interditos estão interiorizados “(...) Porque é que não tem sanita ali? Erhg... quando alguém faz chichi eu não gosto nada de comer...”

Aquando da narração da sua história, o G. não seleccionou a imagem relativa à temática sádica anal (cartão 9), tendo-a nomeado como uma das imagens de que menos gostava de forma repulsiva, “Erhg”, com expressão facial de desagrado. Nesta etapa (Etapa 3), percebemos que o G. encara a mãe como objecto agredido ainda que com capacidade de impor limites, mesmo que estes não sejam respeitados pelos filhos “Estão

todos na lama a atirar lama para a mamã...E a mamã a tentar dizer para não ir e eles continuem...”

Tabela 6 – Respostas de G. face à temática *Oralidade*

Cartão	O que a criança diz
7	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O papá, o filhote, a mamã e os irmãos estavam ... a mamã, o filhote estavam a beber leite (apontando para o bebedouro) e o papá e o filhote estava a brincar na relva. O Niga (Pata Negra) também estava a brincar e ver o filhote e a mamã e o filhote e os outros ... Não quero conta mais... Quero fazer cocó.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque estão a beber leite... Eu não gosto de beber leite, gosto de comer só cereais.” <p>4ª Etapa</p> <p>“Feliz...porque sim.”</p>
5	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O porquinho... Isto o que é (apontando para a cabra)? (Digo-lhe para continuar). O porquinho pode ser o filhote e foi a uma cabra puxar o rabinho para sair leite e beber.” <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não. Porque não quero!” <p>4º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a beber leite de cabra...o porquinho (Pergunto se pode beber). Responde “Não, porque não pediu.”
11	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Essa não...” (pondo de lado o cartão). • “O senhor estava a pôr palha e no fim o senhor pôs leite.” (volta a recuperar este cartão que tinha posto de parte). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não... porque eu pus a palha e o leite para eles beberem ... É o mesmo?” (referindo-se se é o mesmo senhor que põe e a comida no bebedouro). <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A ver... (Pergunto onde acha que os porquinhos que observam queriam estar). Responde “À beira da mamã.”
14	<p>2º Etapa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “O papá deixou o irmão ir para baixo puxar o seu rabinho e beber leite (cartão 14). Essa é a mesma? ... Ou? Um a puxar leite e outro a puxar leite (olhando para os cartões 14 e 15). Um a puxar leite da mamã e outro do papá! ...Então o papá também deixou beber leite dos papás, então o papá deixou beber leite ao filhote e forem os outros filhotes a correr para beber leite.” (cartão 15). <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não quero as manchas...”
15	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O papá deixou o irmão ir para baixo puxar o seu rabinho e beber leite (cartão 14). Essa é a mesma? ... Ou? Um a puxar leite e outro a puxar leite (olhando para os cartões 14 e 15). Um a puxar leite da mamã e outro do papá! ...Então o papá também deixou beber leite dos papás, então o papá deixou beber leite ao filhote e forem os outros filhotes a correr para beber leite.” (cartão 15). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cheira a cocó ... Têm cocó em todo lado” (Pergunto onde) “Aqui e aqui.” (apontando para as manchas). <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Pergunto o que acha que os filhotes vão fazer). “Os irmãos vão correr e partir a cabeça deles...”

A primeira imagem que o G. seleccionou para narrar a sua história (Etapa 2), remete para a temática da oralidade e da rivalidade fraterna (cartão 7). Logo no início desta narração, à semelhança do que já havia feito no frontispício e do que irá fazer ao longo de toda a prova, o G. inverteu os sexos dos porcos adultos “(...) a mamã, o filhote estavam a beber leite (apontando para o bebedouro) e o papá e o filhote estava a brincar na relva.”

De uma forma espontânea e entusiasta, o G. começou a descrever o conteúdo manifesto da imagem mas o conteúdo da mesma desorganizou-o de tal forma que acabou por dizer “Não quero conta mais... Quero fazer cocó.”

Esta necessidade de descarga esfínteriana parece dever-se ao facto de o G. não ter conseguido elaborar o conflito entre a regressão e a maturação no contexto de uma vivência de exclusão “O Niga (Pata Negra) também estava a brincar e ver o filhote e a mamã e o filhote e os outros ...”. O G. não conseguiu, assim, elaborar o reconhecimento doloroso dessa exclusão, inibindo-o e descarregando-o por via esfínteriana.

Na etapa posterior, (Etapa 3), tornou a enunciar o dano depressivo da exclusão, afirmando que não gosta da imagem “Porque estão a beber leite... Eu não gosto de

beber leite, gosto de comer só cereais.” Desta forma, o G. protegeu-se de uma possível exclusão pela tomada de iniciativa de ser ele a isolar-se pelo motivo de preferir cereais em detrimento de leite.

Outra imagem relativa à temática da oralidade e da mãe de substituição (cartão 5) é escolhida pelo G. para contar a sua história. Nesta etapa (Etapa 2), pelo uso da palavra “pode”, o G. pareceu conceder a possibilidade de o porquinho ter uma mãe de substituição “O porquinho pode ser o filhote (...)”, mas mostrou-se confuso acerca da zona anatómica de onde provém o leite materno “(...) e foi a uma cabra puxar o rabinho para sair leite e beber.”

Apesar de ter seleccionado esta imagem para a sua narração e de ter acedido parcialmente ao seu conteúdo manifesto, numa etapa posterior (Etapa 3), o G. evidenciou uma ruptura face à mesma, pelo que a bloqueia peremptoriamente, “Não. Porque não quero!”, recusando a angústia que a aquela lhe proporciona e revelando aqui ambivalência face à possibilidade de uma mãe de substituição. Também o facto de não se querer identificar com ninguém desta imagem sugere um bloqueio à possibilidade de ter uma mãe de substituição.

Outra imagem relativa à oralidade e à rivalidade fraterna parece-lhe provocar ambivalência (cartão 11), pelo que, se numa etapa inicial, a recusa (Etapa 2), volta a seleccioná-la mais tarde para a narração da sua história, mas sem aceder ao conteúdo manifesto da mesma, focando-se apenas nas personagens humanas que são menos significativas.

Este foco nas figuras humanas mantém-se numa etapa posterior (Etapa 3), sendo que é interessante notar que o G. utilizou o pronome pessoal “eu” de modo a aproximar-se com esses protagonistas “(...) porque eu pus a palha e o leite para eles beberem (...)”. Esta aproximação com os adultos parece-nos uma forma de se aproximar das figuras mais fortes e também uma forma de se evadir da reactivação da frustração oral que a imagem lhe provocou.

Aquando da etapa das perguntas dirigidas (Etapa 4), o G. assumiu que os porquinhos gostariam de estar, à semelhança dos recém-nascidos, “À beira da mamã”, o que aponta para uma nostalgia de aproximação à imagem materna.

Relativamente às imagens que remetem para uma aproximação com a imagem materna num contexto de relação privilegiada (cartão 14) e de rivalidade fraterna (cartão 15), o G. voltou a manifestar, numa etapa inicial (Etapa 2), confusão na identificação dos sexos e confusão das funções anatómicas “O papá deixou o irmão ir para baixo puxar o seu rabinho e beber leite”.

Ao perceber que há outra imagem semelhante à anteriormente analisada, pediu para a ver melhor (cartão 15), mas a confusão intensificou-se, pois o G. não foi capaz de discernir que ambos os porcos são a mãe “Um a puxar leite da mamã e outro do papá! ...”. Mesmo abordando a mãe que amamenta, percebemos que é principalmente ao pai que atribui esta função, “Então o papá também deixou beber leite dos papás, então o papá deixou beber leite ao filhote e forem os outros filhotes a correr para beber leite”. Aqui parece-nos que a inversão de papéis entre a mãe e o pai revela uma idealização do pai nutriente.

As duas imagens parecem-lhe provocar sentimentos de insegurança na gestão de emoções negativas, daí que o significado atribuído às manchas seja a expressão dos conflitos em que vive: “Porque não quero as manchas...”; “Cheira a cocó ... Têm cocó em todo lado ... Aqui e aqui” (apontando para as manchas).

Tabela 7 – Respostas de G. face à temática *Sexualidade*

Cartão	O que a criança diz
13	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O Niga (PN) estava a dormir e a mamã como viu-o também estava quase a dormir. Doí-me a unha (olha para uma unha que está levantada). <i>O porquinho foi à horta, foi comer uma bolota</i>” (canta a música). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque tem o rabo maior.”
2	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A mamã e o papá estavam juntos a dar beijinhos na boca (ri-se) e beijinhos na cara e o filhote viu nos tijolos, viu a dar beijinhos na cara e na boca...” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Só gosto desta”. “Gosto dos dois porque estão a dar beijinhos na

	boca e na cara e este está a ver por isso não gosto.”
12	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Olha de forma intrigada para o cartão). “Já tinha contado esta! Já contei! É igual? (Vai procurar nos cartões já abordados). A mamã tem o rabo muito comprido e a pilinha à mostra” (apontando para as mamas da mãe). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque tem aqui manchas... E eu não gosto de manchas...Fico com dói-dói.”
10	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto do escuro, porque estou a chorar.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a ver uma bruxa (Pergunto se acha mesmo que é uma bruxa). Responde “Não, é o porquinho. (Pergunto para quem acha que está a espreitar). Responde: “Para a mamã. (Pergunto com quem acha que a mãe está). Está com a bola (apontando para o pais porco).

Uma das imagens que o G. escolheu para narrar a sua história aponta para o amor objectal paternal (cartão 13). Da análise do seu discurso, constatámos que o G. evidenciou, numa primeira fase (Etapa 2) inversão do sexo do pai, nomeando-o como “mamã”. O agarrar-se ao percepto da mãe, no cartão do sonho do pai, sugere um desejo de aproximação privilegiada com o progenitor do sexo contrário. Por outro lado, é também evidente que o G. evitou falar da imagem, bloqueando a mesma através da evocação de uma canção e da alusão de que lhe doía uma unha.

Para narrar a sua história (Etapa 2), o G. escolheu a imagem com temática edipiana (cartão 2), reconhecendo a sua dimensão libidinal e indicando a acção dos porcos “(...) estavam juntos a dar beijinhos na boca” e a do leitãozinho que os observa “(...) e o filhote viu nos tijolos, viu a dar beijinhos na cara e na boca.”

Numa etapa posterior (Etapa 3), o G. elegeu a imagem como uma das que não gosta, afirmando, no entanto, que apesar de gostar da acção de carinho entre os porcos adultos “Gosto dos dois porque estão a dar beijinhos (...)”, não gosta da atitude de *voyeurismo* do filhote que observa “(...) e este está a ver por isso não gosto.” Esta última resposta evidencia sentimentos de frustração face à separação e exclusão do casal edipiano.

Quanto à imagem que alude ao amor objectal maternal (cartão 12), o G. voltou a evidenciar dificuldades perceptivas, necessitando de comparar os cartões 12 e 13, de

forma a distinguir a mãe do pai. Apesar de na narração da história (Etapa 2) identificar a porca como mãe, fica evidente a confusão anatómica das partes do corpo daquela, pelo que G. associa “pilha” às mamas da porca.

Numa etapa seguinte (Etapa 3), o G. atribuiu às manchas dos porcos uma carga negativa, afirmando que “ (...) eu não gosto de manchas” e associando-as a uma marca fisicamente dolorosa “Fico com dói-dói.” Aqui a criança demonstrou o desejo de não ter nenhuma “mancha” ou “ferida” que o marque, sonho dele próprio no futuro, sonho do ideal.

Quanto à imagem associada ao tema edipiano com voyeurismo do quarto dos pais (cartão 10), o G. não a escolheu para a sua narração, apontando-a como uma das imagens de que menos gostava (Etapa 3), justificando “Porque não gosto do escuro, porque estou a chorar.” Constatámos que nesta frase o G. usou os tempos verbais na primeira pessoa, aproximando-se do Pata Negra e que associou o escuro à tristeza, o que parece directamente relacionado com o impacto que a separação das figuras protectoras poderá ter no mesmo durante um momento de solidão e nostalgia como o é a noite.

Numa outra etapa (Etapa 4), apercebemo-nos que o G. tentou evitar abordar o conteúdo da imagem através da fantasia, identificando o porquinho como uma bruxa. A orientação da escolha do objecto é clara nesta imagem, sendo que G. negou a presença de uma figura masculina, identificando a mãe que está ao lado de uma “bola”, apontando para o pai porco. Aqui o G. anulou o pai para se aproximar da mãe.

Tabela 8 - Respostas de G. face à temática *Solidão*

Cartão	O que a criança diz
6	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O porquinho foi a correr para casa, passou pelas árvores, pela erva, pela floresta negra.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque vai sempre a correr e depois fico cansado e não tem água... vinho, e bebe o vinho” (ri-se). <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Pergunto se acha que o porquinho se sente bem). Responde

	“Não, ‘tava a correr muito depressa e pode-se magoar.”
16	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque não gosto do escuro, porque estou a chorar.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está preso...na lama. (Pergunto como acha que ele se sente). Responde “Triste ... porque não tem ninguém que ajude.”

Relativamente ao tema da solidão, o G. optou pela imagem relativa ao tema da partida (cartão 6) para contar a sua história (Etapa 2). Percebemos que o destino do porquinho é a casa, que simboliza a protecção, no fundo, a mãe ideal, para a qual avança a correr “O porquinho foi a correr para casa”.

Esta idealização é acompanhada pela descrição da viagem do porquinho que atravessa uma paisagem que tanto é inócua “(...) passou pelas árvores, pela erva (...)”, como adversa “passou (...) pela floresta negra (...)”. O facto de o G. ter optado pela expressão “floresta negra” numa imagem onde predomina o branco sugere-nos a consciência de uma viagem que não se vislumbra fácil ou deleitosa. Parece-nos ainda que a angústia face a esta percepção o fez evitar falar mais sobre esta imagem, avançando imediatamente para outro cartão, de forma a evadir-se de sentimentos negativos espoletados pela temática da solidão.

Numa etapa diferente (Etapa 3), o G. afirmou não gostar desta imagem, usando a primeira pessoa no tempo verbal o que o aproxima da figura do protagonista que se encontra sozinho “ (...) e depois fico cansado e não tem água (...)”. O facto de aludir à falta de água é sugestivo de uma preocupação relativa a uma necessidade primária que não é colmatada por uma figura protectora. Logo a seguir, esta percepção é bloqueada através do recurso ao humor inusitado “(...) vinho, e bebe o vinho”, de modo a evadir-se de emoções ou mesmo recordações difíceis de gerir.

Numa etapa final (Etapa 4), o G. voltou a distorcer o percepto, evitando a temática da solidão e desprotecção, refugiando-se antes na possibilidade de o porquinho se magoar caso corresse de forma rápida.

No que diz respeito à imagem associada também à solidão, mas num ambiente nocturno, (cartão 16), à semelhança do que fez com a imagem da noite (cartão 10), o G. recusou-a aquando da etapa de preferências-identificações (Etapa 3), afirmando “Porque

não gosto do escuro, porque estou a chorar.”. Como já vimos, esta justificação pode estar associada ao sentimento de desamparo e de vivência carencial face a uma situação nocturna em que não há figuras de apoio.

Numa etapa posterior (Etapa 4), o G. assumiu o contexto ansiogénico da cena devido à falta de apoio, reconhecendo o seu valor afectivo que isso representa para o porquinho “Triste ... porque não tem ninguém que ajude.”

O facto de o G. não conseguir evocar, através da fantasia, a hipótese de o porquinho ser ajudado por uma figura securizante é ilustrativo do sentimento de desamparo e solidão relativamente a figuras parentais que deveriam representar o oposto.

4.3. Enquadramento do caso J.

A J. tem 6 anos. É filha única.

4.3.1 Integração da J. na instituição

Quando integrou a instituição, a J. foi sujeita a uma avaliação diagnóstica, em final de 2015, a partir da *Escala de Inteligência de Weschsler para Idade Pré-escolar e Primária* (WPPSI-R). Constatou-se que os valores que mais se aproximavam do esperado para a sua faixa etária verificavam-se em tarefas relacionadas com a capacidade de síntese de um conjunto integrado, processamento visual, velocidade perceptual e manipulativa, reconhecimento de semelhanças, discriminação de aspectos essenciais e não-essenciais. De salientar que os valores mais baixos foram obtidos em tarefas que apelam a compreensão verbal, fluência verbal, capacidade de senso comum, capacidade de retenção e memória, manutenção da atenção e concentração, reconhecimento e memória visual, percepção das relações todo-parte, rapidez na concretização de tarefas, raciocínio lógico, coordenação visuo-motora-espacial.

Da observação efectuada em contexto de instituição, concluiu-se que a J. se integrou positivamente no novo espaço. Verificou-se que em termos de autonomia pessoal a J. apresentava algumas lacunas, como não saber vestir e despir roupa e ter dificuldades em comer com os talheres, frequentemente, usando as mãos. De realçar que, aquando da sua integração na instituição, a J. ainda utilizava fralda durante a noite.

Também pôde ser verificado que durante o primeiro mês de institucionalização a J. manifestou grande dificuldade em manter o contacto ocular com as colaboradoras da instituição e, quando era abordada com questões exploratórias pelas mesmas, instintivamente, encolhia-se e protegia a cabeça. Por outro lado, revelava, com frequência a necessidade de estar permanentemente perto daquelas e de ter atenção individualizada.

Pouco depois da sua integração na instituição, verificaram-se dois episódios de encoprese durante a visita da mãe e avó, tendo sido episódios isolados que não voltaram a repetir-se.

Actualmente, em termos de desenvolvimento pessoal, a J. é uma criança autónoma, realizando com sucesso e com agrado tarefas do quotidiano, gostando de colaborar com os adultos e colegas, revelando um perfil cuidadoso e responsável.

Neste momento, realiza com sucesso o controlo dos esfíncteres durante o dia, contudo, durante a noite, por vezes, verificam-se episódios de enurese. Ao nível da alimentação, é uma criança com apetite e que come todos os alimentos.

Em termos afectivo-relacionais, a J. encontra-se totalmente integrada e adaptada à instituição. É uma criança amistosa que, com frequência, manifesta comportamentos de afecto para com os adultos e pares com quem interage diariamente em contexto institucional, relacionando-se positivamente com ambos. Brinca com agrado com todas as crianças com quem priva diariamente. É uma criança com uma notória necessidade de afecto e carinho. É ainda de salientar que a J. já não manifesta dificuldades em manter o contacto ocular, nem se encolhe quando se dirigem a ela.

Ao nível comportamental, é uma criança que acata de forma pacífica as regras que lhe são propostas, não desafia nem põe em causa as orientações dos adultos.

Aquando das visitas dos familiares à instituição e saídas ao exterior, não manifesta sinais de ansiedade de separação, despedindo-se de forma tranquila e sorridente. Questiona, contudo, muitas vezes quando a mãe e a avó a vêm visitar e quando vai passear com a tia.

4.3.2. Situação familiar da J.

A J. vivia com a mãe, a tia, o marido da tia (cunhado da mãe) e com a avó. A regulação das responsabilidades parentais foi entregue à mãe, na condição desta ter como retaguarda o apoio da irmã, tia da J.

No entanto, a J. passou a residir, juntamente com a sua mãe e avó, numa casa abrigo, durante uns meses. Este agregado, ao contrário das orientações dadas pelas técnicas da casa abrigo, decidiu por sua própria iniciativa sair daquela e autonomizar-se há algum tempo.

O caso foi sinalizado à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ). Atendendo às parcas competências parentais reveladas pela mãe de J. e pela avó da J., bem como do atraso de desenvolvimento da J., a criança foi retirada e institucionalizada,

Apesar do pai da J. ter referido vontade e condições socioeconómicas para poder exercer na plenitude as suas funções parentais, este não se mostrou disponível para visitar a filha aquando da sua estadia na casa abrigo. Quando a J. foi institucionalizada, o pai visitou-a algumas vezes e a J. passou um fim-de-semana na sua casa.

4.3.3. Análise de J. nas sessões de grupo com histórias infantis

Os registos das sessões de grupo em que a J. participou encontram-se anexados a este trabalho (cf. Anexo II), bem como alguns dos seus desenhos realizados após as sessões de leitura de histórias (cf. Anexo III).

Na história *No meu coração pequenino* (2014) explorada no dia 18/02 com a agitação do início da sessão, a J. franzia o sobrolho e pedia silêncio “Calem-se”; “Assim não ouço nada!”, tentando impor limites aos colegas, de modo a que a sessão prosseguisse de forma adequada.

A J. apresentou a capacidade de fantasiar e envolver-se na história, respondendo mimicamente às emoções que representavam as minhas expressões faciais, o que sugere a tentativa de uma aproximação empática.

Foi notório que, durante esta sessão, a J. se apresentou mais agitada e sempre a querer falar, sobrepondo-se aos colegas. Algumas das suas intervenções relacionavam-

se com a visita ao pai, pelo que passou pela primeira vez uma noite na casa do pai: “O meu pai também me vai ler histórias, sabias?”, “Lá (na casa dele) fiz muitos desenhos sozinha”.

Posteriormente, por sugestão de uma imagem do livro, a J. disse que gostava de “ter um balão para voar”. Parece-nos que esta afirmação se coaduna com a vontade de a J. encetar uma viagem de aproximação a um objecto que lhe proporcione a estipulação de vínculos afectivos mais demarcados, designadamente, as figuras parentais. A visita que fez ao pai parece-lhe ter aberto a expectativa de sonhar com uma viagem ao encontro de um ambiente familiar.

Após a exploração da história, a J. realizou um desenho colorido, com uma figura humana que disse ser ela e que, num plano superior, se destaca indo como que atrás do balão de ar quente para não perder a viagem. Elementos simbólicos como o sol, a casa do pai e as figuras da mãe e avó também surgem mas num plano inferior.

Quanto à história *Os três porquinhos* (1996), lida no dia 25/02, a J. mostrou-se curiosa e desejosa de a ouvir. Mais uma vez, revelou não gostar das intervenções barulhentas dos colegas, tentando restaurar a coesão grupal “Shiuuu... Quero ouvir a história!”, “Vamos todos ouvir, vá...”. Nota-se que há uma tentativa da J. liderar a instância psíquica grupal.

Por outro lado, quando representou o porquinho e os colegas foram atrás dela a fazer de conta que eram o lobo, a J. foi capaz de se envolver na confusão, correria e risos, mostrando satisfação por aquele momento de cumplicidade grupal.

Mostrou-se preocupada com a situação quer dos três porquinhos, quer do lobo, principalmente quando este fica com o rabo-queimado, o que revela que estava envolvida com a história narrada.

Relativamente à história *O Capuchinho Vermelho* (1994), narrada no dia 03/03, a J. quis representar a menina e necessitou de algum apoio para dizer as falas daquela, revelando-se ligeiramente inibida (baixava a cabeça, encolhia os ombros, sorria timidamente). Apesar de pouco extrovertida, era de notar o crescente envolvimento da J. nas sessões que lhe propiciavam um espaço de crescimento e liberdade.

No final disse “Lobo mau, xô, xô para o rio que vais-te afogar”, manifestando o desejo da vitória da ordem, do correto, do bem.

Na leitura e exploração da história *Lobo Mau Xau-Xau* (2003), no dia 10/03, a J. continuou a querer contribuir para a construção de um continente grupal: pediu silêncio para ouvir a história, partilhou o livro com o G. para que juntos recontassem a história, tentou acalmar um colega e apanhou com ele os lápis caídos no chão.

A J. envolveu-se na história narrada e preocupou-se com a situação da personagem do lobo, revelando compaixão e empatia por um lobo que é ostracizado pela fama que o persegue: “Porque é que ninguém quer ser amigo dele?”.

No final, pediu para recontar a história, começando com “Era uma vez um lobo que queria ser bom e ter amigos...”, centrando-se, portanto, no essencial: a vontade de mudar e o desejo do triunfo dos relacionamentos amigáveis aprazíveis.

Na sessão em que teve que inventar uma história da sua autoria, no dia 17/03, a J. começou a história com o “Era uma vez”, expressão que facilita e encoraja a narração e que igualmente anuncia um acontecimento bonito, uma viagem fantástica.

Começou a sua história com um início de vida idealizado “ Era uma vez uma mãe, uma avó e uma filha que andavam a apanhar flores pelo campo”. Podemos associar as personagens da sua história às figuras que estiveram presentes no crescimento da J.

A partir de um contexto aprazível (figuras que apanham flores num campo), surge o coelho e a toca que apontam para o mistério, para o desconhecido e que pode igualmente estar relacionado com a associação à história *Alice no País das Maravilhas*, ouvida noutros contextos.

A avó surgiu, na história da J., como personagem que dita o certo e o errado, dizendo à neta que não pode ir para a toca do coelho por ser perigoso. É a avó que, portanto, orienta e não a mãe. “A menina queria ir para a toca, mas a avó disse que era perigoso ir para sítios desconhecidos.” Sublinhe-se que é a avó da J. é a figura que organiza e dita as regras familiares.

A menina da sua história, que nos parece ser a própria J., caracteriza-se como curiosa e aventureira, pois quer explorar o que está para além da toca do coelho, quer descobrir o desconhecido. A J. permite-se assim fantasiar e identificar-se com uma menina curiosa, compensando, assim, em imaginação e através da identificação, as insuficiências reais ou imaginadas da sua realidade.

No final, a J. omitiu se a menina acatou ou não as directrizes da avó, parecendo-nos que a menina optou por ir lanchar com a avó e com a mãe, ao invés de ir explorar a toca do coelho, “Depois foram beber sumo e comer gelados e a avó também foi”. Aqui parece-nos que os interditos estão bem interiorizados e que face aos mesmos a J. prefere não arriscar e subjugar a menina da sua história à norma instituída, devolvendo-a à realidade de forma tranquilizadora. Esta submissão não é acompanhada de frustração, até porque a menina da sua história parece encontrar satisfação no convívio familiar em forma de lanche. A J. faz com que heroína da sua história regresse a uma realidade feliz despida de magia.

Ao sublinhar que a avó também vai lanchar, a J. dá a entender que não se esquece dela, parecendo atribuir uma maior importância à mãe, apesar de ser a avó a figura dominante.

Na história *Nadadorzinho* (2010), explorada no dia 15/04, a J. que mudou de grupo, apresentou uma boa adaptação ao mesmo e pareceu identificar-se mais com este “novo” grupo, pelo facto de nele haver um elemento feminino, sendo que a primeira coisa que a J. fez foi abraçar a colega e sentar-se ao seu lado. Mais tarde, pintou de forma colorida e trocou lápis com a colega.

Realizou com gosto um desenho com elementos coloridos alusivos ao fundo do mar, sem esquecer a pequenez e solidão de um peixe que tenta fugir das adversidades sombrias representadas por uma mancha cromática negra bastante carregada na figura do tubarão.

Aquando da leitura da história *O Ladrão de Galinhas* (2011), no dia 21/04, a J. voltou a procurar uma unidade grupal com a qual se identificasse e lhe proporcionasse momentos de prazer. Desta forma, contribuiu para que todos os elementos se sentissem bem: trocou de cadeira com um colega, realizando o desejo deste; abraçou o mesmo e depois abraçou o I., potenciando um momento de carinho e de contentamento grupal; perguntou se podia ajudar na arrumação do quarto.

Quando a J. viu a atitude do I. que abraçou e deu beijinhos ao livro, intensificou a emoção produzida pelo mesmo, abraçando-se a outro colega, dando-lhe beijos, como que se fosse arrastada por um impulso de contágio emocional.

Na sessão de leitura da história *O homem da nuvem escura*, (s/d), realizada no dia 29/04, comprovámos que a J. se identifica mais com o outro elemento feminino do grupo, o que é constatado pelas suas acções não-verbais: senta-se ao seu lado e dá-lhe a mão.

Durante a exploração da história *O Patinho Feio* (2008), no dia 06/05, a criança apresentou muita tendência para estar com os dedos na boca. Esta fixação oral parece estar directamente relacionada com a temática da história abordada sobre abandono, solidão, tristeza, esperança, autonomia, crescimento e felicidade.

As temáticas abordadas na história podem ter provocado na J. a necessidade de se sentir segura e a forma que encontrou para lidar com essa situação de conflito foi a de regredir para a fase oral.

Durante a sessão *A girafa que comia estrelas* (2005), no dia 13/05, foi visível a curiosidade da J. e das outras crianças face à religião, tema este que é abordado na história quando a girafa procura anjos no céu.

Houve, por parte da J. a necessidade de adequar os factos da história à sua capacidade de assimilação, daí que se questionasse sobre o que eram os anjos e que tentasse, ao mesmo tempo, caracterizá-los. Desta forma, disse que os anjos "São aqueles brancos que tem asas", dizendo que sabe que eles "vêm à noite". Apesar de se mostrar inicialmente convencida da caracterização sobre os anjos, lançou-me a pergunta "Já viste anjos?", de forma a obter mais informação ou a clarificar dúvidas sobre os mesmos.

No fundo, estimulada pela história que ouviu, a J. tentou compreender os mistérios que a todos nos escapam, procurando acreditar que as forças superiores zelam por ela. A caracterização relativa aos anjos sugere já condicionamento pelas noções de cristãs transmitidas pelos adultos com quem convive.

4.3.4. Análise de J. na prova projectiva *Pata Negra*

A prova *Pata Negra* foi aplicada à J., de 6 anos, em finais de Maio (cf. Anexo IV).

Relativamente às **representações familiares**, na apresentação do frontispício (Etapa 1), a J. identificou o Pata Negra devido à sua mancha e atribuiu-lhe o sexo masculino e a idade de 5 anos, uma idade ligeiramente inferior à sua.

Aos porquinhos, atribuiu a ligação de “manos”, sendo que um deles era “menino”, ao passo que o outro era “menina”. Ambos têm 5 anos.

Quanto aos porcos adultos, atribuiu à porca com a mancha a função de mãe sem especificar a idade e ao porco sem mancha a função de pai também sem especificar a idade.

No que concerne às representações familiares, durante a narração da sua história, foi evidente que a J. atribuiu a acção da história aos porquinhos, quase que omitindo a figura do pai e da mãe, sendo que o pai foi referido apenas uma vez e a mãe duas vezes. É importante salientar que numa das raras referências à mãe e ao pai, estes aparecem num papel secundário, em que são observados por um porquinho com papel de protagonista “Depois o outro porquinho estava a ver a mãe e o pai e depois eram amigos” (cartão 2). Na outra situação, a mãe volta a não apresentar um papel maternal vincado, surgindo mais como uma parceira de brincadeiras “... e estes estavam a brincar com a mãe”.

Na etapa de preferências/identificações, a mãe voltou a surgir com um papel quase nada definido no que toca à relação dual privilegiada com as suas crias. Desta forma, a J. evocou a figura da mãe através de frases simplificadas, reduzidas e repetidas do tipo “Porque eu gosto desta... da mãe” “Gosto da mãe”, “Porque quero ser a mãe”. Estas frases não atribuem à mãe especificidades próprias da sua função, sendo antes demonstrativas de uma necessidade da J. distorcer a realidade, evitando o desprazer e mantendo, assim, intacto o objecto interno, através da linha do princípio económico.

Por outro lado, é de salientar que a maioria das imagens em que a J. se identificou com a mãe, esta apresenta uma postura de desamparo face à(s) cria(s) (cartões 3, 4, 7, 15). Esta identificação parece ser uma forma de a J. activar as características inerentes

ao papel de mãe, designadamente, a orientação na imposição de limites, a protecção e o apoio. Desta forma, a J. omitiu criticar o comportamento da mãe, mas não ficou indiferente ao que a mesma poderia fazer e não faz, sendo que para tal se identificou com ela “Quero ser a mãe”, como forma de assumir mais responsabilmente o papel daquela: quer ser a mãe quando o Pata Negra morde o outro porquinho, impondo limites (cartão 3); quer ser a mãe quando o porquinho é levado para dentro da carroça, evitando a separação (cartão 4); quer ser a mãe quando o PN se sente suprimido, amparando-o (cartão 7); quer ser a mãe que abarca todas as crias, sem excluir nenhuma (cartão 15).

Ainda na etapa de preferências/identificação, a J. apenas referenciou a figura paterna uma vez, mais como forma de idealizar a relação de proximidade entre o pai e a mãe, do que como forma de valorizar a imagem paterna (cartão 2).

Também no cartão que aborda a relação de exclusividade entre o Pata Negra e o pai (cartão 17), a J. evitou falar da relação de suporte e confiança entre ambos, avançando para as questões de identificação “Gosto mais deste”, apontando para o PN.

Podemos assumir que ao omitir e denegar a figura paterna em quase toda a prova, a J. revela não conseguir posicionar-se face aquela, daí que iniba o pensamento, isole o afeto e se defenda do contacto com sentimentos ambíguos e angustiantes que a figura do pai lhe provoca.

No que toca à identificação com o Pata Negra, a J. identifica-se com o herói num número significativo de vezes. Quando analisadas as imagens com as quais a J. se identificou com o protagonista, concluímos que a maior parte delas se reporta à situação em que o Pata Negra se encontra num ambiente nocturno (cartões 10 e 16) ou em que Pata Negra mantém uma relação exclusiva com os pais (cartões 5, 12, 13, 14 e 17). Nestas últimas, podemos concluir que a J. idealiza a relação privilegiada e exclusiva com as figuras parentais e tudo que a mesma comporta.

No que concerne à identificação com os “manos”, a J. também assumiu a identificação destes em algumas imagens, sobretudo as que se relacionam com a atitude de passividade face a atitudes de agressividade (cartões 1, 8 e 9). Face a estas escolhas, podemos concluir que a J. recusa assumir a sua agressividade, optando por se estabelecer como um elemento passivo que não actua, mas que também não sofre.

Seguidamente, revelaremos as respostas da J., a partir de tabelas que versam sobre as temáticas da *Agressividade*, *Oralidade*, *Sexualidade* e *Solidão*.

Tabela 9 – Respostas de J. face à temática da *Agressividade*

Cartão	O que a criança diz
3	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Depois estes estavam a passar por cima da relva. E este estava a fugir, tinha medo deste porque estavam a bater um ao outro.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Responde primeiro o que gostava de ser e só depois de eu insistir é que diz a razão pela qual gosta da imagem). “Porque quero ser a mãe.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estes estão em cima da relva”. (Peço para explicar melhor). “Estão a puxar a orelha...”
8	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A seguir, o pássaro agarrou na cauda do porquinho e calcou.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque o passarinho está a puxar o rabo do porco.”
1	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • A seguir, o pequenino fez chichi (ri-se) ... e eles estavam a dormir.” <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque gosto deste, a voar.” (sorri). (Peço-lhe para explicar melhor). Pergunta-me “Então e aquela coisa de quem gostavas de ser?” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ahh, não pode (percebendo que aquela era a zona onde os porquinhos comiam) ... Tem que ser noutra”. (Peço para explicar melhor). “Tem que ser onde não há comida.”
9	<p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque eles estão, porque toda a gente está preto, porque toda a gente está preta... Este está na cara e este está no corpo todo.”... “Gena... vou fazer um pitote.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estão todos sujos. Estão no rio. Está a dar pancadas nele e com os outros”... “Está a brincar com umas poças.”
4	<p>3ª Etapa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Este está a olhar para ele (aponta para a família de porcos) e este está a dormir na palha.” (Peço para explicar melhor). “Estes estão a ver os porquinhos a entrar... E depois, sabes qual é que sou? A mãe.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Diz que quer mostrar os números dos cartões, parecendo evitar falar da imagem). “Está a empurrar o cabritinho para dentro.” (referindo-se ao senhor que empurra um dos porquinhos). (Volto a perguntar se é um cabritinho). Responde que sim. (Volta a perguntar se me pode mostrar os números)... (Pergunto como é que a família se sente) “Mal. Ele leva os porquinhos e o cabritinho.” (Pergunto pelo porquinho que está a dormir mas não quer falar, mantendo-se em silêncio).
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na temática da agressividade, é notório que a J., evitou o desprazer que algumas das imagens lhe suscitaram, simplificando, reduzindo e distorcendo as mesmas. Este evitamento caracterizou-se em algumas imagens como parcial, ao passo que noutras como total.

Na análise da sua narrativa, percebemos que a J. seleccionou apenas três imagens que remetem para a agressividade (cartões 3, 8 e 1).

Desta forma, a meio da sua narrativa (Etapa 2), a J. escolheu uma imagem que directamente se relaciona com a rivalidade fraterna (cartão 3). A J. abordou na totalidade o conteúdo manifesto desta imagem e, apesar de não identificar as personagens, remeteu para o casal de porcos que se aproximava, para o porquinho que se afasta da cena de agressão e para o acto de agressão entre outros dois porcos. Mais tarde, aquando das perguntas dirigidas, percebemos que a J. voltou a referir primeiramente o casal de porcos na relva, o que poderá estar relacionado com a importância que dá à inacção e desprotecção dos mesmos face ao acto de agressividade dos filhotes.

Já numa etapa diferente (Etapa 3), a J. tentou não falar do conteúdo da imagem, tentando impedir explicar a razão pela qual gosta da imagem ao avançar imediatamente para a fase de identificação. Quando confrontada com a nossa insistência, respondeu de forma simplificada “Porque quero ser a mãe.” Apesar desta resposta reduzida, parece-nos que o uso do verbo “querer” pode estar relacionado com o desejo de ser/ter uma mãe que corra em auxílio dos filhos, protegendo-os e impondo limites.

Seguindo a sua narrativa (Etapa 2), percebemos que a J. escolheu também outra imagem que remete para a agressividade na forma de passagem ao acto (cartão 8),

aludindo parcialmente ao conteúdo manifesto da mesma. Com efeito, a J. aludiu ao ato agressivo do ganso, usando palavras como “agarrou na cauda”, “calcou” ou “puxar o rabo”, identificando-se com o porquinho que observa, ainda que de forma inibida (Etapa 3). Esta identificação poderá associar-se a uma atitude de neutralidade que prefere assumir numa cena de agressividade explícita.

Outra das imagens que a J. optou para contar a história (Etapa 2) remete para intencionalidade agressiva face aos pais (cartão 1). Percebemos que, de uma forma gradativa, a J. parece alcançar o conteúdo desta imagem: numa primeira fase opta por ver o acto de fazer chichi pelo porquinho como algo humorístico (ri-se); numa etapa diferente (Etapa 3) vai evadir-se do percepto, vendo apenas o que quer ver “Porque gosto deste, a voar”, evitando o desprazer que aquela imagem lhe suscita, devolvendo-me a questão, “Então e aquela coisa de quem gostavas de ser?”; ao passo que na etapa seguinte (Etapa 4) evidencia o movimento de interiorização dos interditos, “Ahh, não pode!...Tem que ser noutro”, referindo-se à zona onde o porquinho deveria fazer chichi. De uma forma progressiva, a J. parece ampliar o espaço mental, interiorizando novos elementos pensáveis sugeridos pelo percepto.

Já não fazendo parte da sua narrativa, a J. escolheu a imagem relativa aos jogos sujos (cartão 9) como uma das que não gosta (Etapa 3). A cor preta parece suscitar-lhe angústia, sendo que é à cor que atribuiu o facto de não gostar da imagem. De forma a regular emocionalmente aquela experiência que lhe gerou apreensão, a J. evita a mesma, mudando de assunto e dizendo que quer prender o cabelo.

Numa etapa seguinte (Etapa 4), negou a realidade causada pela imagem, pois ora assumiu a agressividade dos porquinhos, “Está a dar pancadas nele e com os outros”, ora afirmou, imediatamente a seguir, que estavam a brincar. Através desta negação, a J. foge de uma situação desagradável que lhe provoca ansiedade.

A J. voltou a evadir-se do tema da agressividade na imagem relativa à angústia da separação (cartão 4). Com efeito, não só não enunciou o conteúdo manifesto da imagem (Etapa 3), como o evitou através de devolução de questões, “Sabes que eu sou?”, através da contagem dos números dos cartões e através do silêncio (Etapa 4).

O facto de também escolher ver um “cabritinho” a entrar na carroça ao invés de um porquinho parece-nos uma forma de ultrapassar o sofrimento inerente a uma cena

carregada de emotividade face à separação de um membro familiar. A distorção do percepto em relação ao elemento que é empurrado para a carroça permite-lhe atenuar e mesmo bloquear sentimentos de angústia. Através deste evitamento, a J. mantém no inconsciente os eventos impulsionadores de emoções negativas, neste caso a temática ansiogénica que a separação familiar lhe provoca.

Tabela 10 – Respostas de J. face à temática da *Oralidade*

Cartão	O que a criança diz
15	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os porquinhos estavam a voar e os outros estavam no chão e ele estava a voar (aponta para o Pata Negra), estava a beber leite, os irmãos estavam a voar.” <p>3º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Gosto da mãe.”
7	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois os dois porquinhos estavam a beber leite...” (Peço-lhe para explicar melhor) “Não sei... não, é água... e estes estavam a brincar com a mãe ... em para cima da terra e a beber.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os dois estão a beber água e este está a mamar o leite do porco que é a mãe e este está assustado... O PN está assustado.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os outros estavam na água e este estava mal, porque está a ver este e este.”
11	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O senhor estava a pôr palha e o outro senhor estava a pôr terra à beira dos porquinhos pequeninos e dos grandes.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque eu gosto desta, do porquinho, da mãe”. (Peço para explicar melhor). “É a mais bonita.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estão a mamar leite, estes estão a ver...” (Pergunto como se sentem). “Mal.” (Pergunto porquê). “Porque sim.”
5	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A seguir este porquinho foi para a água branca e estava de noite e depois o cabritinho tinha o porquinho à sua beira e bebeu leite do

	cabritinho.” 3º Etapa <ul style="list-style-type: none"> • “Porque gosto o porco.” (Pergunto porquê). “Porque o porco está a beber leite do cabritinho...E agora pergunta quem eu vou ser?”
14	3ª Etapa <ul style="list-style-type: none"> • “Porque gosto deste (aponta para a mãe) e deste (aponta para o Pata Negra), gosto só deste (PN).” (Pergunto porquê). “Porque o Pata Negra tem preto (aponta para a mancha).”

A primeira imagem que a J. seleccionou para narrar a sua história (Etapa 2) remeteu para a temática da oralidade (cartão 15), centrando-se muito no facto dos irmãos “estarem a voar” e menos na evidência da amamentação. Esta evasão parcial do percepto, juntamente com o facto de numa etapa seguinte (Etapa 3) apresentar uma resposta redutora “Porque gosto da mãe”, parece-nos uma forma de contornar a temática oral com rivalidade fraterna.

Outra das imagens escolhidas para a narração da história (Etapa 2) também esteve associada à temática da oralidade e ambivalência fraterna (cartão 7). Apesar de num primeiro momento parecer que a J. ia voltar a evitar as temáticas abordadas com um discurso intermitente e inseguro “Não sei... não, é água... e estes estavam a brincar com a mãe ... em para cima da terra e a beber”, percebemos que, em etapas posteriores (Etapa 3 e 4), assumiu a vivência dolorosa da exclusão por parte do PN em relação ao objecto materno e paterno “Os outros estavam na água e este estava mal, porque está a ver este e este”, caracterizando o Pata Negra como “assustado”. A J. foi, portanto, capaz de reconhecer a vulnerabilidade do protagonista.

Ainda durante a sua narração (Etapa 2), a J. escolheu uma imagem relativa à avidez oral e à rivalidade fraterna (cartão 11). À semelhança da imagem anterior, a J. optou, num primeiro momento, por bloquear parte do conteúdo manifesto da imagem, designadamente, a parte da amamentação e da vigília da mesma por três porquinhos, para mais tarde (Etapa 4) a assumir “Estão a mamar leite, estes estão a ver...”.

Apesar de assumir este conteúdo, a mecanização do seu discurso, marcado por frases simplistas “ (Porque) É a mais bonita”, circulares “Porque sim” e telegráficas “Mal”, parece-nos uma forma de a J. alcançar o equilíbrio entre o que vê e o que sente, fugindo,

assim, de sentimentos ambíguos relacionados com a reactivação da dimensão da frustração oral.

A imagem relativa à mãe substituta (cartão 5) é escolhida pela J. para fazer parte da sua narração (Etapa 2). Logo no início do seu relato acerca da imagem é possível constatar que, por momentos, a J. fugiu da realidade, a partir da fantasia, “A seguir este porquinho foi para a água branca e estava de noite”, voltando ao conteúdo sugerido pelo cartão. O conteúdo manifesto desta imagem foi identificado pela J. que abordou as diferenças transgeracionais de uma forma natural, sem que a relação da amamentação entre animais de espécies diferentes a pareça desnortear “Depois o cabritinho tinha o porquinho à sua beira e bebeu leite do cabritinho.”

Salienta-se que na etapa das perguntas dirigidas (Etapa 4), a criança voltou a evitar falar da imagem com mais pormenor, devolvendo-me uma questão, para que eu mudasse de assunto e ela ultrapassasse a ambiguidade de sentimentos que aquela imagem lhe provocava, designadamente, o tema da mãe de substituição.

Na imagem relativa à relação exclusiva com o objecto materno (cartão 14), a J. revelou-se insegura e circular na justificação das razões que a levam a gostar da imagem (Etapa 3), sem nunca enunciar a temática oral. Esta simplificação do seu discurso e evitamento em referir a relação privilegiada entre a mãe e o filho pode representar limitações no estabelecimento de laços estáveis e estruturantes com uma figura de referência.

Tabela 11 – Respostas de J. face à temática da *Sexualidade*

Cartão	O que a criança diz
12	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E depois este estava a dormir e este estava acordado. O pequenino estava a dormir.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque sim, porque gosto deste e deste, gosto do grande e do pequenino.”
10	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Essa não” (fazendo cara de descontentamento, e pondo a imagem

	<p>de parte).</p> <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque o porco está em cima destas patas ... porque não, porque está noite.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Está a ver um porquinho escondido aqui...E aqui estão eles. Pergunta o que eu vou ser? Vou ser esta” (apontando para o porquinho que está a espreitar).
2	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Depois o outro porquinho estava a ver a mãe e o pai e depois eram amigos.” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque esta está junto com o pai.” (Peço para explicar melhor). “A mãe está junto com o pai.”
13	<p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pois que isto é a coisa que ele estava a dormir.” (Peço para explicar melhor). “Não gosto que ele está a dormir... Está-me a cair o travessão.” (Ajudo-a a colocar o travessão).

No que se refere às imagens que apontam para a temática da sexualidade, a J. manteve, à semelhança das outras temáticas, um perfil evitante e de denegação.

Quanto à imagem que alude ao amor objectal maternal (cartão 12), a J. apresenta um discurso que se centra no acto de dormir dos porcos (Etapa 2). Se nesta imagem diz que gosta de ambos os porquinhos (Etapa 3), mais à frente, aquando da imagem relativa ao amor objectal paternal (cartão 13), a J. vai frisar que não gosta do porquinho que dorme, voltando a evitar falar da imagem (“Está-me a cair o travessão”). Pela apreciação do discurso verbal relativo a estas duas imagens, podemos depreender que há uma relação de maior apreço pela imagem que remete para a relação maternal do que para a que alude à relação paternal.

Já na imagem que aborda o tema edipiano com voyeurismo (cartão 10), a mesma é negada durante a da narração da história (Etapa 2), dizendo “Essa não”, fazendo cara de descontentamento e pondo a imagem de parte. O bloqueio desta imagem mantém-se numa etapa posterior, já que a J. a elegeu como uma das imagens de que não gosta (Etapa 3). Parece-nos que isto se deve, em parte, ao facto de a noite suscitar na J. sentimentos de ansiedade, e também porque a curiosidade sexual face ao casal de

porcos, ainda que evocada subtilmente, a perturba. “Porque o porco está em cima destas patas”... “Está a ver um porquinho escondido aqui...E aqui estão eles.”

Logo de seguida a esta imagem, a criança tornou a seleccionar uma imagem com o tema edipiano (cartão 2) para contar a história (Etapa 2). O conteúdo manifesto desta imagem é acedido pela J., apesar de remeter mais para uma relação de proximidade amigável do que de casal “ (...) eram amigos”. Parece ainda que há a idealização da relação próxima dos pais, pelo uso repetido da palavra “junto” (Etapa 3). Através do princípio do prazer, a J. investe numa satisfação adiada “A mãe está junto com o pai” mas de acordo com as regras da realidade. O pai, omissos em quase toda a prova, aparece como figura secundária a quem a mãe se “junta”. Parece que a figura paterna só é evocada pela importância de se juntar à mãe.

Tabela 12 – Respostas de J. face à temática da *Solidão*

Cartão	O que a criança diz
6	<p>2ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O porquinho foi a uma árvore e às montanhas e tem as montanhas todas, ele passeia ... vai cheirar as flores, a passear e vai fazer um piquenique ou aqui ou aqui.” (apontando para a relva e para a montanha). <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque o porquinho vai passear à árvore... Porque as montanhas eram castanhas e estes campos eram verdes. E ele vai passear.” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ele estava a passear e a árvore.” (Pergunto como se sente). “Bem, porque sim.”
16	<p>2º Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O porquinho estava na água à noite preta, o céu estava preto e o mar estava branco. Estava branco e preto” <p>3ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Porque este é uma barba (aponta para a erva) e tem preto e branco.” (Peço para explicar melhor). “Está a noite e o mar está branco. E agora, gostavas de ser? ...” <p>4ª Etapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • E este estava na água preta, e ficou branco e preto.” (Pergunto como se sente). “Triste, não está feliz, não está triste ... porque está, porque está de noite.”

Uma das imagens escolhidas para narrar a sua história remete para o tema da partida (cartão 6). Apesar de esta imagem evocar uma situação de solidão, o seu valor afectivo não é reconhecido pela J. em nenhuma das etapas (Etapas 2, 3 e 4) “ (...) ele passeia ... vai cheirar as flores, a passear e vai fazer um piquenique”; “Porque o porquinho vai passear à árvore”; (Sente-se) “Bem, porque sim.” A J. aparenta idealizar uma situação agradável para o porquinho, de forma a não ser confrontada com sentimentos ansiogénicos depressivos relativos à temática da solidão.

Já na imagem que remete também para a solidão e exclusão em ambiente nocturno (cartão 16) revela, em todas as etapas (Etapas 2, 3 e 4), uma sensibilidade aos contrastes preto/branco “O porquinho estava na água à noite preta, o céu estava preto e o mar estava branco. Estava branco e preto”; “Está a noite e o mar está branco”; E este estava na água preta, e ficou branco e preto.” A J. atribui à noite e ao céu a cor preta e ao mar a cor branca, mas no final disse que o Pata Negra ficou branco e preto. É como se o Pata Negra fosse a simbiose entre a noite que lhe cai em cima e o mar branco onde se encontra caído. O desamparo dos elementos ambientais, aliado à desprotecção familiar, associa-se a sentimentos de perda e solidão. É como que se o mundo estivesse contra o Pata Negra daí, no final, afirmar, ainda que de forma hesitante, que ele está triste “Triste, não está feliz, não está triste ... porque está, porque está de noite.”

Capítulo V – Discussão de resultados

Na análise dos elementos das organizações dinâmicas da personalidade das crianças institucionalizadas alvo do nosso estudo sobressaíram as questões relativas à carência afectiva associadas ao facto de terem sido separadas das suas figuras paternas, especialmente da figura da mãe. Em todas as crianças foi possível perceber que a separação das figuras familiares de referência lhes provocou sentimentos de frustração e angústia.

Através do estudo das respostas à prova *Pata Negra* constatámos que as crianças estudadas apresentaram a figura materna como objecto pouco interiorizado, o que poderá ser justificado pelo facto de não terem assimilado uma capacidade materna securizante. Para Green (1983, citado por Berger, 2003), somente se a mãe evidenciar

uma preocupação constante pelo filho é que este a conseguirá interiorizar de forma cabal.

Através das respostas das três crianças à supracitada prova, compreendemos que todas manifestaram ambivalência, principalmente, face à imago materna, ora descrevendo-a como mãe nutriente alvo prioritário das suas preferências afectivas, ora como figura ausente e anulada nas suas funções de apoio e regulação emocional com os filhos.

Apesar de haver uma idealização da figura da mãe, principalmente visível no I. e na J., que nos parece uma forma de reprimir impulsos, mascarar tendências emocionais e manter o vínculo com a figura materna, esta é apresentada como secundária, frágil, pouco investida e omissa no papel de manifestante de carinho, orientadora de comportamentos e protectora dos descendentes.

A imagem materna surge, portanto, como ambivalente, pelo que, se por um lado é idealizada como forma de manter a esperança na conservação de vínculos afectivos, por outro lado, não é representada de forma explícita como objecto facilitador de carinho e protecção.

Isto é bastante visível no discurso do G. numa das etapas da prova *Pata Negra* (Corman, 2009), em que aparenta culpabilizar os pais para logo a seguir os desculpar “(...) e os pais não toma conta bem deles... ele (apontando para o homem)... o papá e a mamã tomem mas eles querem fugir”. Num primeiro momento, vemos o G. a imputar a falta de cuidados aos pais “ (...) e não tomam conta bem deles”, para, posteriormente, apontar essa responsabilidade para outros que não os pais, designadamente, para os filhos.

Foi interessante notar que, durante a prova *Pata Negra* (Corman, 2009) a J., por exemplo, se projectou como uma mãe que quer assumir responsabilmente o seu papel de orientadora, protectora e apoiante dos seus filhos. Revelou, portanto, uma atitude benevolente relativa à imago materna e, apesar de não ficar alheia às funções omissas da mesma, não a critica directamente, desviando impulsos e pensamentos indesejados não reconhecidos face à mesma, como forma de não perder o vínculo.

Por seu lado, durante a prova *Pata Negra* (Corman, 2009), o I. evitou confrontar-se com a perda do objecto materno no pólo psíquico, transferindo para a figura terapêutica real as suas necessidades afectivas, alcançando uma satisfação ilusória dos seus desejos instintivos e afectivos relacionados com uma vivência familiar “Sou a mamã (...) tu és a mamã e eu sou o pai.”; “Sou o filho e tu és a mamã”.

Remetendo agora especialmente para a figura paterna perspectivada pelas três crianças aquando da aplicação da prova citada, esta surgiu maioritariamente por omissão como uma figura que não nutria a vida dos filhos, podendo ser caracterizada como passiva, negligente e mesmo nula.

A ausência do valor simbólico do pai parece-nos directamente relacionado com a ausência total ou quase total nas vidas das crianças em questão. Recordemos que o I. nunca conheceu o pai. No caso do G., a figura paterna foi representada pelo companheiro da mãe que perpetrou no G. acções de violência física. No que concerne à J., como teve contactos muito esporádicos com esta figura, omitiu-a e denegou-a, o que é revelador das dificuldades em posicionar-se face à mesma. Esta ausência acentua a inexistência de bons objectos, reforçando nas crianças a sensação de vazio emocional e a falta de bases seguras de apoio.

Parece-nos também que a privação de uma figura paterna cumpridora das suas funções originais, no caso do I. e do G., dificuldades de identificação com um modelo masculino. A ausência ou quase ausência do pai na vida das crianças do nosso estudo poderá impedir o aparecimento da rivalidade com o pai edipiano, sendo que o conflito não se torna expressável ou pela ausência do rival ou por este ser uma figura desvalorizada.

É provável, portanto, que a imagem da fragilidade materna e a ausência de figuras masculinas de relevo dificultem o processo de identificação com modelos adequados por parte dos filhos, o que culminará na privação de objectos internos satisfatórios.

As crianças estudadas revelaram sentimentos de tristeza e desamparo face à sua situação de separação familiar.

A carência afectiva das crianças é francamente expressa aquando da referência a um ambiente nocturno na prova *Pata Negra* (Corman, 2009). De facto, a noite provocou

nas três crianças nostalgia por um ambiente securizante alicerçado no conforto e protecção maternal. A desprotecção familiar associada a sentimentos de perda e solidão é principalmente visível na J. que emprega a cor de forma emocional e enigmática, o que revela o impacto massivo que as imagens lhe provocaram em termos emocionais “O porquinho estava na água à noite preta, o céu estava preto e o mar estava branco. Estava branco e preto”; “Está a noite e o mar está branco”

Quanto à não-exclusividade da situação privilegiada relativamente à figura materna, as três crianças demonstraram desconforto face a esta temática, manifestando nostalgia de uma relação dual com a mãe, na prova acima citada.

Este desconforto é bem ilustrado pelo I. que face a uma imagem em que a mãe porca se encontra a dar de mamar aos recém-nascidos, ao passo que os outros porquinhos assistem à cena, sussurra: “Porque não gosto.. porque não gosto... não gosto, deste, não gosto deste, não gosto, não gosto...”

Também o G. não vai conseguir elaborar o conflito entre a regressão e a maturação no contexto de uma vivência de exclusão, inibindo-o e descarregando-o por via esfínteriana.

No que diz respeito à visão de esperança e futuro, por parte das três crianças, esta caracteriza-se como oscilante, pouco definida e tendencialmente negativa. Com efeito, as três crianças evidenciam sentimentos de impotência, tristeza e desamparo por um caminho que têm que fazer sozinhas.

Aquando da aplicação da prova *Pata Negra* (Corman, 2009), o I. descreve a viagem do porquinho como longa, pelo uso repetido da palavra “chegarem”, o que pode ser interpretado como uma acção inacabada “No fim, o Pata Negra, estava ali uma casa e chegarem e chegarem... e chegarem e chegarem às montanhas, o Pata Negra. No fim, forem a uma casa do Pata Negra”.

Recordemos ainda que o I atribuiu a mãe do Pata Negra mil anos, o que também remete para uma espera que parece eterna. O que o I. espera da mãe é um tempo irreal, simbólico que se prolonga numa distância temporal muito longa.

A casa, símbolo da mãe e de contenção afectiva, é o destino que o I. deseja que o porquinho alcance após a sua longa viagem, mas que não sabe se vai alcançar “O

porquinho não consegue chegar à casa, nem ao céu...”. Poderemos assim afirmar que, apesar de dúvidas acerca do seu destino, o I. mantém a esperança de que, à semelhança do porquinho, também a sua viagem termine num abrigo, numa casa que simboliza a mãe.

Na projecção sobre o futuro do Pata Negra, o I. concebe-o, inicialmente, como indefinido “Não sei... não sabemos”, o que remete para o limbo que a sua vida simboliza. No entanto, no final, o I. projecta o herói como capaz de vencer as incertezas da sua vida. “Vai para um autocarro para ganhar a corrida. Vai para um carro de polícia para ganhar a corrida... e ganha”. A repetição da palavra *ganhar* reforça o desejo de também o I. vencer e alcançar a felicidade.

Também na exploração da história *No meu coração pequenino* (2014), o I. idealiza a aproximação materna através da rejeição da possibilidade de fazer uma viagem de balão de ar quente “(...) porque não quero ir para longe da minha mãe”, negando a hipótese de separação da mãe. Esta idealização é corroborada na história *Onde vivem os monstros* (2009) em que o I. reforça as características da boa mãe, da mãe nutriente que não se esqueceu de sustentar as necessidades básicas do filho que voltou de viagem e que tem à sua espera “(...) a sopa, a comida e a água na mesa”.

De igual modo, o G. projectou, na prova *Pata Negra* (Corman, 2009), um futuro assente numa casa que simboliza a protecção, no fundo, a mãe ideal, para a qual o G. deseja avançar a correr, tal com o porquinho, “O porquinho foi a correr para casa”. O G. perspectivou esta viagem como não sendo totalmente fácil e prazerosa. O facto de o G. ter optado pela expressão “floresta negra” numa imagem onde predomina o branco pode ser interpretado como a consciência para as dificuldades associadas a essa viagem de regresso a casa.

A desilusão caso a comunhão familiar não se verifique expressa-se na concepção do futuro do *Pata Negra* que, segundo o G., é negativa: “Ficava triste e ia chorar... Porque ele queria a mamã e o papá.” Também o G. para ser feliz, sem lágrimas, quer uma família por perto.

A esperança na união familiar é igualmente visível na exploração da história *Os três porquinhos* (1996) quando o G. equaciona a vivência familiar dos irmãos “Porquê é que não fazem uma casa para os três?”

Apesar de o I. e o G. evidenciarem um desejo de união aos seus familiares, pareceram igualmente perspectivar, na exploração da história *O Patinho Feio* (2010), a vontade de caminhar para um futuro, que segundo o I., se quer sem receios “(O Patinho Feio) Não tem medo ... foi-se embora” e no qual, segundo o G, sejam aceites e encontrem os seus semelhantes “(O Patinho Feio) ficou feliz no meio dos outros patos grandes”.

Parece-nos, portanto, que o I. e o G. concebem o crescimento como uma forma de mudança positiva, que o I. expressa através de uma pergunta retórica "Não vês que ele era pequeno e ficou branco a voar?"

Quanto à J., esta parece idealizar um futuro mais risonho, sendo que, na prova *Pata Negra* (Corman, 2009) contempla uma situação agradável para o porquinho que caminha sozinho. Esta idealização pode ser vista como uma forma de se distanciar dos sentimentos ansiogénicos depressivos relativos à temática da solidão, mas também pode ser interpretada como uma forma positiva de encarar o futuro.

Quando questionada acerca do futuro do Pata Negra, a J. parece conceber que o herói dá um salto, o que pode ser visto, como a capacidade de ultrapassar os obstáculos existentes, o que não apaga de todo o passado vivido, na medida em que preserva a sua mancha “Vai à água... saltar um salto e depois ficou branco e preto”.

Face à possibilidade de uma mãe substituta, abordada na prova *Pata Negra* (Corman, 2009), aquela é francamente evitada pelas três crianças, o que pode estar relacionado com a reactivação de uma vivência abandonica por parte das suas mães biológicas, mas também relacionado com a negação de representações ligadas ao tema da mãe substituta, o que poderá ser interpretado como um bloqueio à possibilidade de adopção.

Lembremo-nos que para Green (1990, citado por Berger, 2003) abdicar do objecto ou trocá-lo por outro pode ser interpretado como uma anulação do mesmo, daí que também estas crianças mantenham uma demanda pelo objecto materno não satisfatório, conservando o vínculo interno que os mantém ligados a eles, como forma de evitar sentimentos de culpabilidade.

Na observação dos elementos relativos às organizações dinâmicas da personalidade das crianças institucionalizadas alvo do nosso estudo ressaltam as questões comportamentais que se associam às interações sociais.

Percebemos que as crianças I. e G. oscilam entre comportamentos de melhor adequação comportamental e outros mais agitados, de oposição que, por vezes, culminam em conflitos com os colegas e adultos. Estes comportamentos foram patentes em algumas das sessões de leitura e exploração de histórias infantis.

A fragilidade narcísica sentida por estas crianças deve-se a objectos pouco interiorizados, que ameaçam apagar-se com o tempo. As crianças sentem assim que têm que dominar o objecto externo de forma a suprimir a angústia de separação, o que resulta em comportamentos disruptivos. Ao negar a sua fragilidade narcísica e ao exibir a onipotência sobre os objectos externos, estas crianças mantêm a coesão do seu *self* (Tyrode & Bourcet, 2002). No fundo, ao exporem comportamentos onipotentes e opositores, as crianças negam a sua própria fragilidade.

Na história *O Ladrão de Galinhas* (2001), o I. quis ser o “professor” e contar a história; disse que, como a raposa, era o mais rápido; quis a cadeira maior, dizendo que é “o mais grande” do grupo, o que ilustra o seu desejo de domínio e liderança. Quanto ao G., em várias sessões de leitura de histórias, apresentou-se com a pretensão de dominar o espaço grupal, querendo ser o protagonista, e demonstrando baixa tolerância à frustração, bem como comportamentos de oposição. As atitudes de onipotência, em que o I. e o G. mostravam ser líderes e fortes podem ser interpretadas como um movimento de afirmação da identidade.

Estes comportamentos podem ainda ser vistos como uma forma de dominar, ainda que por momentos, a atenção do outro. A procura da atenção privilegiada e do vínculo são as razões pelas quais muitos destes comportamentos onipotentes emergem. Estas crianças tentam assim tornar-se visíveis através da transgressão, não aceitando que as excluam das decisões ou que as ignorem. Querem ser ouvidas e fazem-se ouvir (Oriente & Souza, 2005).

Se o medo da perda origina ansiedade e a perda real causa angústia, ambas as situações podem despertar raiva. Também o I. e o G. não só sentem que perderam parcialmente as suas figuras parentais mais próximas, nos seus casos, as suas mães, que

se encontram separadas de si, como receiam que essa perda se efective por mais tempo ou eternamente. A alteração de vínculo é vivenciada por estas crianças como um princípio de insegurança e a possibilidade de supressão desse vínculo como um princípio de decepção e tristeza, o que pode culminar em sentimentos de raiva (Bowlby, 1982).

A ausência de um ambiente familiar contentor de angústias, medos e ansiedades provoca nas crianças sentimentos de solidão, frustração e raiva. A agressividade manifestada, principalmente pelo I. e o G., pode ser interpretada como uma forma de reagir à falta de relações objectais razoáveis e prazerosas, no fundo, uma fuga aos sentimentos angustiantes associados aos objectos que se querem perto mas que estão afastados. A hostilidade verbal e física das crianças parece ser um grito para preencher um vazio, para marcar a presença e para exigir a restituição da justiça.

Exemplos destes comportamentos por parte do G. foram visíveis, por exemplo, na exploração da história *O Ladrão de Galinhas* (2011) em que o G. tenta destruir o continente grupal através de agressões a colegas, tenta anular a participação destes, sobrepondo-se às suas tentativas de comunicação, tira objectos aos pares como forma de os incitar e não tolera a frustração quando chamado à atenção, começando a chorar. Também o I, em menor intensidade, revelou comportamentos impulsivos que interferiram na socialização com pares, como se verificou na história *O Patinho Feio* (2008) em que, por desejar não partilhar os livros com um colega, amua, grita efusivamente e esconde os livros, sendo que, posteriormente, vai-se revelar capaz de partilhar não só os livros, como um momento de socialização prazerosa com o mesmo colega.

Os comportamentos evidenciados por estas crianças parecem reclamar por alguém que exerça uma função reparadora e contentora, alguém a quem se vinculem. Para Winnicott (1987, citado por Maia, Zamora, Vilhena, & Bittencourt, 2007) estas crianças estão feridas e procuram conforto, cuidado, atenção, pois sabem que se receberem afecto, sobreviverão. É como se este comportamento anti-social fosse uma forma da criança impelir o outro de se encarregar dela, o que significa a necessidade das crianças em manter relações que sejam securizantes e afectivas.

Tal como Freud havia constatado na observação com crianças (1914, citado por Caridade, 2016), o I. e o G. apresentam ideias de grandeza e características

inerentemente megalomaniacas, sobrevalorizando a onnipotência dos desejos e pensamentos. Efectivamente, a dinâmica da personalidade do I. e do G. é governada pela necessidade de recompensar as próprias necessidades através dos princípios do prazer, por meio de transacções com objectos no mundo externo, daí que, quando não conseguem a gratificação dos seus desejos ou quando são assolados por sentimentos de frustração, regressam a uma ordem primitiva na qual os seus impulsos mais imediatos e agressivos vêm ao de cima.

Por outro lado, foi interessante constatar que, tanto o I. como o G. quando confrontados na prova *Pata Negra* (Corman, 2009) com episódios que evocam a agressividade, designadamente a fraterna, não a assumem e afastam-se daqueles que a perpetram, identificando-se, ao invés, com aqueles que observam de forma neutra a cena agressiva. Ao negar a sua agressividade, as crianças denunciam um movimento de recalçamento em que os interditos estão bem interiorizados.

A consciência do comportamento socialmente desejável impele o I. e o G. a recalcar as suas tendências agressivas, transformando, através da formação reactiva, um conteúdo emocional negativo sob a forma construtiva e socializada. Ao inibirem a expressão de impulsos agressivos, o I. e o G. procuram defender-se da fantasia angustiante da perda afectiva, particularmente, com a figura terapêutica.

É também importante ressaltar que o I. e o G. são capazes de equilibrar os princípios de prazer e de realidade, sendo que este equilíbrio é sobretudo alcançado por via de uma escuta empática das suas necessidades e da capacidade dos mesmos elaborarem os seus desejos e frustrações de forma reflexiva. Quando isto acontece, as crianças são capazes de pôr de lado o seu narcisismo infantil, fazendo prevalecer o princípio da realidade, conseguindo, assim, relacionar-se melhor com os outros sem destruir, nem serem destruídos, o que não inviabiliza que noutros momentos não voltem a ser assoberbados pelos seus impulsos mais primitivos de onnipotência.

Ao contrário de I. e de G., a J. apresenta um comportamento muito equilibrado e constante, revelando-se dócil e prestável com os colegas e adultos. A sua necessidade de manter a ordem nas sessões de grupo “Calem-se”; “Assim não ouço nada!”; “Shiuuu... Quero ouvir a história!”, “Vamos todos ouvir, vá...” e a sua prontificação para ajudar os colegas e adultos espelham um comportamento responsável por via do qual tenta igualmente encetar relações privilegiadas de afecto.

Através de uma dinâmica tipicamente feminina, a J. aproxima-se dos cuidadores da instituição, também esses do género feminino. Percebemos, portanto, que a J. manifesta uma necessidade de compensação afectiva que procura através do reforço positivo relativo às suas características pessoais, designadamente, a responsabilidade, a afabilidade, a ajuda nas tarefas e o apoio aos colegas quando estes assim o exigem. Ao identificar-se com a figura do adulto, a J. aproxima-se do mesmo, o que lhe permite o estabelecimento de vínculos afectivos satisfatórios.

Quando a realidade é dolorosa ou potencia o sofrimento, as crianças institucionalizadas podem evidenciar mecanismos de defesa com o objectivo de conservar inconscientes os episódios que provocam emoções negativas (Clyman, 2003, citado por Sousa & Cruz, 2010).

Anna Freud (2006) defende que a defesa é uma actividade do *ego* que salvaguarda o indivíduo das pulsões mais primitivas do *id* e de todos os elementos que possam potenciar o aparecimento da angústia, designadamente, as exigências do *superego* e a realidade externa. Para Anna Freud (2006), todas as defesas ajudam o *ego* na luta face a sua vida pulsional.

Os mecanismos de defesa são, assim, processos realizados pelo *ego* e são inconscientes, isto é, ocorrem autonomamente da vontade do indivíduo. A defesa é o processo em que o *ego* exclui da consciência os conteúdos indesejáveis, protegendo desta forma o aparelho psíquico.

Entre os vários mecanismos de defesa aos quais as três crianças recorrem, encontrámos, principalmente, a idealização, denegação, negação, regressão e formação reactiva. Através destes mecanismos, as crianças afastam realidades psíquicas que lhes causam angústia, asfixiando emoções dolorosas relacionadas com a dimensão da frustração, da aproximação não-exclusiva à figura materna, da rivalidade fraterna e da reactivação da vivência de abandono.

Com efeito, todas as crianças apresentaram uma tendência maioritariamente reservada e neutralizadora, tentando evitar a integração de temas e projectar-se sobre os mesmos de uma forma mais madura, sobretudo nas temáticas de desamparo das figuras parentais, vivência de exclusão e rivalidade fraterna.

De forma a não pensar nos sentimentos de solidão, angústia e vazio que a separação lhes causou, as crianças optam por negar esses sentimentos mantendo-se expectantes num retorno às origens, a casa, à mãe contentora. Essa negação foi bastante visível aquando da aplicação da prova *Pata Negra* (Corman, 2009).

Manter viva a expectativa de retorno a casa implica a idealização que, segundo Strecht (2012), é um mecanismo de sobrevivência seguro que permite às crianças institucionalizadas, de uma forma construtiva, conceber imagens compensatórias mais toleráveis, diminuindo, assim, o seu sofrimento interno.

Com efeito, parece-nos que a visão de futuro do I, do G. e da J. passa muito pela idealização de um continente materno e/ou familiar que os abrigue e acolha. De uma certa forma, na prova *Pata Negra* (Corman, 2009), todas as crianças idealizaram uma mãe contentora e afável e um ambiente familiar regulador. Esta idealização apresentou muitas nuances, de que se sublinham a passagem para a relação terapêutica da idealização de uma família por parte do I.; a idealização da união familiar assente na figura materna e paterna pelo G., ainda que sem vínculos afectivos definidos; a construção idílica de uma mãe que personificasse as funções de segurança e responsabilidade por parte da J.

Para além do ego infantil das crianças ter recorrido à negação, a fim de não tomar conhecimento de alguma impressão dolorosa externa (Freud, 2006), fez ainda uso de defesas como o evitamento e a denegação, o que é sugestivo de uma tentativa de manutenção no inconsciente dos episódios incitadores de emoções ansiogénicas, e negativas.

Outro dos mecanismos de defesa usados pelas crianças foi a regressão, um dos mais remotos mecanismos de defesa empregados pelo *ego*, em que se recua a níveis anteriores de desenvolvimento, dissipando o problema e a realidade (Freud, 2006).

Com o intuito de aliviar a ansiedade, as crianças alvo do estudo afastavam-se de pensamentos reais angustiantes para se refugiarem em espaços psicológicos mais seguros: o I. e o G., em algumas sessões de leitura de histórias, agarraram-se a objectos transicionais que lhes transmitiam segurança e memórias passadas que não queriam perder; o G., com frequência, tendia a falar de forma infantilizada e com uso de diminutivos, o que foi possível constatar, por exemplo, na exploração da história

Nadadorzinho (2010); a J. revelou igualmente a defesa da regressão durante a leitura da história *O Patinho Feio* (2008) através de uma fixação oral que parece ter sido reactivada pela temática abandonica e solitária da história.

Também foi possível confirmar que as crianças apresentaram repressão dos próprios impulsos acompanhada por uma tendência contrária, aspecto que sugere a acção não consciente do mecanismo de defesa, formação reactiva. Ao assegurar que o impulso indesejado e oculto se distanciava do consciente, as crianças enfatizavam o impulso oposto, ainda que este fosse simulado.

Quando na história *O meu coração pequenino* (2014) o I. diz “Eu nunca me zango”, está, portanto, a fazer uso da formação reactiva para mascarar uma tendência sua que sabe ser mal socializada. O mesmo acontece aquando da partilha, com a sua irmã, do objecto oferecido pela mãe, na sessão na qual se leu *A girafa que comia estrelas* (2005), pelo que ao contrariar o impulso de conservar o objecto para si mesmo, o I. possibilita que os outros, principalmente a figura terapêutica a quem se quer vincular, reforcem positivamente a sua capacidade de partilha.

Na prova *Pata Negra* (Corman, 2009), nas imagens que aludem à agressividade, o I. e o G. não só as negam, como se identificam com as personagens passivas da cena, aproximando-se assim, a partir da formação reactiva, das figuras socialmente desejáveis.

Desta forma, as crianças adequam-se à realidade ambiente e aos valores sociais impostos que sabem ser os mais desejáveis, em detrimento das necessidades pulsionais frustrantes e agressivas (Freud, 2006).

Outro dos mecanismos de defesa usados pelas crianças estudadas, e que se alicerça num processo mais construtivo, foi a capacidade para fantasiar. De facto, as três crianças mostraram-se capazes de negar os factos e convertê-los noutros elementos, satisfazendo, assim, os seus próprios desejos (Freud, 2006).

Facultando um apaziguamento e bem-estar utópico para os desejos não realizados, as três crianças alcançavam o alívio da tensão e uma satisfação dos desejos, através de actividades infantis como brincadeiras livres, desenhos, pinturas, audição e exploração de contos, dramatizações, narrativas de sonhos diurnos, entre outros.

A valorização da brincadeira livre por parte das crianças permitia que as fantasias, os impulsos, a agressividade e as angústias pudessem ser aliviadas de forma espontânea e natural (Klein, 1980, citado por Oliveira, 2007).

De facto, era comum ver o G. agarrado a um brinquedo e a inventar um enredo, a recriar um mundo próprio com personagens, assimilando a realidade e, ao mesmo tempo, transformando-a. O G. inventava diálogos, personagens e episódios, dando rédea solta à actividade lúdica. Aquando da criação de uma história da sua autoria, foi capaz de introduzir símbolos de magia, viajar através do princípio do prazer e voltar à realidade através de uma finalização prometedora de felicidade “O espelho partiu-se e a magia acabou e as princesas viveram para sempre felizes.”

Também o I., por via da brincadeira livre, fantasiava com um mundo em que prevaleciam tanto as figuras heróicas de ordem e protecção, como os polícias e bombeiros, como os enredos marcados por máquinas e meios de transporte que simbolizam movimento, transformação, poder.

Esta necessidade de fantasiar com o poder é visível aquando da dramatização da história *O Capuchinho Vermelho* (1994), em que o I. representa o lobo e as forças primitivas associadas ao mesmo, ou aquando da associação de ideias imaginativas na história *Onde vivem os monstros* (2009), em que fantasiou com o desejo de, tal como o protagonista, ser rei e herói da sua própria história num futuro que ele almeja risonho e destemido “O menino estava com medo mas depois teve uma coroa.” A viagem poderá ser vivida com medo, mas I. parece saber que a recompensa, simbolizada pela coroa, espera por ele.

Relativamente a J., esta preferia fantasiar através do desenho livre e colocar, espontaneamente, as suas produções internas em folhas de papel, nas quais emergiam elementos representativos de uma família ideal num contexto bastante colorido e idílico. As suas brincadeiras centravam-se no fazer de conta que era uma mãe que preparava a casa, fazia o jantar e deitava os filhos, ora representados por bonecas, ora pelas crianças mais novas da instituição.

Percebemos claramente o efeito das fantasias reparadoras para o desenvolvimento da J. Por via da fantasia, fosse através do faz-de-conta, da narração de histórias ou da projecção, a J. imaginava-se, por um lado, como uma mãe continente, uma mãe

responsável capaz de acolher e amparar os seus descendentes e, por outro, como uma menina curiosa que na possibilidade de ir ao encontro de perigo encontra referências familiares adultas que a orientam “A menina queria ir para a toca, mas a avó disse que era perigoso ir para sítios desconhecidos.”

Estas fantasias permitem a J. não só a não repressão dos afectos, mantendo uma saudável ligação entre as representações e emoções que lhes equivalem, como uma idealização construtiva fonte de esperança (Strecht, 2012).

Se seguirmos a linha de pensamento enfatizada pela teorização kleiniana (Isaacs, 1986, citado por Oliveira, 2007) que defende a relação entre a fantasia e a realização de um desejo e, por sua vez, a vinculação entre a fantasia e o princípio do prazer, concluímos que as crianças objecto da nossa investigação, por não apresentarem inibições na actividade de brincar, são capazes de desoprimir e libertar situações prazerosas, reais e fantasiadas através da imaginação desenvolvida nos desejos e fantasias.

Desta forma, podemos constatar que as três crianças, ao experimentar e manusear objectos, recriavam o mundo e refaziam os factos, adequando-os à sua capacidade de assimilação e aos seus filtros de compreensão (Didonet, 1996, citado por Radino & Oliveira, 2009).

Conclusão

Ao longo deste percurso de investigação, o principal objectivo ao trabalhar com crianças institucionalizadas passou por favorecer experiências emocionais e relacionais gratificantes, promovendo o desenvolvimento psico-social daquelas, a par do estabelecimento de vínculos afectivos genuínos.

A inspiração no trabalho de Filipe Sá (2003), com um quadro (*setting*) grupal de abordagem lúdica e dinâmica junto das crianças, contribuiu para a nossa organização metodológica de sessões em grupo, no nosso caso associada à leitura e exploração de histórias infantis numa vertente mais psicoeducativa. Mas esta experiência trouxe a

posteriori impactos que, em certa medida e de forma indirecta, podemos considerar terapêuticos para as crianças envolvidas.

Usando as palavras de Lucas e Caldin (2006) que afirmam que “a intercorporeidade aliada à intersubjetividade transforma a leitura coletiva em um ato terapêutico” (p. 401), compreendemos que envolvidas num processo lúdico, em que a história representava um brinquedo, as crianças alvo do nosso estudo desenvolveram a capacidade de simbolizar, de diversificar funções mentais, bem como de integração afectiva através das interacções no grupo.

Para além do prazer da escuta e diálogo em torno das histórias infantis, e do estímulo à sua criatividade, nomeadamente através do desenho (nelas inspirado, ou livre) e das dramatizações, as crianças manifestavam alegria e afecto pela atenção e dedicação que lhes era transmitida, o que valida que tais actividades tivessem contribuído para o seu desenvolvimento psíquico, afectivo e social.

Tal como Carquain (2003) disse, também para as crianças alvo do nosso estudo “a história é a guloseima, antes da longa separação da noite. É como uma lampadazinha que a criança pondera meter debaixo do travesseiro. Uma ideia, uma imagem para afagar, para chuchar, para remexer em todos os sentidos.”

Será importante referir que todas as crianças, mas em especial o I., revelaram uma evolução comportamental significativa ao longo das sessões, reduzindo o nível de resistência e agilizando os movimentos de mudança, o que esteve intrinsecamente relacionado com o envolvimento emocional e imaginativo a partir das histórias narradas.

Esta entrega à fantasia e às sessões por parte das crianças participantes deveu-se a factores diversos, designadamente: à sua identificação com personagens; à associação entre personagens de histórias diferentes que as tinham marcado de uma forma especial; ao entusiasmo enérgico na dramatização de cenas da história que convidavam à alegria; à interacção comunicativa entre eles; ao estabelecimento do *setting* de inspiração analítica, com hora e dia fixo, que possibilitava a projecção de um sentimento interno de continuidade.

Na visão poética de Hernandes, (s/d, citado por Radino & Oliveira, 2009), a realidade precisa de contornos fantasiosos:

Porque a fantasia é a mais plena manifestação de liberdade. Fantasiando, a criança pode segurar o mundo e transformá-lo em massa de modelar, guardando os continentes no bolso e engolindo os oceanos junto com as refeições. Porque o real existe para ser transformado em fantástico e o fantástico não existe, subsiste por entre as varinhas de condão que insistem em trazer-nos de volta à realidade (p.39).

As crianças beneficiadas pela leitura e exploração de histórias infantis ultrapassavam as suas expectativas e, ao ouvir, interpretar e descobrir as mensagens nelas transmitidas, externalizavam as suas dinâmicas internas, despertavam as suas emoções e representavam os seus desejos a uma distância afectiva ideal. As crianças puderam assim aceder, de forma lúdica e imaginativa, a temas próprios de sua realidade psíquica, demonstrando muito do que ia no seu mundo interior.

A título de exemplo, ao identificar-se com o protagonista *Max* da história *Onde vivem os monstros* (2009), o I. revela o desejo de um dia vir igualmente a possuir uma coroa capaz de afastar medos e tristezas. O G., a partir da criação de uma história da sua autoria, embarcou numa viagem com elementos mágicos cujas acções culminam na promessa de felicidade, que também ele deseja para si com um *E viveram felizes para sempre*. E a J., em várias sessões de histórias, tentou alcançar uma instância psíquica grupal com a qual se identificasse e que lhe proporcionasse momentos de prazer, idealizando uma mãe continente que quer como referência.

Com este trabalho, pudemos, portanto concluir que actividades psico-educativas em torno da leitura e exploração de histórias constituem um valioso mediador que permite à criança institucionalizada desenvolver a capacidade de simbolizar e, em certa medida, reparar as questões de separação, perda e identidade (Strecht, 2012).

Relativamente ao uso da prova projectiva *Pata Negra* esta foi apresentada às crianças como uma extensão das actividades de leitura de histórias infantis, sendo que naquela as crianças iam ter o papel principal de contar uma história da sua autoria que ia ser redigida pelo adulto. Esta abordagem levou as três crianças a um entusiasmo face à narração e, conseqüentemente, face à realização da prova.

Não obstante este facto, será importante referir que, tal como Boekholt (2000) constatou, também as crianças do nosso estudo se sentiram mais inibidas e reticentes em responder à prova a partir da etapa *preferências-identificações*. Com efeito, ao contrário das primeiras etapas da aplicação da prova em que a espontaneidade das crianças era motivo de valorização, essa liberdade torna-se condicionada aquando da realização de questões que exigem uma explicação justificativa por parte das crianças.

Pela nossa experiência, parece-nos que a proposta de Boekholt (2000) em substituir as questões *preferências-identificações* pela narração de histórias com as imagens de que a criança gosta e com as imagens de que não gosta é mais aliciante e respeitadora das dinâmicas das diferentes etapas e da solicitação evidente do afecto.

A partir da pesquisa de dados de anamnese dos três casos, da observação clínica em meio natural, da exploração de histórias infantis, e da aplicação da prova *Pata Negra* (Corman, 1961; 2009) pudemos alargar a compreensão das vivências emocionais das crianças institucionalizadas

Porque muito da dinâmica interna das crianças institucionalizadas já foi sendo abordado ao longo deste trabalho de investigação, caracterizá-las-emos agora como crianças que são.

Crianças que brincam e que exploram. Com desenhos, jogos, brinquedos e livros. Crianças activas. Que saltam e abraçam. Crianças que se submetem à emergência das pulsões e que querem fazer valer a sua onipotência. Que querem o vínculo, que querem resgatar a atenção exclusiva do outro, principalmente se esse outro for atencioso, os olhar nos olhos e os amparar. Crianças que evitam e denegam. Que mantêm distanciadas realidades tristes, como o são a separação, o abandono, a perda, a solidão, que já fazem parte da sua história... Asfixiam, assim, emoções dolorosas. Se insistirmos com perguntas, *perdem a voz*, mudam de assunto ou correm pelos corredores fora. Crianças que idealizam. Que vivem envoltas em imagens compensatórias dos pais. Querem muito que esses pais tenham uma parte boa. Querem ter esperança numa casa e esperam-na todos os dias. Crianças que quando são presenteadas com um brinquedo pelos pais investem toda a qualidade de afecto no mesmo. Crianças que gostam de tudo o que é alegre, talvez para afastar a angústia de serem sós no meio de tantos. Procuram muito ser felizes, daí perguntarem sempre que me viam “É hoje o dia das histórias?”, mesmo sabendo que o tal dia ainda ia longe...

Crianças que fantasiam e viajam à procura de fadas, monstros, reis e *homens da nuvem escura*. Crianças que mantêm a esperança de encontrar finais felizes.

Referências bibliográficas

- Abreu, C. (2005). *Teoria do apego – fundamentos, pesquisas e implicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aigualusa, J. (2005). *A Girafa que Comia Estrelas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Aiello-Vaisberg, T. (s/d). *O uso de procedimentos projectivos na pesquisa de representações sociais: a pesquisa clínica*. Universidade de São Paulo: Coletâneas ANPEPP.
- Alexandre, D.; & Vieira M. (2004). Relações de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em estudo*, 9 (2), 207-217. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>.
- Almeida, F., Canete, M. & Bomtempo, E. (2005). *O papel da bruxa no imaginário infantil*. Acedido em <http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/38ain.pdf>
- Altoé, S. (2008). *Infância perdida - o cotidiano nos internatos-prisão*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Acedido em <http://static.scielo.org/scielobooks/69ysj/pdf/altoe-9788599662946.pdf>.
- Andersen, H. (2008). *O Patinho Feio*. Porto Alegre: Companhia das Letrinhas.
- Ávila, L. (2009). O Eu é plural: grupos: a perspectiva psicanalítica. *Vínculo – Revista do NESME*, 1 (6), 39-52. Acedido em <http://www.redalyc.org/pdf/1394/139412684005.pdf>.
- Berger, M. (2003). *A criança e o sofrimento da separação* (2.^a ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bettelheim, B. (2013). *A psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bocca, M. (2009). Ato infracional na adolescência: um fenómeno contemporâneo. *Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR, Umuarama*, 13 (2), 169-179. Acedido em [file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/3021-10094-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/3021-10094-1-PB%20(2).pdf).

- Boekholt, M. (2000). *Provas temáticas na clínica infantil* (1.^a ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto.
- Böing, E., & Crepaldi, M. (2004). Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de protecção. *Estudos de Psicologia*, 21 (3), 211-226. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n3/v21n3a06.pdf>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: separation, anxiety and anger*. Vol. II. United States of America: Basic Books. Acedido em <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Separation-Anxiety-And-Anger-Attachment-and-Loss-Vol-2-1976.pdf>
- Bowlby, J. (1982). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Editora Martins Fontes São Paulo. Acedido em [file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Rompimento%20dos%20La%C3%A7os%20Afetivos%20-%20John%20Bowlby%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20Rompimento%20dos%20La%C3%A7os%20Afetivos%20-%20John%20Bowlby%20(1).pdf)
- Braconnier, A. (2007). *Manual de psicopatologia* (1.^a ed). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bravo, A. & Del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social – Dirección General de Políticas Sociales. Acedido em <http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa%20Acogimiento%20Residencial.pdf>
- Caldin, C. (2009). *Leitura e terapia*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Acedido em <https://core.ac.uk/download/files/551/30373638.pdf>
- Caldin, C. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Rev. Eletr. Bibliotecon*, Florianópolis, 12, 32-44. Acedido em [file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/36-17815-1-PB%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/36-17815-1-PB%20(9).pdf)
- Cardoso, V. (2008). “*Crescer só...entre muitos*” – *autopercepção e emoções em crianças institucionalizadas*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de

- Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal). Acedido em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4716>
- Caridade, W. (2016). “Onde vivem os monstros”: uma análise psicanalítica sobre a fantasia. *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 6 (1), 21-30. Acedido em <http://revistas.unincor.br/index.php/iniciacaocientifica/article/viewFile/2645/2288>
- Carquain, S. (2003). *Petites histoires pour devenir grand*. Paris: Albin Michel. Acedido em <https://tapetedesonhos.wordpress.com/category/psicologia/>
- Coelho, A., & Neto, M. (2007). Retirada de crianças nas situações urgentes. *Revista Infância e Juventude*, 3, 9-24.
- Corman, L. (2009). *Test de Pata Negra – Manual* (3.^a ed). Madrid: TEA Ediciones, S.A.U.
- Costa, I., & Baganha, F. (1991). *Lutar para dar um sentido à vida* (2.^a ed). Portugal: ASA.
- Dalben, J., & Dell’ Aglio, D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57 (1), 12-24. Acedido em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/40/57>
- Delgado, P. (2003). Identidade e mudança: Princípios, funções e dilemas do acolhimento familiar. *Infância e Juventude*, 3, 9-45.
- Fernandes, B. (2006). Psicoterapia de grupo com crianças: “era uma vez” o preconceito. *Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 7 (1), 58-65. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Fonseca, A., & Mariano, M. (2008). Desvendando o Mecanismo da Projeção. *Psicologia & foco, Aracaju, Faculdade Pio Décimo*, 1 (1), 1-8. Acedido em http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/downloads/161_063102_10.pdf
- Freud, A. (2006). *O ego e os mecanismos de defesa*. Porto Alegre: Artmed. Acedido em <https://www.passeidireto.com/arquivo/6536805/anna-freud---o-ego-e-os-mecanismos-de-defesa---completopdf/38>

- Gerhardt, T., Ramos, I., Riquinho, D., & Santos, D. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. Em Gerhardt, T. & Silveira, D. (org.), *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Grimm, J., & Grimm, W. (1994). *O Capuchinho Vermelho*. Rio de Janeiro: Villa Rica.
- Jacobs, J., & Barco, M. (1996). *Os três porquinhos*. Lisboa: Estampa
- Lam, C., Silveira, M., & Silveira M. (2008) A observação de grupo terapêutico: A experiência emocional como um importante recurso na formação de terapeutas. *Vínculo – Revista do NESME*, 1 (5), 45-54. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v5n1/v5n1a06.pdf>
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (1994). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes,
- Laranjeira, C. A análise psicossocial do jovem delinquente: uma revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 221-227. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro. Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da República n.º. 6115/204 - I Série A. Ministério Público. Lisboa.
- Lionni, L. (2010). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Lucas, E., Oliveira, & C., Silva, P. (2006). Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte* 11 (3), 398-415. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pci/v11n3/a08v11n3.pdf>
- Maia, M., Zamora, M, Vilhena, J., & Bittencourt, M. (2007). Crianças “impossíveis” _ Quem as quer, quem se importa com elas? *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 335-342. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a14.pdf>
- Manfredin, V., & Argimon, I. (2010). O uso de testes psicológicos – a importância da formação profissional. *Revista Grifos*, 28, 134-146. Acedido em [file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/868-2762-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/868-2762-1-PB%20(5).pdf)
- Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.

- Matos, A. (1997). Crianças maltratadas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, (14), 37-45.
- Mazet, P., & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena* (1.^a ed). Lisboa: Climepsi.
- Neto, F., & Santos, F. (2003). *O Lobo “Mau” Xau-Xau*. Lisboa: Edições Livro Direto.
- Oliveira, M. (2007). Melanie Klein e as fantasias inconscientes. *Winnicott E-prints Série*, 2 (2), 2, 81-98. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v2n2/v2n2a05.pdf>
- Oliveira, M. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão – Universidade Federal de Goiás.
- Oriente, I., & Sousa, S. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 11, (17), 29-46. Acedido em http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI2005122_0153856.pdf
- Paiva, W. (2012). *Institucionalização e infância: vivências e representações das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20917>
- Pereira, V., & Lemos, M. (2013). A função terapêutica dos contos de fadas: sentimentos e conflitos humanos. *Perspectivas em Psicologia*, 17 (2), 102-114. Acedido em <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/28086/15473>
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4 (25), 509-521. Acedido em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a06.pdf>
- Pinto, E. (2014) Conceitos fundamentais dos métodos projectivos. *Ágora*, 17 (1), 135-153. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/agora/v17n1/a09v17n1.pdf>
- Quintãns, C., Alberto, I., & Machado, C. (2010). Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização. *Psychologica*, 53,

- 329-351. Acedido em [file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/1092-3252-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JAraujo/Downloads/1092-3252-1-PB%20(1).pdf)
- Radino, G., & Oliveira, M. (2009). Entre príncipes e sapos. In Oliveira (org.). *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* (pp. 17-43). São Paulo: Cultura Acadêmica. Acedido em <http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-03.pdf>
- Ramires, V., & Schneide, M. (2010). Revisitando alguns Conceitos da Teoria do Apego: Comportamento versus Representação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 25-33. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a04v26n1.pdf>
- Regis, F., Kakehash, T., & Pinheiro E. (2005). Análise do cuidado ao bebê hospitalizado segundo a perspectiva Winnicottiana. *Rev Bras Enferm*, 58 (1), 39-43. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n1/a07.pdf>
- Ribas, A., & Moura, M. (2004). Responsividade Materna e Teoria do Apego: Uma Discussão Crítica do Papel de Estudos Transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 315-322. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a04v17n3.pdf>
- Rodrigues, A., (et al.) (2012). O brincar como ferramenta de socialização e formação de vínculos em crianças institucionalizadas. Acedido em <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-brincar-como-ferramenta-de-socializacao-e-formacao-de-vinculos-em-criancas-institucionalizadas>.
- Rodriguez, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. Coleção História sem palavras. Lisboa: Bags of Books
- Sá, A. (2001). Delinquência infanto-juvenil como uma das formas de solução da privação emocional. Trabalho apresentado na Mesa-Redonda *Questões Contemporâneas da Adolescência, no I Congresso de Psicologia Clínica*, Universidade Presbiteriana Mackenzie, ocorrido entre os dias 14 e 18 de maio, São Paulo. Acedido em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1096>
- Sá, E., & Cunha, M. (1996). *Abandono e adoção*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Sá, F. (2003). *Psicoterapia analítica de grupo em crianças no período de latência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Santos, F. (2008). *Barnabé: estudo de caso – a institucionalização e o conto de fadas na psicoterapia de inspiração psicanalítica*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal). Acedido em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/881/2/12512monografia.pdf>
- Sandak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.
- Sousa, M., & Cruz, O. (2010). As narrativas das crianças institucionalizadas – a experiência de maus-tratos e a construção dos modelos representacionais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho*, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21503/2/86858.pdf>
- Spitz, R. (2004). *O primeiro ano de vida* (3.^a ed). São Paulo, Martins Fontes. Acedido em <https://www.passeidireto.com/arquivo/19282467/o-primeiro-ano-de-vida---rene-spitz/1>
- Strecht, P. (2001). *Interiores – uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos* (1.^a ed). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2012). *Crescer vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes* (5.^a ed). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tinoco, V., & Franco, M. (2011). O luto em instituições de abrigo de crianças. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 28 (4) 427-434. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/03.pdf>
- Toni, P., Salvo, C., Marins, M., & Weber, L. (2004). Etologia humana: o exemplo do apego. *Psico-USF*, 9 (1), 99-104. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v9n1/v9n1a12.pdf>
- Tyrode, Y., & Bourcet, S. (2002). *Os adolescentes violentos*. Lisboa: Climepsi.
- Vinagre, I., & Peixoto, S. (s/d). *O homem da nuvem escura* (2.^a ed). Guimarães: Opera Omnia.

Winnicott, D. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.
Acedido em <https://pt.scribd.com/doc/113430929/winnicott-d-w-o-brincar-e-a-realidade-pdf>

Zanelli, C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, (7), 79-88. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>

ANEXOS

Anexo I

Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

"Separação familiar e desenvolvimento psíquico em crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir de contos infantis e da prova projetiva Pata Negra (L. Corman)".

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) _____

responsável pelo participante no projecto (nome completo) Situação familiar e desenvolvimento psíquico em crianças institucionalizadas, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que lhe seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: 03/07/2006

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Eugénia Martins Araújo

Assinatura: Eugénia Martins Araújo

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

“Separação familiar e desenvolvimento psíquico em crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir de contos infantis e da prova projetiva Pata Negra (L. Comman)”.

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____

responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

Sejornar O. Fernandes
Desenvolvimento Psíquico em Crianças Institucionalizadas
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: *03 / junho / 2016*

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Eugénia Martins Araújo

Assinatura: *Eugénia Martins Araújo*

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, abaixo assinado, venho por este meio autorizar a investigadora Eugénia Filomena Martins Araújo, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação de mestrado, integrada no Curso de Psicologia da Universidade Fernando Pessoa (Porto), sob a orientação da Professora Doutora Marta Matos.

Declaro que me foi informado que o objetivo central desta investigação centra-se na avaliação de três crianças em idade pré-escolar no âmbito de uma investigação subordinada ao tema “Separação familiar e desenvolvimento psíquico em crianças institucionalizadas: um estudo qualitativo a partir de contos infantis e da prova projetiva Pata Negra (L. Corman)”.

Fui igualmente informado que os dados recolhidos serão obtidos através da técnica de observação participante em sessões de pequeno grupo dedicadas à leitura e exploração de histórias para a infância, bem como à aplicação de uma prova projetiva (*Pata Negra*, de L. Corman), sendo cuidados e preservados os direitos e bem-estar da criança ao longo de todas as intervenções da investigação e destas técnicas especificamente.

A investigadora assumiu que todos os dados recolhidos são confidenciais e os participantes não serão identificados em momento algum, sendo preservado o anonimato para o estudo, provas públicas e publicação da dissertação. Todas as informações recolhidas servirão apenas para fins de investigação académica e científica.

A investigadora declarou ainda sob compromisso de honra que o funcionamento da Instituição não será posto em causa.

Por motivos éticos e deontológicos, a investigadora assumiu o compromisso de devolver os resultados obtidos na avaliação das crianças no âmbito da investigação realizada.

Data: 03 de julho de 2016

O Representante Legal dos Representantes no Estudo:

Assinatura: _____

O Investigador Responsável: Eugénia Martins Araújo

Assinatura: Eugénia Martins Araújo

A Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa :

Anexo II

Registos das sessões de histórias infantis

Data: 4 de Fevereiro

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

História: *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak

Sandak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Depois de uma zanga com a sua mãe, Max empreende uma viagem simbólica até um lugar fantástico, atravessando um tempo mítico e enfrentando os seus próprios medos. Depois de se tornar no rei de uns monstros tão ferozes como insinuantes, regressa ao ponto de partida, onde o aguarda o jantar que a sua mãe lhe tinha preparado.

Abordagem: História contada através de livro; visualização e descrição de imagens; antecipação de acontecimentos através de imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); diálogo sobre os medos das crianças; dramatização de algumas partes da história (não verbal dos monstros; dança dos monstros); desenho alusivo à história ou desenho livre.

Registo da sessão de grupo

As crianças entraram na biblioteca atrás de mim, sob a forma de um comboio, a cantar “*O comboio dos meninos vai partir vai vai...*”. À excepção do G., os restantes sentaram-se no sofá. O G. foi para o chão. Disse-lhe que o sofá gostava que ele se sentasse lá e ele disse que o sofá queria era que ele se sentasse na cadeira ou no chão. Reforcei o que tinha dito. Respondeu que queria ser o professor e ler para os outros. Os outros disseram que também queriam e levantaram-se, dirigindo-se a mim. Pedi para esperarem um pouco enquanto falava com o G.. Disse ao G. que o podia mostrar a capa do livro e depois sentar-se no sofá. Concordou. Mostrou a capa e disse que não sabia o que aquilo era, mas que parecia um animal. Disse-lhe que era um monstro e pedi para se sentar que ia começar a ler a história. O H. pede para fazer chichi. Enquanto vai, falo com eles sobre monstros. O H. entra, senta-se no sofá, faz contacto no F., que faz beicinho e acusa o H.. Vou ter com F., faço um mimo e acalma-se. Peço ao H. para se afastar um pouco do F. e o H. acede. Começo a contar a história, dramatizando de forma a captar a atenção das crianças. À medidas que ouvem a história, soltam-se comentários como “Que feios!”, “Os monstros parecem touros...”, “Os monstros são maus” (...).

No final, convido as crianças a imitarem os monstros (ranger dentes, a rugir, a mostra garras). Todos o fazem à excepção da J., que fica sentada a rir-se. Depois convidei-os a dançar como os monstros tinham dançado. Todos dançam. O G. e o H. foram os mais entusiásticos a dançar, a J. e o F. mais tímidos. O H. tropeçou no F. O F. acusa o H. de o ter magoado e choraminga. O H. pede desculpa. Falo com o F. para ver onde está magoado. Dou mimo e ele diz que já passou (...).

Na mesa, distribuo lápis pelas crianças. O G. quer os lápis da J.. Ela negocia com ele, dizendo “Se te der o azul-claro, dás-me o teu azul-escuro”. Ele aceita um pouco contrafeito. Volta a dizer que quer mais lápis do H. e ele diz que são dele. Começa a desenhar com cara amuada. J. diz-lhe que os lápis dele são bonitos. Ele diz que quer mais lápis, agarrando os dele de modo a mostrar que não vai ceder nenhum em troca. H., com a agitação motora que o caracteriza, cai da cadeira. Levanta-se e volta a desenhar. Pede ajuda para desenhar, dizendo “Não consigo desenhar o monstro”. Ajudo-o e sento-o um pouco no meu colo. Vê a J. a desenhar o barco e pede ajuda para desenhar O barco. Digo-lhe para desenhar como sabe. Pergunto-lhes o que estão

a desenhar. O G. diz que está desenhar o monstro da história e começa a contar a história. Faço algumas perguntas aos restantes sobre a história e, enquanto desenham, respondem (...). Falam sobre os monstros e medos. A J. diz que tem “medo de fantasmas à noite”, O H. diz que os “monstros são maus” e “vem à noite”, o G. diz que “não há monstros” (...) diz também que “às vezes tenho medo do escuro”.

O F. desenha muito caladinho e fechado em si (não olha para os desenhos dos colegas, envolve-se como que num casulo com a cabeça sobre os ombros). O F. pede lápis ao G., que ainda quase nada desenhou e que se fixa nos seus lápis e nos lápis dos colegas. O G. nega-lhe o lápis azul. A J. cede o lápis amarelo ao K. O F. pede para fazer chichi. (...)

São chamados para preparar a mesa e jantar (já tinham tomado banho). Voltamos para cima sob a forma de comboio a dançar. H. pede para mostrar desenho às auxiliares. G. e J. fazem o mesmo. Despeço-me de todos com um “até já” e um beijinho.

Data: 5 de Fevereiro

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

História: *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak

Sandak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Depois de uma zanga com a sua mãe, Max empreende uma viagem simbólica até um lugar fantástico, atravessando um tempo mítico e enfrentando os seus próprios medos. Depois de se tornar no rei de uns monstros tão ferozes como insinuantes, regressa ao ponto de partida, onde o aguarda o jantar que a sua mãe lhe tinha preparado.

Abordagem: História contada através de livro; visualização e descrição de imagens; antecipação de acontecimentos através de imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); diálogo sobre os medos das crianças; dramatização de algumas partes da história (não verbal dos monstros; dança dos monstros); desenho alusivo à história ou desenho livre.

Registo da sessão de grupo

As crianças entram no quarto e prontamente sentam-se e tentam abrir o livro. Não deixo para criar suspense. Vêem a capa e dizem que a história vai ser sobre animais no bosque. Digo-lhes o título. O I. diz logo que “Não há monstros”. A C. diz, de forma imperativa, “Lê!”. Digo-lhe que já vamos começar a ler mas primeiro estamos a ver a capa. Amua e baixa a cabeça. Faço-lhe cócegas no pescoço e digo-lhe que só falta um bocado para começar. Ri-se e levanta a cabeça. Diz que o monstro da capa é feio. Começo a ler. Instala-se o silêncio. Todos olham para as imagens, curiosos. O K. pergunta “Porque que a mãe se zangou com o menino?”. O I. pergunta “Como é que ele encontrou os monstros naquele sítio?” (...). À medida que vê os monstros, o I. mostra-se entusiasmado com os monstros. “Olha este, que fixe!”. A C. está calada a olhar quer para as imagens, quer para mim. A meio da história pede colo. Dou colo e continuo a ler. Diz que os “são vacas e cavalos, não são nada monstros...”. O I., de cara zangada, diz-lhe que “não são animais mas monstros”. Ela grita que são “vacas e touros”. Digo-lhe que parecem realmente animais (...).

Quando leio a parte referente à festa, cantarolo uma canção, o que os leva a bater palmas. No fim, (quando a personagem Max volta para casa de barco), a C. pede-me, à semelhança de outras sessões, para cantar a canção *Um barquinho ligeiro andava*. Peço-lhe para ser ele a cantar e ela diz para o fazermos as duas, ao que eu acedo. Enquanto cantámos, eu e ela distribuímos as folhas e os lápis (...).

O I. começa a desenhar um “super-monstro” como ele lhe chama. A C. começa a desenhar círculos. Pergunto o que são os círculos e ela diz que são monstros. Vira a folha e começa a pintar, com o lápis preto, a superfície da folha com riscos. Fá-lo de forma vigorante. Pinta quase a folha na totalidade a lápis preto. Pergunto-lhe “O que é?”, mas não responde, só sorri. O K. mostra entusiasmado o seu monstro, o barco, a floresta e diz que falta desenhar o mar. Enquanto desenha, o K. diz “Não há monstros a sério, os que há estão longe na floresta e não vem para cá.”. O I. está muito entretido a pintar a totalidade da folha com muitas cores. Quando lhe pergunto o que está a pintar, responde “o mar, as árvores o céu”.

As crianças são chamadas para tomar banho e depois jantar. Despeço-me de todos com um “até já” e um beijinho. A C. pede novamente colo e dá-me muitos beijinhos. Pergunta para onde vou. Digo-lhe que também tenho que tomar banho em casa. Diz-me para tomar banho ali e eu digo que não posso. Pede mais beijos. Vem despedir-se de mim à porta e quando me vê a virar costas pede mais um beijo. Depois de dar o último beijo, é ela quem se vira e vai embora.

Data: 18 de Fevereiro

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar)

História: *No meu coração pequenino* de Christine Roussey e Jo Witek
Roussey C., & Witek, J. (2014). *No meu coração pequenino*. Lisboa: Editorial Presença.

Tema: Um livro poético que expõe ao longo das páginas as emoções e os sentimentos de uma menina na qual todas as crianças se revêem de vez em quando... «*Hoje vou abrir as portas do meu coração. É um tesouro que muda de cor consoante o meu humor.*» Da alegria à tristeza, passando pela raiva e pelo ciúme, este livro aborda todas as emoções pelas quais podemos passar, legitimando cada uma delas.

Abordagem: história contada, por mim e pelas crianças, através do livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização de algumas emoções (medo, raiva, felicidade); desenho alusivo à história ou desenho livre.

Registo da sessão de grupo

Entraram todos na sala. A J. e o F. sentaram-se no sofá. O G. e O H. passearam-se na biblioteca. O G. quis brincar com as almofadas. Pôs-se a pé no sofá, tentando alcançar livros das prateleiras. Atirou uma almofada ao F.. Avisei-o que não podia magoar os colegas nem que podia pôr-se a pé no sofá. Foi para o tapete e amuou. O H. imitou-o. Comecei a mostrar a capa da história aos dois e disse-lhe para se sentarem no sofá. O H. foi mas o G. quis ficar no chão. Com a agitação do início da sessão, a J. franzia o sobrolho e pedia silêncio “Calem-se”; “Assim não ouço nada!”. O F. estava com um olhar triste. Quando lhe perguntei o que se passava começou a chorar a chamar pela Bela (tinha ido passar uma noite à casa de uma das auxiliares e, como ela estava de folga nesse dia, não aceitava a sua ausência). Fui ter com ele e disse-lhe que a Bela viria no dia a seguir. Mostrei-lhe a capa da história (...). Depois de algum tempo, voltei a sentar-me no chão e os quatro já estavam sentados no sofá. O G. ainda se levantava no sofá. Desvalorizei e mostrei novamente a capa. Quando viu a capa, a J. disse “É o coração da Sara” (alusão à história *A Sara tem um coração pesado*). Comecei a tentar ler a história. O H. mexia-se muito e gritava pelas imagens do livro “Olha a estrela! Olha a bomba!”. O G. ora ouvia a história, ora dispersava com os estímulos existentes da sala. A J., ora sentada, ora levantada, dizia “O meu pai também me vai ler histórias, sabias?”, “Lá (na casa dele), fiz muitos desenhos sozinha”. Pedia ao F. para me descrever algumas imagens, mas só evocava algumas palavras, sem constituir frases. O G. disse ainda que o seu coração ficava feliz nas visitas da mãe. Quando viu a imagem de um balão de ar. O H. começou a cantar “O balão do João....!”.. A J. disse que gostava de “ter um balão para voar”. O H. pôs a mão no seu coração e disse que batia. A J. quis ouvir o coração do H. a bater e disse que batia muito alto. O G. atirou-se novamente para o chão. Perguntei-lhe como batia o coração dele e disse que o seu “coração batia muito rápido quando tenho medo”. Avancei na história e fui para a página do medo. A J. disse que os “fantasmas só aparecem nos filmes”. O F. veio para o meu colo. O H. fez o mesmo, atirando-me para o chão (...). Disse-lhe que só podia acabar a história se todos fizessem algum silêncio e se estivessem sentados correctamente. O F. continuou no meu colo. O H. sentou-se no colo da J. e ela queixou-se. Tentei abreviar a história e fomos para a mesa. Na atividade de desenho, o G. focou-se muito nos lápis que tinha na mão, só emprestando aos amigos quando estes insistiam

muito. O H. sentou-se ao meu colo e pedia ajuda para desenhar corações e pintava aleatoriamente. Durante a actividade do desenho, o F. continuou a chamar pelo nome da auxiliar, mas já se mostrava mais sereno e não chorava. Partilhou lápis com os colegas. O H. dizia “Que lindo”, vendo o desenho da J.. A J. fez um desenho colorido, com uma figura que ela disse ser ela, duas outras figuras a quem não atribuiu nome, com um balão de ar e uma casa que disse ser do pai. Ela e o H. partilhavam lápis. O G. continuava muito focado nos lápis (olhava para os que ele tinha e os que os colegas tinham – parecia estar a contá-los). Quando questionado sobre o tema do seu desenho, o G. respondeu que eram “as cores do coração”. O F. desenhou dois corações (um deles a preto) e duas faces a sorrir (dele e da Bela). O H. quis que eu desenhasse o Pai Natal. No final, rasurou-lhe a cara (...). No final, O G. atirou os lápis todos para o chão e sentou-se em cima da mesa, procurando ser chamado à atenção. Pedi-lhe para apanhar os lápis do chão e a J. ajudou-o.

Data: 19 de Fevereiro

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar)

História: *No meu coração pequenino de Christine Roussey e Jo Witek*
Roussey C., & Witek, J. (2014). *No meu coração pequenino*. Lisboa: Editorial Presença.

Tema: Um livro poético que expõe ao longo das páginas as emoções e os sentimentos de uma menina na qual todas as crianças se revêm de vez em quando... «*Hoje vou abrir as portas do meu coração. É um tesouro que muda de cor consoante o meu humor.*» Da alegria à tristeza, passando pela raiva e pelo ciúme, este livro aborda todas as emoções pelas quais podemos passar, legitimando cada uma delas.

Abordagem: história contada, por mim e pelas crianças, através do livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização de algumas emoções (medo, raiva, felicidade); desenho alusivo à história ou desenho livre.

Registo da sessão de grupo

Quando entrei no quarto, os três já estavam a organizar as cadeiras. O I. viu que faltava uma para mim e foi a correr buscar. O K. quis fazer o mesmo e o I. gritou que era ele que a trazia. O K. ficou cabisbaixo, mas dei-lhe um abraço e focou-se no livro que trazia. Enquanto isso, a C. deambulava pelo quarto, a brincar com um carrinho azul e repetindo “É meu.”. Sentaram-se os dois, a C. continuava a brincar com o carro perto da mesa. Disse à C. que tinha ali uma história sobre uma menina. O I. disse que a história era da praia, da onda (história dada na semana anterior - *Onda*). Quando viu a capa, o I. disse que era da *menina do coração pesado* (história já lida com eles: *A Sara tem um coração pesado*). Ia começar a ler mas o I. disse que queria fazer como na história da *Onda* e ser ele a contar a história “Sou eu hoje o professor”. Com a minha ajuda, ele e as outras crianças, descreveram as primeiras imagens e eu ia lendo algumas partes. A C. quis ouvir o coração do I. e ele deixou. Ela riu-se e disse que batia um “bocadinho alto”. O I. tentava virar as páginas e dizia “Ah!”, “E agora?”, “Que fixe!”. Estava sempre expectante com o que ia acontecer. A C. ora se interessava pelas imagens, ora brincava com o carrinho. Quando viu o balão de ar, o K. perguntou “E se a menina voasse até ao Berço?” Perguntei-lhes se pudessem andar de balão de ar para onde iam e o I. disse que não queria andar de balão “porque não quero ir para longe da minha mãe” Disse-lhe que podia voar no balão de ar e voltar para a nossa cidade (...) A C. deixou cair o carro. Pedi-lhe o carro emprestado para o estacionar nas minhas pernas. Ela deu-mo. Quando viu a imagem do coração a explodir, o K. disse que o coração dele “às vezes explode e choro muito”. Eu disse que era normal às vezes ficarmos zangados e irritados. O I. retorquiu, dizendo que o seu coração era bom e que “Eu nunca me zango”. Quando viu a menina com o curativo, perguntou “É o coração dela que tem dói-dói? Porquê?” Disse que o coração dela não ficava magoado, só os joelhos. Na imagem do curativo, os dois rapazes evocaram ambulâncias, polícias e bombeiros (fizeram os sons das sirenes). A C. veio dar-me um beijinho. O K. continuou a propor outras explicações para as imagens “O elefante está a dar beijinhos à menina, ela é que não sabe...”. O I. quis ir à casa de banho e disse para esperar por ele sem lermos mais. A C. pediu-me o carro e brincou mais com ele no chão. Quando o I. chegou, continuámos a ler a história. Na imagem sobre o medo, o K. exclamou “Cuidado menina, é um monstro, é um dinossauro... foge”. O I. disse “Eu mato-os (monstros) a todos com uma pistola a sério, e não a brincar. E também com uma faca”. A C. apenas observava a imagem, à espera da minha explicação (...). A C. saiu do lugar e veio dar-me um beijinho. Na última página, contaram os corações enquanto a C. procurava o carrinho que tinha

perdido (...). O I. quis distribuir as folhas e o K. os lápis. O I. amarrotou a folha dele e fez uma expressão que parecia ter receio de ser criticado. Disse-lhe que havia muitas folhas e que podia escolher outra. O I. desenhou a menina da história, o “monstro” que assustou o coração da menina e o balão de ar. O K. disse que ia desenhar um polícia. Os dois estavam calmos e desenhavam em silêncio ou apenas falavam para partilhar lápis. Eu ajudava a C. a procurar o carrinho perdido. Tanto o procurava, como voltava para o seu desenho. Quis ajuda no desenho e desenhou-se a ela com muitos corações (...). Quando perguntei ao K. o que tinha desenhado, disse que era um polícia com uma pistola “para matar os monstros e os maus. Os maus são os monstros da floresta e ele mata-os” (...) No final, quis mostrar o desenho às auxiliares. O I. foi com o desenho também mostrar às auxiliares. A C. e eu encontramos o carrinho e ela ficou muito contente, agarrando-o e dando-me mais um beijinho.

Data: 25 de Fevereiro

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *Os três porquinhos* de Joseph Jacobs
Jacobs, J., & Barco, M. (1996). *Os três porquinhos*. Lisboa: Estampa

Tema: Esta história é uma fábula cujas personagens são exclusivamente animais. Os personagens do conto são três porquinhos e um lobo (lobo mau), cujo objectivo era devorar o trio. Ao decidirem sair do lar da mãe, os três porquinhos foram construir cada um a sua própria casa.

Abordagem: História contada, por mim e pelas crianças, através do livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização da história pelas crianças.

Registo da sessão de grupo

Ao som da canção “O comboio dos meninos vai partir vai, vai...”, o grupo entrou na biblioteca e logo tomaram os seus lugares. O G. ergue-se do sofá para alcançar os livros da estante e peço-lhe para ter cuidado com as prateleiras. O H. pisa a mão da J. que se queixa. O F. atira-se para o chão e procura alcançar o livro, perguntando “Que história é? É sobre monstros?”. Digo-lhe que só poderão saber quando todos estiverem sentados no sofá e em silêncio. A J. diz “Shiuuu... Quero ouvir a história!”. O G. faz cair alguns livros da prateleira. Arruma-os e diz que um deles é dele, que a mãe lhe ofereceu no dia anterior. Peço-lhe que pouse-o numa mesa e que depois o levará para cima e ele responde “É meu, quero ficar com ele. Se o ponho aí o H. mexe nele! (com ara amuado e abraçado ao livro). Digo-lhe que tomarei conta do livro e que ninguém lhe tocará. Pousa o livro em cima da mesa um pouco contrafeito. F. vai buscar um caderno e diz que também é seu e faz o mesmo que o G., pousa-o na mesa (...).

Mostro a capa da história e o G. e o H. começam a gritar pelo nome do lobo. O G. e o F. dizem já conhecer a história. O H. diz que quer a história da Branca de Neve porque tem “uma bruxa má com uma maçã que mata” (...) Começo a ler a história e o G. pergunta, na altura em que os 3 porquinhos decidem construir cada um a sua casa, “Porquê é que não fazem uma casa para os três?” (...) Quando o lobo aparece, todos o querem imitar. O H. põe-se em cima do sofá e sopra como o lobo. O F. atira-se para o chão e com as mãos abertas imita o gesto como se me fosse comer. O G. sopra para o cabelo da J. e ela queixa-se e diz que quer ouvir a história. Ela manda-os sentar e eles continuam, entre si, a imitar o lobo, fazendo gestos de poder. Deixo-os estar assim por um bocado e tento que a J. alinhe com eles. Ela recusa mas vai sorrindo. Quando começam a magoar-se e a queixar-se um dos outros. A J. diz “Vamos todos ouvir, vá...”. Digo que a história vai continuar e que o lobo vai voltar a aparecer. O G. diz que a 1ª casa caiu porque o porco era preguiçoso e a J. concorda. O H. diz que o lobo é esperto e mau (...). Na terceira casa, todos percebem que é a mais forte e quando o lobo é apanhado pela armadilha do porquinho, o H. e o F. batem palmas. O G. diz “É bem-feito!”. A J. diz “Coitado do lobo, ficou com o rabo todo queimado...!”.

No final, explico-lhes que vão dramatizar a história. O G. quer ser o lobo e o H. também. A J. é o 1º porquinho. Com a minha ajuda, faz os gestos em como está a construir a casa. Sorri muito. O G. bate à porta e a J. faz o gesto com o dedo como não abre. O H. junta-se e sopra para cima da J.. O G. amua e diz que é ele o lobo. Vou à beira dele e digo-lhe que podem ser os dois o

lobo. Meio contrafeito, aceita e com o H. sopram para cima da suposta casa de palha. A J. corre pela sala e eles vão atrás dela. Todos se riem. O 2º porquinho é representado pelo F., que grita “Não abro a porta a ti lobo mau, vai-te embora” e sai a correr atrás do H. que foge dele a soprar. O G. diz que já não quer ser lobo mas quer ser o 3º porquinho e faz de conta que pega nos tijolos (expressão de cansaço e força). O H. volta a soprar (...) O F. e a J. assistem sentados. O H. faz de conta que cai no caldeirão e grita. Todos se riem (...).

Data: 26 de Fevereiro

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído: (nada a registar).

História: *Os três porquinhos* de Joseph Jacobs
Jacobs, J., & Barco, M. (1996). *Os três porquinhos*. Lisboa: Estampa

Tema: Esta história é uma fábula cujas personagens são exclusivamente animais. Os personagens do conto são três porquinhos e um lobo (lobo mau), cujo objectivo era devorar o trio. Ao decidirem sair do lar da mãe, os três porquinhos foram construir cada um a sua própria casa.

Abordagem: História contada, por mim e pelas crianças, através do livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização da história pelas crianças.

Registo da sessão de grupo

Entro no quarto e o I. e o K. vagueiam pelo mesmo, mexendo em brinquedos e folheando livros. A C. entra e põe-se ao meu colo. O I. diz que quer a cadeira maior. O K. também a disputa e o I. acaba por ficar lá sentado com o K. amuado (...). O I. pergunta pela história dos “monstros” e do “homem da chuva que foi embora no balão”, o K. diz que quer a história “dos amigos com os corações”. A C. fixa sempre a minha cara com um sorriso. Pergunto que história quer ouvir e ela encolhe os ombros. Mostro a capa e o I. diz “Não quero essa! Já sei como é.” (...). Começo a ler a história. Logo na primeira folha, leio que os irmãos se separaram e tomaram caminhos diferentes. A C. olha para o irmão I. e, nesse momento, dá-lhe a mão. O I. olha para a mão, faz um trejeito de negação, mas acaba por aceitar. (Durante a leitura, os dois estão sempre de mãos dadas). Ficam mais quietos quando o lobo aparece. O K. diz “O porquinho foi preguiçoso e a casa foi pelos ares”. A C. diz que o lobo “é um mauzão que quer comer todos”. O I. diz que a “boca do lobo tem muitos dentes” e imita-o. Quando o lobo cai no caldeirão, o K. solta um grito “É bem-feito”.

Digo-lhe que vão fazer uma dramatização (explico-lhes as funções), mas percebo que nenhum está muito interessado em tal. Preferem ficar a ver as imagens. Invisto, então, no reconto e na dramatização dos diálogos. O I. e o K. imitam algumas falas dos porquinhos e, principalmente do lobo. Arregalam os olhos, sopram com força, abrem a boca e mostram os dentes. A C. ri-se e pede-me colinho. Dá-me beijos e pergunta “Onde é a tua casa?”, “Posso ir a tua casa?”. Digo-lhe que minha casa é longe. Fixa-me muito e sorri. O K. e o I. observam as imagens e falam entre si “Que casa tão fraquinha!”, “Este porquinho já foi comido, que totó”, “O outro é que foi esperto com o caldeirão de água quente!” (...). Despedem-se de mim com um beijinho. A C. procura um brinquedo que é do G. Digo-lhe que deve pedir primeiro ao G. e só depois pegar nele. Faz que não me ouve e leva um carrinho para a sala. O G. vê e grita com ela. Ela tenta esconder o carrinho ao mesmo tempo que diz “É meu!”. Vou lá e falo com os dois. A C. acaba por entregar o carrinho, mas pede-me colo, que dou.

Data: 3 de Março

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 25 minutos (cada par)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (Grupo de pares, em virtude de terem tido outras actividades dinamizadas pela instituição)

História: *O Capuchinho Vermelho*, dos irmãos Grimm
Grimm, J., & Grimm, W. (1994). *Contos de Grimm*. Rio de Janeiro: Villa Rica.

Tema: Esta história é um conto de fadas clássico, de origem europeia, sendo que o nome do conto vem da protagonista, uma menina que usa um capuz vermelho e que vai entregar um lanche à sua avó. Nesse passeio pedonal, a menina encontra um lobo que tem as piores intenções...

Abordagem: História contada a pares, através de software educativo; visualização de imagens de livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização da história pelas crianças, a pares.

Registo da sessão de grupo

✓ H. e I.

O I. entrou no quarto, sentou-se e perguntou logo se a história era sobre os monstros. Lembrou-se da história dos Três Porquinhos e fez o seu reconto da história. O H. ouviu-o. Mostrei a capa do livro e a imagem no computador e o I. disse que já conhecia e que queria outra. (...). O H. perguntou várias vezes “O lobo é bom?”, “O lobo é bom ou mau?”, “Quem é?”, “É o lobo?”. “Porque não vai o Capuchinho Vermelho para casa da avó?” “Ahh! Comeu-as! E agora?” “Vamos ouvir esta história, esta, esta, esta, esta e esta vez, ok?” (apontando para os dedos da mão). O I. ouviu a história atentamente, fazendo expressões de gozo e de espanto. Quando terminamos, o I. pediu para ouvir a 2ª vez. Quando percebeu que ia ouvir a história a 2ª vez, o H. bateu palmas e ficou eufórico. Nessa 2ª vez, o I. disse “Mata, mata o lobo caçador!”. Na dramatização, o H. fez de Capuchinho Vermelho. Quis confirmar que o lobo não tinha morrido “O lobo foi nadar com os peixes não foi?”. O I. fez de lobo e participou entusiasticamente. O I. disse para o caçador (representado por mim). “Mata-me, não me cortes!” Quis muito fazer as falas do lobo sem apoio. As auxiliares chamam-nos e eles vão a correr para tomar banho.

✓ C. e E.

A C. esteve sempre a tocar nas borbulhas, preocupada com a pele dela (tinha uma alergia na pele). Esteve atenta à visualização e audição da história. Imitou os gestos do lobo. Dizia que o lobo era mau. Repetia algumas palavras e falas. Quando viu o caçador a cortar a barriga do lobo disse “Eu nasci da barriga da minha mãe. E tu?” (...) Esteve sempre a tocar-me na mão. Se eu não olhava para ela, batia-me nas mãos ao de leve. Continuou muito fixada numa régua que estava no quarto, dizendo “Minha régua”, “É minha e não tua!”, “É só minha, não é?”. O E. esteve sempre muito calmo, atento e interessado. Não quis dramatizar, mas sim desenhar. A C. também não quis dramatizar, preferindo desenhar e passear pelo quarto, procurando brinquedos nas gavetas

Data: 4 de Março

Hora: 17.00 horas **Tempo de duração da sessão:** 25 minutos (cada par)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos); E. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído: (Grupo de pares, em virtude de terem tido outras actividades dinamizadas pela instituição)

História: *O Capuchinho Vermelho*, dos irmãos Grimm

Grimm, J., & Grimm, W. (1994). *Contos de Grimm*. Rio de Janeiro: Villa Rica.

Tema: Esta história é um conto de fadas clássico, de origem europeia, sendo que o nome do conto vem da protagonista, uma menina que usa um capuz vermelho e que vai entregar um lanche à sua avó. Nesse passeio pedonal, a menina encontra um lobo que tem as piores intenções...

Abordagem: História contada a pares, através de software educativo; visualização de imagens de livro; descrição das imagens; reconto oral da história (com pistas verbais e/ou através de imagens); dramatização da história pelas crianças, a pares.

Registo da sessão de grupo

✓ **F. e G.**

O F. surgiu tristonho (tinha tido “cara triste” no Jardim-de-infância). Estava também um pouco adoentado. O G. pegou logo numa régua que estava no quarto e ficou sempre a segurá-la. Perguntou se íamos ler a história do elefante. Durante a visualização e audição da história, o G. esteve muito atento e interessado. O F. também se mostrou interessado, mas a meio da história baixou a cabeça. Não disse qual o motivo. Precisou de se apoiar nos meus braços, de mimo, conforto e contacto físico. No fim, aquando da proposta de dramatização, o F. disse que não queria dramatizar e que preferia fazer um desenho. O G. disse que queria ser o lobo e participou entusiasticamente na dramatização. Dava-me sugestões “Faz de conta que apanhas flores”, “Faz também de caçador e corta-me a barriga”. O F. assistia à dramatização entre mim e o G. e ia timidamente antecipando algumas falas/ participando. O G. fazia perguntas exploratórias e dava ênfase aos diálogos. Adequou o tom de voz e das expressões. Riu-se muito enquanto fazia de lobo. Andou atrás de mim (Capuchinho Vermelho) com a boca aberta. No fim também quis fazer o desenho, como o F..

✓ **K. e J.**

O K. entrou no quarto a dizer risonho que tinha tido “cara contente” no jardim-de-infância. A J. também disse que tinha tido “cara contente” e que ele e o K. eram os melhores comportados da sala. Mostrei a capa e a J. mostrou conhecer a história “É o Capuchinho Vermelho que vai levar o cesto à avó.”. O K. esteve muito atento. “Porque está o Capuchinho a passear? Assim o lobo vai vê-la...”. Disse “Não é esta a avó! Foge Capuchinho, é o lobo” e mostra-se intrigado com a ingenuidade do capuchinho “Que totó Capuchinho!”. Imitou os gestos do lobo. A J. tentava repetir as falas. Na dramatização, a J. precisou de apoio nas falas do Capuchinho Vermelho, revelando-se um bocado tímida (baixava a cabeça, encolhia os ombros, sorria timidamente). O K. corria como o lobo atrás do Capuchinho Vermelho de boca aberta. Precisou de algum apoio para comunicar as falas do lobo. Quando comeu a avó e o Capuchinho Vermelho, os dois riram-

se muito. A J. disse: “Lobo mau, xô, xô para o rio que vais-te afogar”. O K. deitou-se no chão e pedia ajuda como se fosse o lobo a afogar-se.

Data: 10 de Março

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *Lobo Mau Xau-Xau* de Franclim Neto

Neto, F.; Santos, F. (2003). *O Lobo “Mau” Xau-Xau*. Lisboa: Edições Livro Direto.

Tema: história centrada no facto de não existirem lobos "maus", apenas lobos incompreendidos naquele que é o seu papel no seio da Natureza. O lobo Mau Xau-Xau vai à procura de amigos pela floresta, mas a sua fama persegue-o, daí percorrer um caminho de solidão, até que uma menina de capuz vermelho aparece e tudo muda!

Abordagem: Nesta sessão, a história foi contada através de livro e de leitura de quadras. As crianças visualizaram as imagens de livro e descreveram-nas. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

Todos se sentam no sofá e trocam de lugares uns com os outros, mas voltam às posições em que costumam sentar-se (o que nos leva a perceber que as crianças já interiorizaram alguma noção de ordem e que se identificam com uma determinada posição que assumem no sofá). As crianças perguntam pelo livro que trouxe e eu mostro a capa. O H. diz que é um lobo mau e eu completo com o nome do lobo e digo que apesar de ter *mau* no nome, este lobo é diferente. O G., a atar as sapatilhas, pergunta se é o mesmo lobo dos *Três Porquinhos e do Capuchinho Vermelho*. Digo que é da família desses, mas que não é o mesmo. O H. vira-se para o F. e diz que o vai comer com os grandes dentes do lobo. O F. ri-se e a J. diz para fazer silêncio (...). Começo a ler a história e a cantar as quadras, o que os deixa surpreendidos, pois nunca tinha lido nenhuma história a cantar. O F. mostra-se curioso e imita alguns das minhas expressões faciais e repete algumas palavras. Percebe que o lobo fica triste porque não tem amigos. O H. diz “Oh, coitadinho!”. A J. pergunta “Porque é que ninguém quer ser amigo dele?” ao que o G. responde “Porque ele já comeu muitos animais e todos tem medo...” (fá-lo com uma ajustada à situação, revelando compaixão) (...). O G. percebe que apesar do cão afugentar o lobo, fica triste com a sua atitude e pergunta “Porque é que o cão o manda embora se depois fica triste?”. Digo-lhe que às vezes fazemos as coisas sem prestar atenção ao que estamos a sentir (...) O F. entusiasma-se quando vê o Capuchinho Vermelho e diz que o lobo é amigo porque encontrou a avó na gruta. O H. quer perceber se a avó, deitada na gruta, está ou não morta e debruça-se muito sob a imagem para perceber o que esta transmite. Quando vê que estão todos juntos, bate palmas e diz “Viva o lobo!”. O G. quer ver a última imagem, onde estão todos juntos e pede-me para repetir a quadra, tentando também ele cantá-la. O F. pergunta se este lobo não vai comer ninguém e a J. diz que este lobo é bom e não faz mal aos animais. Querem folhear o livro, sozinhos. O H. quer ver novamente a imagem da avó na gruta. Já o G. quer ver os animais e contá-los. O F. diz que gosta de ter amigos e que chorar é triste. A J. pede para recontar a história e começa com “Era uma vez um lobo que queria ser bom e ter amigos...”. O G. ajuda-a e ela passa-lhe o livro e aproxima-se dele (...).

Vão para a mesa e distribuem as folhas e lápis. O G. quer todos os lápis para ele, mas ninguém cede e arranjam argumentos para se defender (“Tu tens os teus” diz o F.; “Depois trocámos”, diz a J.). O G. amua (cara cerrada, beicinho e inactividade). Falo com ele e digo que se partilhar os

seus lápis, talvez os colegas também partilhem os seus. Não cede mantendo a mesma postura, só passados uns minutos é que troca lápis. Mesmo tendo obtido o lápis que pretendia, não está muito satisfeito, continuando a olhar para os lápis dos colegas com ar zangado (...). Falam dos meninos que se portam bem e mal no jardim-de-infância. O F. diz que tem tido “cara feliz” mas que o H. não teve. O H. faz que não o ouve mas, logo de seguida, atira os lápis para o chão e ri-se muito alto. A J. tenta acalmar o H. e diz-lhe que vai apanhar os lápis com ele. O H. sorri-lhe e ajuda-a a apanhar os lápis. O F. diz “É feio atirar os lápis, vou dizer à Bela”. O H. dá um empurrão ao F.. Distraio-os e voltam a desenhar mais calmos. Canto-lhes a canção do “Barquinho” e da “Luzinha”. Ouvem e tentam aliar o gesto. (...). São chamados para tomar banho. Voltam para cima e mostram os seus desenhos às auxiliares.

Data: 11 de Março

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *Lobo Mau Xau-Xau* de Franclim Neto

Neto, F.; Santos, F. (2003). *O Lobo “Mau” Xau-Xau*. Lisboa: Edições Livro Direto.

Tema: história centrada no facto de não existirem lobos "maus", apenas lobos incompreendidos naquele que é o seu papel no seio da Natureza. O lobo Mau Xau-Xau vai à procura de amigos pela floresta, mas a sua fama persegue-o, daí percorrer um caminho de solidão, até que uma menina de capuz vermelho aparece e tudo muda!

Abordagem: Nesta sessão, a história foi contada através de livro e de leitura de quadras. As crianças visualizaram as imagens de livro e descreveram-nas. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

Quando entro no quarto, o K. e o I. estão sentados à volta da mesa. A C. chega entretanto e pede-me um beijinho, sentando-se ao meu colo. Vendo livro que trago na mão, o I. pega nele e pergunta se os dentes daquele lobo mordiam muito. Folheou o livro, sem falar, e deu-mo para ler. A C. sentou-se numa cadeira ao meu lado e deu-me logo a mão. Comecei a ler e a cantarolar as quadras. Mantiveram-se atentos durante a audição da história. O K. disse “Este lobo não quer comer ninguém!” e o I. retorquiu, dizendo “É um fraquinho... Só quer amigos”. O I. faz as expressões quer dos animais, quer do lobo. Quando vê os 3 porquinhos, o K. lembra-se da história já lida e diz “Olha os porquinhos das casas de palha, madeira e pedra! São os mesmos, não são? Digo-lhe que são da família desses porquinhos mas que não são os mesmos. Continuei a ler e, quando apareceu o Capuchinho Vermelho, a C. gritou “Olha, o Capuchinho está a chorar. Porquê?” Disse-lhe que era por a avó estar desaparecida e que o lobo bom Pom-Pom ia ajudá-la. Mal acabei de dizer isto, salta-me para o colo e fixa-me nos olhos com um sorriso (...). O K. rematou dizendo que a história era “feliz” porque “todos cantavam à roda”. O I. perguntou se ninguém ia morrer. A C. quis folhear novamente o livro e descreveu algumas imagens. Perguntei-lhes pelos seus amigos. O K. disse que o seu melhor amigo era o I. e o F.. A C. disse que eu era a sua amiga. O I. demorou a responder mas depois disse que “Às vezes são todos e outras não são nenhuns” (...). O I. pediu para desenhar e eu dei-lhe a tarefa de distribuir o material.

O I. e o K. quiseram desenhar autocarros, carros e motas. Pediam a minha ajuda e o meu reforço positivo “Gostas?”, “O que achas?”. Trocavam lápis pacificamente e davam a opinião sobre os desenhos de ambos “Faz o autocarro maior, K.”, “Pinta as janelas”. A C. desenhava figuras aleatoriamente, semicírculos, todos de cor diferente, ocupando a folha toda. Quando lhe perguntei o que eram as figuras disse que eram “pilhaças” e repetiu a palavra várias vezes, à medida que ia apontando para os diferentes semicírculos. No início, o K. e o I. riram-se, mas depois não lhe ligaram e continuaram a falar dos seus meios de transporte desenhados (...).

Data: 17 de Março

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: história contada livremente pelas crianças, individualmente ou em grupo, com ou sem apoio de livros.

Tema: Livre.

Abordagem: Nesta sessão, as crianças foram orientadas a contar uma história espontaneamente. Puderam fazê-lo com recurso a livros. À medida que iam contando a história, eu ia anotando as suas narrações.

Registo da sessão de grupo

Depois de todos estarem sentados no sofá, disse-lhes que, ao invés de lhes contar uma história, hoje iam ser eles a contar-me uma história. Como estávamos na biblioteca, todos correram às estantes e seleccionaram um livro para me contar uma história.

- ✓ História inventada pelo G., com base num livro da biblioteca que folheava, enquanto contava a história:

“As princesas foram apanhar flores para ficar felizes. Uma velhota que tinha um espelho mágico fez uma magia má e transformou uma menina numa flor. Quem a salvou foram as suas amigas. Mas o dragão apareceu e foi ter com as princesas e, com uma bruxa má, fizeram outra magia para as princesas que ficaram sempre estátuas. O espelho partiu-se e a magia acabou e as princesas viveram para sempre felizes”.

- ✓ História inventada pelo F., com base num livro da biblioteca que folheava, enquanto contava a história:

“Era uma vez muitas borboletas a voar. Viram um menino e uma menina, o pai e a mãe. O pai e a mãe eram amigos dos filhos e passeavam com eles. Os filhos eram felizes. E os pais davam beijos e prendas aos filhos. Depois o pai foi embora. E a mãe foi buscar o menino.”

- ✓ História inventada pela J., com base num livro da biblioteca que folheava, enquanto contava a história:

“ Era uma vez uma mãe, uma avó e uma filha que andavam a apanhar flores pelo campo. E apareceu um coelho e elas foram atrás dele e ele meteu-se na toca. A menina queria ir para a toca, mas a avó disse que era perigoso ir para sítios desconhecidos. Depois foram beber sumo e comer gelados e a avó também foi”.

- ✓ História inventada pelo H., com base num livro da biblioteca que folheava, enquanto contava a história:

“ A velha era uma bruxa má que tinha uma maçã com veneno e deu a trincar à menina que ficou morta. O príncipe deu beijos e a menina acordou. Mas o lobo também queria comer a menina, mas o príncipe não deixou. O lobo foi atrás da bruxa e mordeu-a. Vitória, vitória, acabou-se a história”.

Depois da invenção da história, uns desenharam livremente, outros preferiram folhear livros, observando as imagens dos mesmos.

Data: 18 de Março

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos); E. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: Da autoria das crianças.

Tema: Livre.

Abordagem: Nesta sessão, as crianças foram orientadas a contar uma história espontaneamente. Puderam fazê-lo com recurso a livros. À medida que iam contando a história, eu ia anotando as suas narrações.

Registo da sessão de grupo

Depois de todos estarem sentados nas cadeiras, disse-lhes que, ao invés de lhes contar uma história, hoje iam ser eles a contar-me uma história. O I. começou logo a contar e os outros dois amigos, o K. e o E., ajudaram a construir a sua história, o que resultou numa história de grupo.

- “Era uma vez ... muitos bombeiros que andavam a apagar fogo...” – começou o I.
- E veio a polícia e a ambulância ... - acrescentou o K.
- E veio também um jipe com uma sirene – disse o I. .
- Salvaram as pessoas todas e os heróis ajudaram – acrescentou o K..
- Mas os bombeiros também salvaram as pessoas, tinham uma escada enorme e as pessoas desceram... - disse o E..
- As pessoas gritavam e estavam com medo do fogo – retorquiu o I. .
- E apareceu um monstro que tentou comer as pessoas... - transmitiu o K..
- Mas o monstro não conseguiu comer as pessoas, pois o herói matou o monstro com uma pistola de fogo – explicou o I. .

(A D. entra no quarto e o I. e o K. gritam: - É o monstro!!”)

- E depois descem as escadas e bem água e ficam todos bem – disse o E..
- E vão para casa nos bombeiros com a sirene a apitar todo o caminho – adicionou o I. .
- E o monstro nunca mais aparece... e ficam todos felizes”. – termina o K..

Depois disto, desenharam livremente, falando entre eles. A sessão terminou mais cedo, pois tinham outra actividade a decorrer na instituição.

Data: 7 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); J. (6 anos); F. (5 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (**história lida pela 2ª vez**)

Sandak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Depois de uma zanga com a sua mãe, Max empreende uma viagem simbólica até um lugar fantástico, atravessando um tempo mítico e enfrentando os seus próprios medos. Depois de se tornar no rei de uns monstros tão ferozes como insinuantes, regressa ao ponto de partida, onde o aguarda o jantar que a sua mãe lhe tinha preparado.

Abordagem: Nesta sessão, como as crianças, já conheciam a história, ajudaram na narração, sendo que li a história do livro articulando a mesma com alguns dos relatos das crianças. Para além da leitura, dramatizava algumas partes relativas às ações dos monstros. As crianças entusiasmaram-se com a dança dos monstros, daí que tenha terminado de ler a história enquanto pintavam as ilustrações livre ou alusiva à história abordada. Algumas crianças quiseram

Registo da sessão de grupo

Uma auxiliar trouxe as crianças à biblioteca. O G. corre para o sofá, o F. senta-se ao lado do G., mas logo muda de lugar, retomando para a outra ponta do sofá. O H. mexe nos livros que estão numa prateleira. A J. está ao meu lado e tenta ver qual é o livro que vamos ler. O G. ergue-se para a estante e procura um livro, dizendo que “Na visita, a minha mãe deixou aqui um livro”. Entretanto, mostro capa do livro. O H. senta-se no sofá e grita “É o touro ... não é o cavalo”. O G., levantado e eufórico, diz que é um boi. Relembro-os que são monstros e a J. confirma. O G. entusiasma-se e começa a contar a história muito orgulhoso e rápido para que ninguém o interrompa. O H. também pergunta se os monstros vão comer o menino (o que revela ter estado atento, pois a história já foi lida há algum tempo.) Digo que vamos ver o que acontece e começo a ler. Quando falo da mãe do Max, o H. sai do sofá, vem para o meu colo e pergunta quando vai para minha casa. Digo-lhe que a minha casa é muito longe e que temos que ver o que vai acontecer ao Max. Não sai do meu colo. Dou-lhe um beijinho e encaminho-o para o sofá (se não fizesse, todos queriam o meu colo). Começo ler a história de novo. No início, todos estão muito calados e fixados nas imagens do livro. O G. interrompe-me para contar o que vê nas imagens e aproveito o que ele diz para continuar a ler. O H. pergunta muitas vezes pelo fato do lobo do Max. O F. está sentado com a cabeça apoiada nas mãos. E quando sou interrompida pelos outros diz, zangado: “Conta, conta”. O G. imita as reacções dos monstros e o H. também. O F. olha para eles e não reage. A J. relata algumas partes do texto e antecipa outras (...) O H. e o G. ficam contentes quando Max é eleito rei. O H. quer ver a coroa e aproxima-se do livro. (...). Na parte da história em que os monstros começam a dançar, o G. e o H. dançam à volta da mesa e do sofá. Instala-se a confusão (...) Peço ao G. e ao H. para se sentarem ao que não acedem e continuam a dançar à volta da mesa. Pergunto se querem fazer desenho. O G. corre logo para ser ele a distribuir os lápis. O H. senta-se e grita que quer que eu me sente ao lado dele. O F. entra e pergunta pela história. Digo-lhe que vou acabar de ler a história enquanto desenhavam. O G. não distribui os lápis, apenas os olha. Digo-lhe que se não distribuir os lápis, os amigos não podem pintar. Faz que não ouve. Digo-lhe que se não os distribuir serei eu a fazê-lo. Começa, então, a dar os lápis. Começam a pintar calmos e eu vou lendo o resto da história. O G. revela-se interessado e vai mostrando os pormenores do seu desenho. O H. atira os lápis contra o F. e a J.. Digo-lhe que não pode tirar os lápis e que estes servem apenas para desenhar. Ele vai apanhar os lápis do chão e volta ao seu lugar. Como é o mais baixo de todos, senta-se com os joelhos na cadeira e por vezes balança a cadeira. Diga-lhe para ter cuidado que pode cair. O F. pede-me para ir para lado dele. O H. volta a tirar os lápis e eu aviso-o que se voltar a fazê-lo terá que ir para cima (para a sala de actividades). O F. diz que quer

ver o livro e que a quer contar mas a única coisa que faz é abrir e fechar o livro, folheando muito rápido as folhas. A J. está compenetrada a desenhar e a escolher cores. O H. está a pintar muito concentrado. De repente, levanta a cabeça e, de forma muito impulsiva, atira um lápis contra o F., acertando-lhe na cara. Digo-lhe que vai ter que ir para cima e ele desce a cadeira sem nada dizer, encaminhando-se para a porta. O G. pega no livro e quer contar a história. O F. deixa e ouve o G. a contar a história. O G. conta a história com alguma sequência e expressividade. São chamados para tomar banho. O F. vai a correr, enquanto a J. e o G. ainda se demoram a pintar e a arrumar os lápis.

Data: 8 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo I. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos); E. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (**história lida pela 2ª vez, mas pela 1ª vez ao E.**)

Sandak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Depois de uma zanga com a sua mãe, Max empreende uma viagem simbólica até um lugar fantástico, atravessando um tempo mítico e enfrentando os seus próprios medos. Depois de se tornar no rei de uns monstros tão ferozes como insinuantes, regressa ao ponto de partida, onde o aguarda o jantar que a sua mãe lhe tinha preparado.

Abordagem: Nesta sessão, como quase todas as crianças, já conheciam a história, ajudaram na narração, sendo que li a história do livro articulando a mesma com alguns dos relatos das crianças. Para além da leitura, dramatizava algumas partes relativas às acções dos monstros. Depois realizaram um desenho alusivo à história

Registo da sessão de grupo

Quando cheguei ao quarto, não encontrei nenhuma criança lá dentro. Fui à sala de actividades e vi o K. isolado a um canto, como consequência de ter batido numa criança. Está a chorar e, muito exaltado, bate com os pés e atira livros para o chão. Fico um pouco ao lado dele e fica mais calmo quando percebe que para o quarto ouvir a história. Na cozinha, encontro o I. que está doente mas que diz logo que quer ir ouvir uma história. A C. entretanto já entrou para o quarto e o E. também. Quando vê o livro em cima da mesa, o I. abraça-o e baixa cabeça. Fica algum tempo assim. Mesmo assim, quer ser ele a contar a história. O K. entra com os olhos vermelhos mas sorridente (...) Começo contar a história e eles olham para as imagens muito atentos. O I. pergunta: “Porque vai-se embora sozinho? (acerca do Max). E logo a seguir responde o K.: “Foi ter com os maus.” (...). Querem dar nomes aos monstros: a C. chama ao monstro Rúben (tento perceber quem o Rúben, sem sucesso), o E. chama mãe ao monstro (monstro feminino que aparece nas imagens) e monstro passarinho (bico de papagaio), o K. chama ao monstro touro (cornos) e o I. também. Riem-se todos. Começam a dizer características dos monstros: nariz de papagaio, cornos do touro, cabelo de mulher, unhas de gato... (...). O I. diz: “O menino estava com medo mas depois teve uma coroa.” (...). A história avança e a C. dispersa e olha para o tecto. Tento chamá-la a atenção para pormenores, mas está alienada a olhar em seu redor, mas sentada com os colegas. O I. mexe muito na cabeça (dor de cabeça) mas não tira os olhos do livro. O K. diz que o Max está triste por causa da mãe. A C. diz que é por causa do pai e aponta para um monstro com traços masculinos. O I. diz: “Foi de barco e quando chegou a casa tinha a sopa, a comida e a água na mesa.”

Distribuo as folhas para pintarem, estão concentrados a desenhar e a trocar lápis. O K. mostra o desenho ao I. e o I. quer desenhar o monstro com os cornos iguais. Todos os desenhos têm um barco à excepção do desenho do E., que ilustra pistas de carros com garagens. Quando o I. vê o desenho do E., pega muito rapidamente no lápis verde e pinta uma pista em cima do desenho dele. A C. grita: “Olha, estás a estragar tudo!”. O I. diz que é assim que está giro (...) A C. amua e vai pra debaixo da cama. O I. vai ter com ela e faz-lhe cócegas e ela começa a rir-se e foge. O I. corra atrás dela e ruge e uiva como os monstros. Diz: “Vou-te comer!”. Faz de conta que a morde. O K. pinta a cara toda da mãe do Max. Diz que quer desenhar outro desenho faz uma pista de carros muito colorida (...).

Data: 14 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); F. (5 anos); E. (4 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (o E. passou a integrar este grupo, tendo a J. mudado para o grupo de sexta-feira).

História: *Nadadorzinho*, de Leo Lionni

Lionni, L. (2010). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Algures, num cantinho no mar, vivia um cardume de peixinhos. Todos eram vermelhos, excepto um deles, que era tão preto, como a casca de um mexilhão. Nadava mais depressa do que os seus irmãos e irmãs e o seu nome era Nadadorzinho. Até que um dia, um atum aparece e come todos os seus irmãos...

Abordagem: Nesta sessão contei a história, lendo-a tal como está no livro. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças. No final da história, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

Quando entro na biblioteca para preparar o espaço, o E. já se encontra lá a brincar com os carrinhos que a sua mãe lhe tinha oferecido (tinha tido visita da mãe na hora anterior na biblioteca). Deixo-o brincar no chão, enquanto preparo o espaço. Pergunta-me se vamos ler uma história, ao que respondo afirmativamente. Uma auxiliar traz as restantes crianças à biblioteca. O G. é o primeiro a sentar-se no sofá, o H. senta-se no chão ao lado do E. e pede-lhe um carrinho para brincar. O E. diz: “Não, são meus. Foi a minha mãe que deu.” O H. fica a vê-lo a brincar. O F. mexe no leitor de Cds. Peço para que todos sentem no sofá e pergunto se não se aperceberam de uma mudança do grupo. O F. diz que falta a J.. Explico que a partir de agora o E. vai fazer parte deste grupo e a J. vai fazer parte do grupo de leitura de sexta-feira. O G. pergunta porquê. Explico que a J. foi para outro grupo porque a C. gostava de ter uma menina a desenhar consigo. Mostro a capa do livro e começo a ler a história. O H. mexe-se se no sofá, a almofada cai, ele desce, apanha a almofada, coloca-a outra vez no sofá e volta a sentar-se e diz “Conta.” O G., ao ver as imagens do livro, fala da praia à qual tinha ido com a mãe. Quando vêem o peixe grande dizem que é um tubarão. Corrijo e digo que é um atum. Ficam intrigados e continuam a dizer que é um tubarão. O H. entusiasma-se com as imagens do livro, dizendo: “Ah!”, “Olha, que grande!”, “Que medo!”, “Tantos peixes!”. Quando percebe que os peixes foram comidos pelo atum, o H. pergunta: “E agora? Para onde foram?”, ao que o G. responde “Morreram.” E o F., um pouco irritado, diz “Não foi nada, foram para a barriga do tubarão.” O H. concorda com o F. (...). Quando vêem algas, dizem que são plantas. O G. diz que são plantas diferentes que há no fundo do mar. O F. mostra curiosidade e atenção (boca aberta, olhos arregalados, repetição de algumas palavras que eu digo), mas, por vezes, grita de forma descontextual. O E. alterna entre momentos em que olha para as imagens da história e momentos em que olha para os carrinhos, dizendo baixinho “Foi a minha mãe que me deu”. O F. entusiasma-se com as imagens da anémone e das medusas dizendo: “Isso pica, é perigoso”. O G. distrai-se com os brinquedos do E. mas quando lhe fazia perguntas sobre a história, mostrava que estava a ouvi-la (...) O F. está agora mais isolado no sofá afastado do H., a segurar os joelhos, encostado, com a cabeça, na cabeceira do sofá. Sai do sofá para ver melhor as imagens das anémons e medusas. O G. e o F. demonstram ter compreendido que os peixinhos se juntaram todos e fizeram um peixe grande para afugentar os peixes maiores. O G. diz que o peixe preto faz de olho no peixe grande. O E., no final da história, está mais alienado, a olhar para o vazio (...)

No desenho, o G. fala entusiasmado e de forma infantilizada “Olha as minhas ondas!”, “O vermelho é bonito”, “Olha o peixe preto, que pequenino!”. O H. desenha concentrado e partilha os lápis com o E.. O E. vai desenhando e mudando de cores. Quer dizer-me o que compõe o seu desenho (um tubarão com um peixe engolido). O F. desenha rápido e amua. Pergunto se não quer desenhar mais e ele diz que não. Diz que quer ir pra cima porque está lá a Bela (auxiliar com quem desenvolveu um vínculo relacional mais intenso). Mostro-lhe outra vez o livro e ele diz-me que quer contar a história. Puxa-me agitado para o sofá que está perto da mesa de trabalho onde as outras crianças desenhavam. Não me deixa virar as folhas, pois quer ser ele a fazê-lo muito rápido e desordenadamente. Volta ao início e conta a história com alguma sequência e enumerando os elementos das imagens. Parece não ouvir quando lhe faço alguma pergunta ou aponto para algum pormenor. O E. diz que não quer desenhar mais e que quer brincar com os carrinhos, o que eu aprovo. Vai para o tapete e fica deitado de barriga para cima a olhar para os dois carrinhos. Parece sereno. O H. está a desenhar um arco-íris e o G. diz que também vai fazer um arco-íris. O G. desenha dois arco-íris e quando lhe pergunto o que é diz: “É um arco-íris para o peixe preto não ficar sozinho (...). São chamados para tomar banho e sobem a cantarolar “Os comboios dos meninos...”.

Data: 15 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); J. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (a J. passou a integrar este grupo, tendo o E. mudado para o grupo de quinta-feira).

História: *Nadadorzinho*, de Leo Lionni

Lionni, L. (2010). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.

Tema: Algures, num cantinho no mar, vivia um cardume de peixinhos. Todos eram vermelhos, excepto um deles, que era tão preto, como a casca de um mexilhão. Nadava mais depressa do que os seus irmãos e irmãs e o seu nome era Nadadorzinho. Até que um dia, um atum aparece e come todos os seus irmãos...

Abordagem: Nesta sessão contei a história, lendo-a tal como está no livro. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças. No final da história, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

A C. é última a entrar no quarto, vê o irmão sentado e dá-lhe um abraço. Ele diz “Ai, ai, ai, ai” e queixa-se do pescoço. (...) A J. vê a C. e abraça-a. A C. sorri e senta-se ao seu lado. O I. quer logo ver o livro. Mas depois vê o carro de polícias e vai buscá-lo. Começa a história. O I. grita quando vê o atum com a boca aberta. O Nadadorzinho (as crianças chama-lhe “peixe preto”) está sozinho e o I. diz que é como o *Homem da Nuvem Escura*. A C. deita a cabeça sobre os braços. Quando vêem a lagosta dizem “lagartixa” e a C. repete a palavra três vezes a rir-se. Quando vêem enguia dizem que é uma cobra. O K. lembra-se e diz: “Sabes onde fomos hoje?” O I. responde logo que foram à biblioteca municipal e diz que leram o “Cuquedo”. Continuam os dois a falar da visita à biblioteca e a J. diz que assim não dá para ouvir a história. O I. vai buscar o carro da polícia e volta para a mesa. Continuo a história e ele faz muito barulho com o carro de polícias. Digo-lhe que se quer brincar com o carro de polícias tem que ir para a sala de actividades, se quiser ler o livro pode continuar no quarto. Ele fica parado a olhar para mim e depois diz que vai arrumar o carro porque quer que eu leve aquele carro para o meu filho. Eu sorrio e ele cúmplice retribui o sorriso. (...) A C. vem dar-me um beijinho (...) O K. e o I. percebem que o peixe grande é composto por muitos beijinhos juntos e que o Nadadorzinho faz de olho do peito grande. A C. pede-me colo (...).

O I. quer distribuir as folhas. A J. distribui os lápis a C. amua porque não distribui nada. A C. zangada vai para debaixo da cama. Chamo-a, demora-se mais um tempo. Volta depois ainda amuada mas pega nos lápis e dirige-se para o meu colo, começando a desenhar sem falar. Durante o desenho, o I. está muito oscilante, tanto desenha como se queixa a gritar (queixa-se dos lápis, de que lhe tocam e ele não quer...). Começa a desenhar, para e vai a correr outra vez buscar o carro e diz alto: “É para o teu filho”. O K. diz que lápis preto não está afiado e tem que estar muito muito afiado para pintar o tubarão. Com o lápis preto afiado, o J. investe muito tempo a pintar o peixe. A J. pede muitas cores para pintar as algas. A C. também investe mais muito tempo a pintar a peixes, golfinhos, letras e quer misturar muitas cores. O I. salteia entre o desenho e o carro de polícias que está em cima da mesa-de-cabeceira. De repente, diz que quer ler o livro sozinho. Quer ser ele a contar a história e acompanha com o dedo, fazendo de conta que lê as palavras. Faz expressões de surpresa e de tristeza. Depois de ler o texto, volta a brincar com o carro polícias. O K. diz que também quer contar a história. Enquanto o faz, o I. é chamado para tomar banho e diz que não quer. Digo-lhe que, como já está a brincar com o carro de polícias, pode ir, mas depois do banho pode voltar para fazer mais desenhos ou folhear o livro. Vai um pouco contrariado. As restantes ficam a pintar os seus desenhos e o J. a folhear livro, descrevendo-o (...) A J. vai tomar banho e dá-me um beijinho (...). No final, a C. continua a dizer que quer pintar e que não quer tomar banho. Atira-se para o chão, fugindo para

debaixo da cama. Vou ter com ela, faço-lhe cócegas eu e puxo-o para mim. Pego ao colo e canto a música “Um barquinho”, fazendo o baloiçar do barco. Ela ri-se e pede para que eu cante de novo. Dirijo-me com ela ao colo para a casa de banho e passo-a para o colo da auxiliar que diz que quer aprender aquela música. A C. canta a música para a auxiliar.

Data: 21 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); F. (5 anos); E. (4 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído”: (o G. tinha tido “cara vermelha” no jardim-de-infância por comportamentos disruptivos com pares. O E. estava adoentado (só obtive esta informação no final da sessão).

História: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez

Rodriguez, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. Coleção História sem palavras. Lisboa: Bags of Books

Tema: Uma galinha vivia pacificamente numa quinta, até que um dia...Uma história divertida, sem palavras, e com um final inesperado.

Abordagem: Nesta sessão, como a história abordada não tem texto, incentivei as crianças a narrarem a história.

Registo da sessão de grupo

No corredor, ao prepararem-se para descer para a biblioteca, o F. grita com o E. e diz que ele não vai. O H. também diz que ele não pode ir. O E. atira-se para o chão a chorar. Enquanto afago o cabelo do E., lembro os dois que o E. faz parte deste grupo e que a J. passou a integrar o grupo sexta-feira. Os dois ficam calados, parecendo perceber. O G. está muito agitado: empurra o H. e o H. retribui (soube apenas no final da sessão que o G. tinha tido “cara vermelha” no jardim-de-infância por comportamentos disruptivos com pares). Entram na biblioteca e E. não se quer sentar no sofá. Pergunto-lhe se quer escolher um lugar especial, se quer sentar-se à beira de alguém e ele agarra-se as minhas pernas e diz que não, a chorar. Digo aos outros que como o E. está um pouco mais triste do que o costume, que se vai sentar no tapete ao meu lado. Os outros parecem compreender e eu “bato 5” a cada um deles. Mostro a capa do livro. Quando vê a floresta, o H. grita pelo nome do lobo. O G. deita-se no sofá em cima do H., que está ao seu lado direito. O H. queixa-se e grita. Bate no G. e o G. volta a bater nele. Queixam-se os dois. Volto a lembrar as regras e a dizer que, caso continuem com aqueles comportamentos, terão que ir para cima para a sala de actividades (...) Começo a mostrar as imagens da história e como é uma história de imagens, sem texto, incentivo-os a participar na sua narração. Tento criar suscitar a curiosidade deles, perguntando “Será que esta raposa é assim tão má?” e o H. diz que “Não, é uma raposa boa”. Ao que o G. diz em tom de suspense “Vamos ver!”. O E. é o primeiro a contar o que vê nas imagens. O G. quer muito participar da história e sobrepõe-se às falas dos outros colegas. O H. grita que é a vez dele. O G. empurra-o e o H. choraminga. Separo-os e digo que todos vão falar mas que tem que pôr o dedo no ar para fazer. O F. pergunta “Estou a portar-me bem, não estou?”. Quando vêem o mar, o H. e o F. aproximam-se para ver a onda. O H. diz que a onda é uma baleia e o F. diz que é a onda que molhou a menina toda (referência a história *Onda*, explorada em sessões anteriores). O E. está ao meu lado e quer ver as imagens do livro e virar as páginas para ver quais são as próximas imagens. O H. vem à minha beira e pergunta: “É boa a raposa, não é?”. Incentivo o F. a participar e este vai narrando algumas partes da história (...). O G. continua a querer sobrepor-se e o E. diz “Ei, é a minha vez!”. Às perguntas que eu vou fazendo, o E. às vezes responde “Vamos ver!” e sorri cúmplice. O G. diz: “Essa frase é minha!”, com expressão facial zangada.

O G. quer distribuir as folhas para os desenhos e diz que também vai ser ele a distribuir lápis. Digo-lhe que sou eu quem vai distribuir os lápis e as folhas. Ele amua mas encaminha-se para a mesa onde costumam desenhar (...). O H. desenha um urso muito grande e também a raposa ao lado da galinha. Sempre que faz o desenho de uma das personagens, mostra-me, orgulhoso. O G. diz que vai desenhá-la a “casinha da raposinha e da galinhinha”. Desenha também um urso grande. O H. atira-lhe um lápis e ele queixa-se. Digo ao H. que se atirar mais lápis, vai para cima. O E. começa a desenhar num lado da folha mas pede para desenhar do outro lado da folha. Desenha a raposa e a galinha dentro de uma casa e quer muito que eu escreva os nomes daquilo que ele desenha. O F. ainda não começou a desenhar, apenas olha para os desenhos dos colegas,

começando a desenhar quando eu vou para lado dele e o incentivo. Diz que quer desenhar a casa com o fumo e pede-me ajuda para desenhar a crista da galinha. No fim quer ver as imagens do livro. O G. grita que também quer e eu digo que primeiro será o F. a fazê-lo. O G. faz que não ouve e tira o livro ao F.. O F. reclama e eu, de forma autoritária e falando mais alto do que o habitual, volto a chamar o G. à atenção, que começa a chorar. Explico novamente que poderá ver as imagens do livro com o F. se este assim o quiser. O F. diz que o quer ver sozinho. Digo então ao G. para acabar o desenho e que no final do F. ver o livro, será ele a poder folheá-lo. O F. pergunta novamente “Estou a portar-me bem, não estou?”. O G. vai desenhar mas sempre a choramingar. Acompanho-o e reforço positivamente o seu desenho. O H. atira-lhe outro lápis, o que acentua o choro do G. Digo ao H. para subir. Ele vai, não sem antes subir com os pés para o sofá a atirar caretas para o G.. Encaminho-o para a sala de actividades (...). O F. entrega o livro ao G., mas este recusa-o porque ainda está a desenhar o fumo da casa. O F. volta a folhear o livro. Quando terminam os desenhos, voltam para cima.

Data: 22 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); J. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (A C. estava adoentada e não participou na sessão).

História: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez

Rodriguez, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. Coleção História sem palavras. Lisboa: Bags of Books

Tema: Uma galinha vivia pacificamente numa quinta, até que um dia...Uma história divertida, sem palavras, e com um final inesperado.

Abordagem: Nesta sessão, como a história abordada não tem texto, incentivei as crianças a narrarem a história.

Registo da sessão de grupo

Entro no quarto e a C. está deitada no chão a jogar um jogo de associação de cores. Quando entram os outros três elementos e se sentam tentando ver qual é o livro que trouxe, chamo a C. que diz que não quer ir para a mesa. Vejo que está um pouco vermelha na cara e quente na testa. Vou falar com auxiliar que diz que está um pouco adoentada. Pergunto à C. se prefere ouvir a história ou ir para o sofá descansar. Diz que prefere ir para o sofá da sala de actividades. Dou-lhe um beijinho e sai com a auxiliar. Entro novamente no quarto e o I. pergunta se a história é sobre bombeiros ou polícias. Digo que não, mas que vou tentar arranjar essas histórias. Digo-lhes que é uma história só com imagens e que eles vão ter que me ajudar a contá-la. O I. diz quer ser o professor e ser ele a contá-la e o K. diz que ele também. O I. diz que ele não pode porque teve “cara triste” no jardim-de-infância. O K. diz que é mentira, mas enfurece-se com o I. de tal forma que se depreende que teve mesmo “cara triste” no jardim-de-infância. Tento não dar importância ao episódio, mas o K. fica encolhido e com semblante aborrecido (...). Começo a virar as páginas e a descrever as imagens em forma de narrativa de história, incentivando-os a falar. A J. toma iniciativa e o I. acompanha-a. O I. diz que a raposa é mais rápida e que ele também é o mais rápido de todos. Após dizer isto, lembra-se que quer a cadeira maior que estava a um canto. Pergunto o porquê e ele diz-me que é o “mais grande” e que precisa de uma cadeira também grande. O K. também quer uma cadeira maior e pede à J. para trocar. A J. deixa mas logo pede pra vir para o meu lado. Explico-lhe que, como aquela história é de imagens, se vier para o meu lado não as conseguirá ver. Digo que o lugar dela é o melhor para ver as imagens, pois está à minha frente. Ouvindo isto, o I. aproxima-se logo da J., seguindo-se o K. Vendo que estão todos mais satisfeitos, continuo a contar a história. Quando a J. vê a galinha a dormir sob o colo da raposa, diz: "Tão fofinha!". O I. e o K. riem-se quando vêem que o urso não consegue entrar pelo buraco por ser muito gordo. O K. diz espantado: "Olha estão a jogar... são amigos?", antevendo que a raposa não podia ser assim tão má. Quando vêem as personagens no mar, o I. diz: "E agora, vão-se afogar?" e logo a seguir diz que não se vão afogar porque estão a usar um ramo como remo. O K. ri quando vê a galinha de óculos de sol e o I. também. Quando vê que a raposa afinal não queria fazer mal à galinha e que galinha lhe dá beijinhos, o I. pega no livro, abraça-o e dá beijinhos na imagem da raposa da galinha. A J. abraça-se ao K. e dá-lhe beijos. O K. ri-se. O I. abraça-se aos dois e os três riem-se muito.

O I. quer distribuir as folhas e diz logo que vai desenhar a galinha e a raposa no mar. O K., talvez pela sugestão do I., também diz que quer desenhar o mar com a galinha e raposa no barco. Trocam cores pacificamente e mostram uns aos outros os seus desenhos. A J. desenha a casa com urso e ao lado um barco com a galinha e a raposa. O K. vê o I. a escrever o seu nome no desenho e imita-o. A J. também quer escrever o nome do K. e o nome do I. no seu desenho. Como está no quarto do G., vai ao quadro de cortiça e copia de lá o nome daquele. O I., imitando-a, escreve no seu desenho o nome do K. O K. diz que não quer que o I. escreva o seu nome num desenho que não é dele (...). O I. desenha o barco e pede-me ajuda para

fazer as orelhas da raposa e a crista da galinha. Ouvem a Conceição a passar e o I. vai mostrar-lhe o seu desenho. No final, a J. pergunta se quero ajuda para arrumar a arrumação e eu digo que sim. Ela e o K. ajudam na arrumação do quarto. Enquanto isso, o I. brinca com o carro de polícias. Quando vou embora, o I. pergunta pelo *Homem da Nuvem Escura*. Pergunto-lhe se quer que eu traga a história do *Homem da Nuvem Escura* ou dos bombeiros, ao que responde “As duas”.

Data: 28 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); F. (5 anos); E. (4 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído: (nada a registar)

História: *O Homem da Nuvem Escura*, de Inês Vinagre (**história lida pela 2ª vez**)

Tema: uma história de solidariedade vivida entre um adulto e uma criança. Apesar dos maiores especialistas falharem na compreensão da personalidade de um homem, basta a simplicidade de uma criança para que a compreensão seja total.

Abordagem: Nesta sessão, à exceção do E., já todos conheciam a história, daí que as crianças tenham ajudado na sua narração, sendo que li a história do livro articulando a mesma com alguns dos relatos das crianças. Depois realizaram um desenho alusivo à história abordada ou livre.

Registo da sessão de grupo

Uma das auxiliares trouxe as crianças à biblioteca. O G. sentou-se logo no sofá e mostrou-me uma caneta que trazia ao peito que dizia ter sido a sua mãe que havia oferecido na visita do dia anterior. O H. sentou-se ao lado do G. e pediu-lhe a caneta ao que o G., franzindo o sobrolho, diz-lhe “Não, foi a minha mamãzinha que ma deu”. O H. fica a olhar para a caneta e para os movimentos que o G. faz com a mesma. O F. levanta-se e vai tentar fechar a tampa do leitor de CD’s, sem sucesso, pois está avariada. Tenta várias vezes. O E. sentou-se no chão, no tapete ao meu lado, à semelhança do que tinha feito na semana anterior. Disse-lhe que tinha que sentar no sofá como os outros meninos e ele sorriu como que a pedir para ficar. Eu insisti e expliquei-lhe que se o deixasse ficar no tapete a meu lado, as outras crianças também iriam querer e depois não conseguiria conta a história nem mostrar as imagens. À medida que explicava isto, encaminhava-o para o sofá. O F. perguntou-me qual era a história que íamos ler. Mostrei a capa do livro e todos começaram a dizer o nome da história. Disse-lhes que o E. não conhecia a história e que eles me iam ajudar a contá-la. O G. pôs-se de joelhos no sofá e começou a fazer o resumo da história. O F., enraivecido e a falar muito alto, dizia-lhe “Não contes, para! É ela que conta!”, referindo-se a mim. Comecei a ler a história e eles ficaram muito calados. O H. perguntava pela bruxa. Por vezes, o G. antecipava alguma situação. Pedia ao F. para participar, fazendo perguntas. Quando G. respondia em vez do F., este último fazia beicinho e dizia quase a gritar “Não és tu!”. O G. interrompeu a história para dizer que aquela caneta era nova e melhor do que todas (...). Durante a audição da história, olhava muito para a caneta e mexia na mesma. O F. interrompeu a audição da história para me vir perguntar quando é que ele ia continuar a fazer o trabalho das cartolinas comigo (trabalho realizado individualmente comigo e iniciado na semana anterior). Disse-lhe que depois falávamos melhor sobre isso e que agora tínhamos que estar atentos à história (...). O H. disse que disse que aquela bruxa não era má e que era amiga. Perguntou pelo chapéu da bruxa. Quando o G. viu o balão de ar quente, pôs-se a pé no sofá e disse de forma entoada “E foram-se embora felizes e amigos”, abrindo muito os braços.

Foram calmos para a mesa e o F. distribuiu as folhas, enquanto o E. distribuiu os lápis. O H. investiu muito no desenho. Desenhava um elemento e dizia-me o que era. Desenhou a bruxa em primeiro lugar, seguindo-se a mamã, o papá, a casa e a nuvem. O E. desenhou a casa com um tornado e pediu para ver essa imagem no livro. Olhou para o desenho do G. e disse que também ia desenhar uma nuvem com chuva e um homem. O G. desenhou uma grande nuvem e quis pintar a chuva de verde, o que gerou estranheza no F.. Disse que ia desenhar dois sóis porque o dia estava feliz. No fim, desenhou o homem a partilhar a maçã com o menino. O F. desenhou a nuvem à volta de uma figura humana e mostrou aos colegas, como que a procurar aprovação. Depois, quis pormenorizar o cocuruto da figura humana, de onde saía a nuvem. O E. virou a folha ao contrário e pediu para continuar a desenhar. Desenhou um polícia com meninos presos na prisão.

O F. pediu para ir para o sofá ver as imagens do livro. O H. pediu-me colo e eu dei, anotando o que ele havia desenhado na sua folha. Ele orgulhoso, sorria (...) São chamados para tomar banho e jantar

Data: 29 de Abril

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); J. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: A R., N. e M. assistiram a esta sessão.

História: *O Homem da Nuvem Escura*, de Inês Vinagre (**história lida pela 2ª vez**)

Tema: uma história de solidariedade vivida entre um adulto e uma criança. Apesar dos maiores especialistas falharem na compreensão da personalidade de um homem, basta a simplicidade de uma criança para que a compreensão seja total.

Abordagem: Nesta sessão, já todos conheciam a história, daí que as crianças tenham ajudado na sua narração, sendo que li a história do livro articulando a mesma com alguns dos relatos das crianças. Depois, A C. e a J. realizaram um desenho alusivo à história abordada ou livre. As crianças que assistiam a esta atividade (R., N.), ajudaram a C. e a J. a escolher as cores e deram-lhes sugestões para incluir nos seus desenhos. Já o I. e o K. folhearam, sentados numa das camas, dois livros que lhes havia prometido sobre polícias e estaleiros.

Registo da sessão de grupo

Chego ao corredor e a R. e o M. pedem para ouvir a história. Digo-lhes que podem assistir à sessão mas com a condição de não interferirem, visto que aquela actividade é destinada às crianças do pré-escolar. A N. também se quer juntar ao grupo e eu consinto mas esclareço de novo as regras aos três. Eles ajudam-me a colocar a mesa e as cadeiras dentro do quarto. Digo-lhes para se sentarem um pouco afastados das outras crianças e eles escolhem sentar-se encostados a uma parede. A C. e o I. entram e perguntam o que é que eles estão ali a fazer. Explico-lhes que eles também vão ouvir a história. Entretanto, uma auxiliar diz-me que o K. está doente com febre, daí que não vá participar actividade. A J. entra e quer sentar-se ao lado da C. O I. pergunta pela história dos polícias. Digo-lhe que trouxe outra história que ele também quer ouvir. Quando vê a história do homem na nuvem escura, o I. pega no livro, ergue-o e diz muito alto e entusiasmado: "É o homem da chuva escura, é o senhor da nuvem que chove". A R. diz que ele está a fazer muito barulho. Explico à R. que esta actividade é dirigida para as crianças e que eles podem participar e intervir. Digo-lhe ainda que só eu é que darei orientações às crianças do pré-escolar e que eles (os que estão a assistir) sabem que a condição é presenciarem a actividade no máximo de silêncio possível. O M. e a N. consentem com a cabeça, mas a R. baixa a cabeça, amuada. A C. põe-se a pé na cadeira e começa a cantar uma música que diz mais ou menos o seguinte: " É hora de estar caladinhos, pois a história vamos ouvir". O I. imita a irmã e os dois entusiasmam-se e cantam a música em uníssono., em cima das suas cadeiras. Alguns batem palmas. A R. tenta evitar sorrir, mas não consegue. O I. e a C. sorriem de forma orgulhosa por verem que arrebataram palmas e sorrisos. A auxiliar bate à porta e diz que o K. está a chorar muito, pois apesar de febril quer ouvir a história. O K. entra a chorar e digo-lhe para se sentar ao meu lado. Começo ler a história e todos ficam muito calados. A J. dá a mão à C. que sorri. O M. que está a assistir, pede-me para eu levantar mais o livro para que possa ver as imagens. Ninguém interrompe a narração e todos olham para as imagens. Às vezes, o I. pede-me para ver melhor as imagens e chega-se muito perto do livro. A C. olha para as imagens e para mim. No final, a C. põe-se novamente em cima da cadeira, vira-se para as outras crianças que estão a assistir, e diz: " Vitória, vitória, acabou-se a história. Pós perlimpimpim, que história chegou ao fim " e bate muitas palmas. As crianças que estão a assistir também batem palmas.

Pergunto se querem desenhar e a C. diz logo que sim. O I. fica a olhar para mim e pergunta-me pelos outros livros. Pergunto se não quer desenhar primeiro e responde negativamente. Mostro-lhe os livros e o K. também se mostra interessado. Encaminho-os para uma das camas. A J. vai buscar os lápis que caem todos no chão. A R. apressa-se a ajudá-la. O M. é chamado para pôr a mesa na cantina. A R. senta-se à beira da C. e dá-lhe sugestões para que ela desenhe. A C. diz que quer desenhar um balão vermelho e a J. dá-lhe o

lápiz. A R. ajuda a J. a afiar os lápis. O K. e o I. estão sentados na cama e vêem as imagens dos livros sobre estaleiros e polícias, que eu lhes trouxe. Vão trocando os livros. O I. chama-me porque quer que eu lhe explique o que o polícia está a fazer (passar multas). A J. desenha-se ao lado do homem da nuvem escura. A C. deixa de investir no desenho porque quer afiar os lápis. Fá-lo de forma muito concentrada, de pé. (...). Uma auxiliar entra e são chamados para tomar banho.

Data: 5 de Maio

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); F. (5 anos); E. (4 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído: (O H. estava adoentado e terminou a sessão mais cedo).

História: *O Patinho Feio*, de Hans Andersen

Andersen, H. (2008). *O Patinho Feio*. Porto Alegre: Companhia das Letrinhas.

Tema: Este conto fala de uma ave, que, por ser diferente dos irmãos, foi maltratada e rejeitada pela família e amigos próximos a ela. Cansada de tanta humilhação, a pequena ave decide fugir, imaginando que longe de casa pudesse ser mais feliz. A tristeza e o sentimento de solidão só chegam ao fim quando, um dia, num belo lago, o patinho encontra um grupo de cisnes que o reconhece como uma das mais belas aves daquela espécie.

Abordagem: Nesta sessão, li a história tal como está no livro. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças, sendo que algumas já conheciam a história. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

As crianças vêm comigo pelo corredor, tentando-se ultrapassar uns aos outros. Vendo-os agitados, antes de entrarem na biblioteca, volto a lembrar as regras e esclareço que quem não quiser ouvir a história pode ir pra sala actividades. O G. diz que vai ficar “caladinho” e o H. assente com a cabeça, como se concordasse com ele. O F. pergunta-me pela história e pergunta se pode ser o meu ajudante no fim, a arrumar a biblioteca. Digo-lhe que sim. Sentam-se no sofá e o H. pede-me para assoar o seu nariz. Diz que lhe dói a garganta e dou-lhe um bocado de colo (...). O E. procura o livro e quando vê a capa e diz “Não quero essa história”. O G. diz que conhece a história do patinho feio. Imediatamente a seguir, o E. diz com cara zangada “É um patinho feliz.” (...) Começo a contar a história e ficam todos muito calados. O F. levanta-se para ver a imagem do Patinho Feio e da sua mãe. Quando o E. vê os outros animais a dar bicadas no Patinho Feio, diz com voz mais fina, imitando a mãe Pata “Não façam isso ao meu filhinho”. Mais à frente diz, “A mamã ficou feliz quando viu o Patinho andar muito bem”, referindo-se ao facto do Patinho Feio nadar tão bem como os irmãos. (...). Quando o Patinho Feio decide afastar-se da família, o F. diz “Foi para longe? É onde?”. O G. diz “Coitado do patinho, com frio e fome”. O F. aproxima-se para ver as imagens e quer muito ver o Patinho Feio sozinho no lago à noite. O H. faz o mesmo. Os dois demoram-se a observar essa imagem, até que o F. volta para o sofá e diz, virando-se para mim, “Conta!”. O H. também vai para o sofá, mas antes vem dar-me um beijinho. Quando o Patinho Feio se tornou cisne, o G. disse “Foi magia.” Falo um pouco sobre a história, fazendo algumas perguntas exploratórias e o G. diz que o Patinho Feio “Ficou feliz no meio dos outros patos grandes”. O F. diz que o Patinho Feio “era triste” e depois de dizer isto faz “quá-quá-quá”, fazendo uma voz triste. O G. acrescenta que também ele vai ser grande.

Quando vão para a mesa para desenhar, o H. quer sentar-se ao meu lado e guarda-me uma cadeira. O F. partilha os lápis e pergunta-me se está a fazer bem. O E. entrega as folhas. O H. amassa uma delas. O E. entrega-lhe outra e o H. sorri. Depois de desenhar, o H. pede para ir para cima, pois está cansado (...). O G. quis narrar a história. Enfatiza muito a fome, a sede e o frio do patinho. Usa muito diminutivos. No final da sua leitura, o E. também quero contar a história mas o G. tentar boicotar a sua narração (fala muito alto, faz barulho e tenta ter a minha atenção fazendo-me perguntas). Digo-lhe para falar mais baixo que estou a ouvir o E. e ele amua. De repente, lembra-se que na biblioteca há outro livro sobre Patinho Feio e vai procurar. O E. continua a narração e centra-se muito na parte da história em que as galinhas picavam o Patinho Feio. Sempre que chega a essa parte, volta a contar a história do início. Faz isso três vezes e diz “E picaram muito. E o Patinho disse *ai, ai, ai!*”. Tento que narra história até ao fim. No fim disse “E transformou-se em estátua”. O G. e o F. estão a ver o outro livro do Patinho Feio que o G.

encontrou na biblioteca. O F. pede ao G. para ver melhor as imagens. O G., com tom enfático, explica-lhe as imagens (...). No fim, o F. diz “E voou feliz”.

Data: 6 de Maio

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); J. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: O *Patinho Feio*, de Hans Andersen

Andersen, H. (2008). *O Patinho Feio*. Porto Alegre: Companhia das Letrinhas.

Tema: Este conto fala de uma ave, que, por ser diferente dos irmãos, foi maltratada e rejeitada pela família e amigos próximos a ela. Cansada de tanta humilhação, a pequena ave decide fugir, imaginando que longe de casa pudesse ser mais feliz. A tristeza e o sentimento de solidão só chegam ao fim quando, um dia, num belo lago, o patinho encontra um grupo de cisnes que o reconhece como uma das mais belas aves daquela espécie.

Abordagem: Nesta sessão, li a história tal como está no livro. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças, sendo que algumas já conheciam a história. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

Quando entrei no quarto, as crianças já se encontravam lá. A C. estava a brincar no chão com o jogo da memória. O I. e o K. estavam a brincar aos carros. A J. estava sentada numa cadeira. O Filipe entrou e quis ouvir a história. O I. partilhou o lugar com ele e sorriu para mim (...). Mostrei a capa do livro e o I. disse "Oh, essa não, já conheço!". A C. disse "Essa sim, sim". Comecei a ler. Quando a C. viu os patos a sair dos ovos disse "Ovos?... Da barriga da pata!", como se não percebesse que os patos nascem de ovos. Sempre que eu lia que o Patinho Feio estava triste, a C. abraçava ora o irmão, ora a J. (que estavam ao lado dela). O K. mostrou-se surpreendido com o facto do Patinho Feio ter fugido sozinho, dizendo que era pequenino. O I. responde que o Patinho Feio "Estava triste e foi-se embora" e "Não tem medo ... foi-se embora". Corroboro o que o I. disse. A J. ouve a história calada mas sempre com os dedos na boca. Digo-lhe para não pôr os dedos na boca, ela segue orientação, mas logo a seguir voltar a colocá-los na boca (...). A C. repete "pato triste" e "Patinho/Pato Feio" várias vezes. A meio da narração, a C. segura a minha cara com as suas mãos e diz "Quero uma mãe nova!" (frase já muito proferida por C. desde que lhe explicaram que há a possibilidade de vir a ser adotada). (...). I. diz que ser cisne é "mais bonito do que ser pato pequeno". O K. não percebe o que é um cisne. Explico-lhe a transformação de Patinho Feio, recapitulando a história. Ele franze o sobrolho e o I. também explica e diz "Não vês que ele era pequeno e ficou branco a voar?". J. disse que nunca viu um cisne. A C. imita um cisne a voar e diz "Sou a mais grande". O I. diz que ela é mana mais nova.

A C. e a J. querem muito desenhar. O I. enquanto desenha pergunta pelos livros de polícia e dos estaleiros. Ele e o K. terminam o desenho rápido para verem os livros. O K. disputa os livros com o I.. O I. amua e deita-se na cama com a cabeça para baixo, segurando um dos livros. Grita que quer os dois livros só para ele e o K. diz que não lhe dá o outro livro. Vou ter com e digo-lhe que pode ver um livro de cada vez mas depois tem que trocar com o K.. Ele acede, um pouco contrafeito (...). A C. deixa de desenhar e vai afiar lápis. Afia os lápis com um movimento repetitivo, com a cabeça sempre para baixo e o cabelo a esconder-lhe na cara. Às vezes, dá um lápis à J. que lhe agradece e elogia "Obrigada... afias muito bem C.". Os rapazes, mais calmos, partilham os livros. Folheiam os livros de forma muito rápida e trocam de livros sucessivamente, muitas vezes. Dizem, procurando o meu reforço positivo, "Trocamos os livros, vês?!" (sorriem de forma orgulhosa). O I. imita o som dos bombeiros. A C., enquanto afia os lápis, começa a cantar a música do *Barquinho* e a J. acompanha. O I. fica muito centrado na multa que a polícia passa e vai dizendo "Anda no vermelho, é por isso..."; "Eu vou ser um polícia bom".

Data: 12 de Maio

Hora: 17.15 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: G. (5 anos); F. (5 anos); E. (4 anos); H. (3 anos e meio)

Alterações/ variáveis “ruído: (nada a registar).

História: *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa
Agualusa, J. (2005). *A Girafa que Comia Estrelas*. Lisboa: Dom Quixote.

Tema: Conto que trata da questão da amizade entre seres de espécies diferentes e de hábitos e gostos distintos, cuja relação é pautada por um enorme respeito mútuo e por uma grande tolerância. A narrativa desenrola-se no seio de uma sociedade animal sustentada por valores como a família, os afectos, a amizade e a defesa e protecção do ambiente natural e das diferentes espécies que o integram.

Abordagem: Nesta sessão, contei a história, lendo algumas partes como estavam narradas pelo autor. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o relato da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

As crianças vêm directamente do jardim-de-infância para a biblioteca, pois estão um pouco mais atrasados do que de costume. O H. está muito agitado, falando muito apressadamente, o que torna o seu discurso imperceptível. Peço-lhes para se sentarem. O E. quer sentar-se ao meu lado, mas eu explico-lhe que o sofá é o local mágico de audição das histórias. Ele insiste e eu insisto também, e digo-lhe que na actividade de desenho pode ficar sentado ao meu lado. O H. continua a falar e fazer muitas perguntas e eu peço-lhe para que ele se acalme falo com mais devagar para que eu o entenda. Percebo que diz "Tenho medo do Jesus", "Onde está o Jesus?", "O Jesus não faz mal, pois não?". Enquanto faz estas perguntas, os outros estão calados a olhar para ele, percebendo que está assustado. Pergunto-lhe porque é que está tão preocupado com Jesus e ele não sabe explicar. O G. diz que quando chegaram do jardim-de-infância, ouviram músicas vindas da igreja. O F. acrescenta que H. tirou *bola vermelha* no jardim-de-infância. O H. manda todos se calarem para ouvir as músicas que nos chegam da igreja e fica com cara assustada, voltando a fazer as mesmas perguntas. Os restantes ficam calados. Explico que Jesus não fica zangado quando as crianças têm *cara vermelha*, nem quando fazem asneiras, pois todas as crianças e mesmo adultos, às vezes, fazem algumas asneiras, mas isso não convence. Tento distraí-lo, mostrando-lhe o livro e peço-lhe para que me descreva a capa e ele atende ao pedido. Começo a ler a história e todos olham para as imagens. O F. ri-se quando se diz que a girafa perde a cabeça quando espirra e logo a seguir começa a fazer de conta que espirra. O E. sorri quando leio que a girafa come estrelas e diz que nunca provou nenhuma, sorrindo para mim, de forma cúmplice. O G. está muito atento a olhar para as imagens e a ouvir a história. O H. volta a interromper para falar do Jesus, porque ouve de novo as canções vindas da igreja. Interrompo a leitura da história, vou ter com ele e digo-lhe para não se preocupar, pois Jesus só quer o sorriso das crianças e não quero que elas tenham medo dele. Ele olha para um crucifixo pintado de várias cores que há na biblioteca e pergunta se Jesus é aquele. Levanto-me e vou buscar o crucifixo. Os restantes colegas estão calados, sentados no sofá, ora a olhar para ele, ora a olhar para mim. Mostro-lhe o crucifixo e ele pergunta se Jesus não é um menino. Digo que Jesus foi um menino que depois cresceu e se tornou num homem, tal como na imagem do crucifixo. Ele volta a perguntar "Jesus é um menino?". Explico novamente e ele volta a perguntar se Jesus faz mal aos meninos. Digo que Jesus só quer ver as crianças contentes a brincar e que não faz mal a ninguém. Volto a pôr o crucifixo na parede. Enquanto o faço, o F., imitando-me, abraça H. e diz para ele ter calma e que Jesus é bom. O H. sorri, por alguns momentos, mas continua a mostrar um ar preocupado. Diz baixinho

“Eu bati nos meninos...” O F. dá-lhe um beijinho e retoma o seu lugar. Decido sentar-me ao lado dele e continuar a ler a história. O G. diz que os anjos voam no céu e o F. diz que já viu anjos nas nuvens. O E. diz que os anjos se sentam nas nuvens. O H. volta a perguntar se Jesus está no céu. E o G. diz-lhe que ele está "Em todo o céu grande", abrindo muito os braços. O E. acha curioso que a galinha e a girafa tenham juntado as nuvens para que chovesse. O F. riu quando a girafa espirra e começa a chover e diz que as nuvens tiveram medo.

No final, o G. diz que nunca tinha ouvido aquela história e diz que quer ouvi-la outra vez. Digo que pode ver o livro em vez de desenhar e ele prefere ficar no sofá a folhear o livro. Os outros dirigem-se para a mesa mas o H. continua com ar preocupado. Começa a escolher os lápis e diz que vai pintar o Jesus no céu. O F. diz que quer pintar cachecol da girafa e diz que vai ficar muito giro. O E. começa a pintar as nuvens e a galinha em cima delas. Entretanto, o G. junta-se ao grupo e começa a ver os desenhos dos colegas, reforçando positivamente todos. Pergunta ao E. onde é que está a girafa e ele diz que já a vai desenhar. O G. apressa-se a entregar-lhe o lápis vermelho e o E. aceita a sugestão dele, desenhando uma girafa vermelha. O H. chama-me e mostra o seu desenho, com o Jesus, uma nuvem e uma galinha. Diz que Jesus está em cima das nuvens. O F. também me chama e diz que a girafa que desenhou tem um rabo preto comprido e diz que o desenho está giro. Sorri e continua a pintar. O H. volta a fazer perguntas sobre Jesus e eu pergunto-lhe se quer que eu o leve à igreja para vermos o Jesus. Ele disse que não e o F. diz que quer ir. Insisto com H. e ele diz que sim mas que tem medo. Eu digo-lhe que vamos os três de mão dada. O G. e o E. estão a ver as imagens do livro e eu digo-lhes para irem para cima com o livro. Levo o F. e o H. à igreja. O H. quer ir ao colo.

Data: 13 de Maio

Hora: 17 horas **Tempo de duração da sessão:** 40 minutos (aproximadamente)

Grupo: I. (6 anos); J. (6 anos); K. (5 anos); C. (4 anos)

Alterações/ variáveis “ruído”: (nada a registar).

História: *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa
Agualusa, J. (2005). *A Girafa que Comia Estrelas*. Lisboa: Dom Quixote.

Tema: Conto que trata da questão da amizade entre seres de espécies diferentes e de hábitos e gostos distintos, cuja relação é pautada por um enorme respeito mútuo e por uma grande tolerância. A narrativa desenrola-se no seio de uma sociedade animal sustentada por valores como a família, os afectos, a amizade e a defesa e protecção do ambiente natural e das diferentes espécies que o integram.

Abordagem: Nesta sessão, contei a história, lendo algumas partes como estavam narradas pelo autor. A leitura foi articulada com a descrição das imagens e com a intervenção espontânea das crianças. No final da leitura, foram colocadas algumas perguntas exploratórias às crianças sobre a história ouvida. Algumas crianças quiseram fazer o reconto da história. As crianças foram orientadas a realizar uma ilustração livre ou alusiva à história abordada.

Registo da sessão de grupo

Quando chego ao quarto, as crianças tentam puxar o livro que trago atrás das costas. O I. diz logo que só quer a história dos carros dos polícias. Digo-lhe que não trouxe esse livro mas que a história que eles vão ouvir é muito engraçada. O I. amua e vai sentar-se na cama a dizer que não quer ouvir. A J. chama-o e ele ignora. A C. disse que quer a cadeira maior mas as cadeiras têm todas o mesmo tamanho. O K. diz que quer ouvir a história ao meu lado. O I. vem a correr e diz que é ele que se senta ao meu lado. Tento que se sentem nos locais habituais (...). Depois de algumas trocas de lugar e de cadeiras, lá se sentam e acalmam. Começo a ler a história. O I. acha piada ao facto da girafa se poder constipar por andar com a cabeça nas nuvens. O K. pergunta o que é que ela anda a fazer no céu. Eu repito que anda à procura de anjos e ele pergunta o que é que são anjos. A J. diz que "São aqueles brancos que tem asas". O I. diz que os anjos são bons e começa a rezar o anjo da guarda mas não consegue terminar. A J. também diz que são "bonzinhos". (...). A C. estranha o facto da girafa comer estrelas. Pergunta se são *Estrelitas* (cereais) e ri-se. Estão calados a olhar para as imagens. O I. levanta-se e vai buscar dois carrinhos e continua calado a ouvir a história. Por vezes, olha para os carrinhos. De repente, a C. vê os carrinhos do I. e grita "mamã". Diz "Dá-me, dá-me o carro". O I. parece perceber qual é o carro que ela quer, mas dá-lhe o outro. Ela grita que não, que é outro carro que ela quer. O I. continua sentado e, sem falar, continua a insistir em oferecer o outro carro. A C. começa a chorar muito. Pego nela ao colo e tento acalmá-la mas não consigo, ela chora e grita por "mamã". Com ela no colo, peço ao I. para que entregue o carrinho à sua irmã para que ela se acalme. O I. está reticente e não acede logo ao meu pedido. Depois de alguns segundos, dá o carrinho à irmã que começa logo a rir-se e a brincar com o carrinho em cima da cabeça do I.. Ele também sorri. Ficam assim alguns segundos. Levo a C. ao colo para a cadeira. Depois disto, continuo a ler a história. A C. ora olha para o carro, para o I. ora olha para as imagens do livro. (...). A J. pergunta porque é que deixou de haver nuvens no céu. O K. diz que é porque é verão. A J. pergunta pelos anjos. Pergunta-me "Já viste anjos?". O K. diz que nunca viu anjos e a J. diz que sabe que eles "vêm à noite". O I. olha muito para o carrinho que irmã tem na mão mas não diz nada.

No final, querem todos desenhar e a J. diz que vai ajudar a C. O K. diz que vai desenhar uma "girafa gigante". A J. começa por desenhar uma menina que diz ser ela e desenha depois uma girafa com um contexto aprazível (sol, borboletas, relva e nuvens). O I. desenha uma girafa e logo a seguir desenha uma nuvem em cima dela, dizendo "É que ele está no céu a comer anjos!" O K. diz que não são anjos mas estrelas e o I. corrige. A C. está entretida a desenhar e mostra-me o seu desenho orgulhosa. A J. reforça-a. O K. vai mostrar o seu desenho a uma das auxiliares. O I. vira a página ao contrário e desenha uma pista

de carros. São chamados para tomar banho e a C. contesta. Vira a página ao contrário e desenha um arco-íris. Faz tudo sempre com o carrinho na mão.

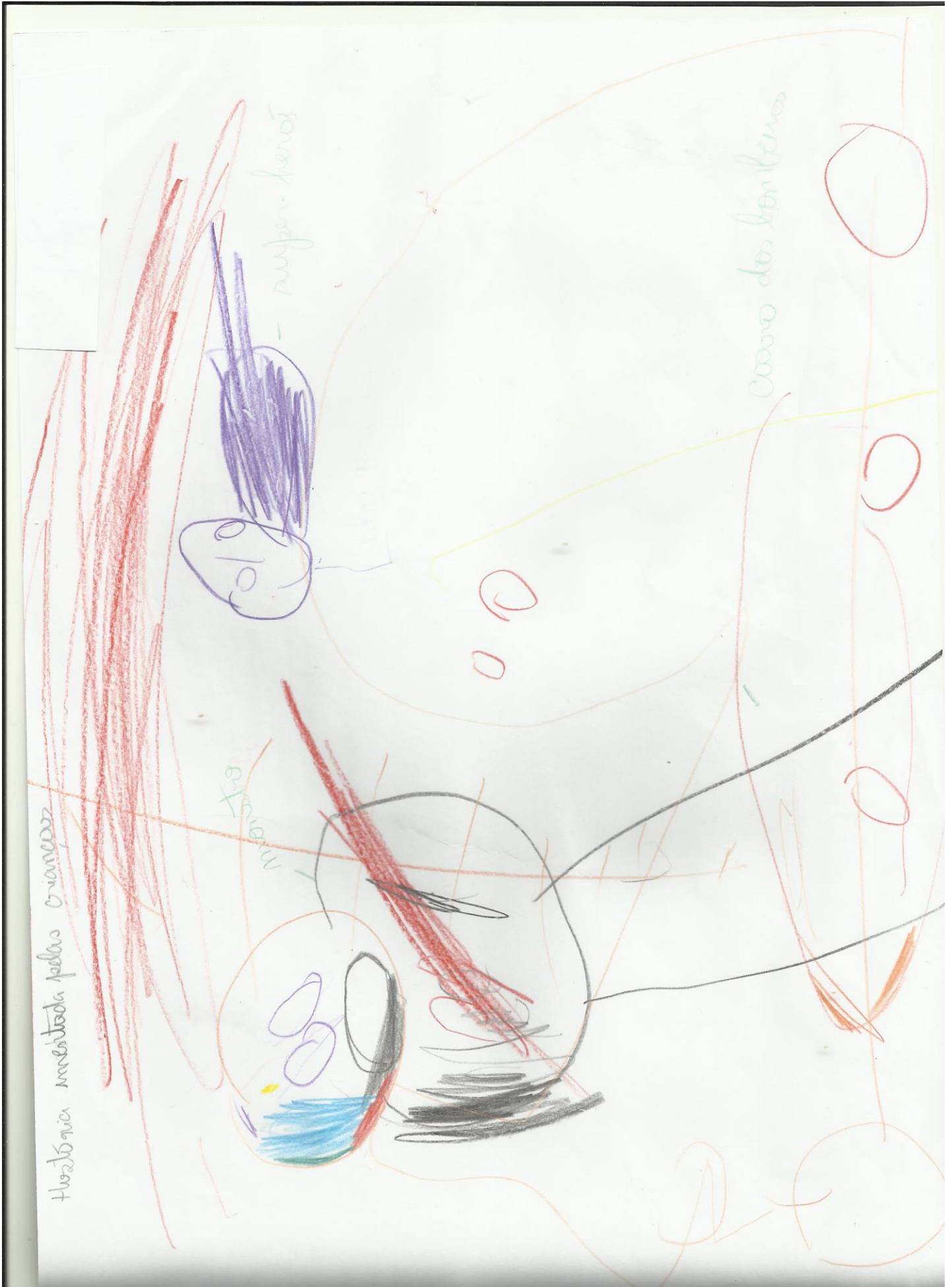
Anexo III

Alguns desenhos das crianças

Desenho de I.



Desenho de I.



Hortõnia m...

Coco do bonifera

— ruyben heró

Coco do bonifera

Desenho de G.

Nadadorzinho

peixes
todas
juntas

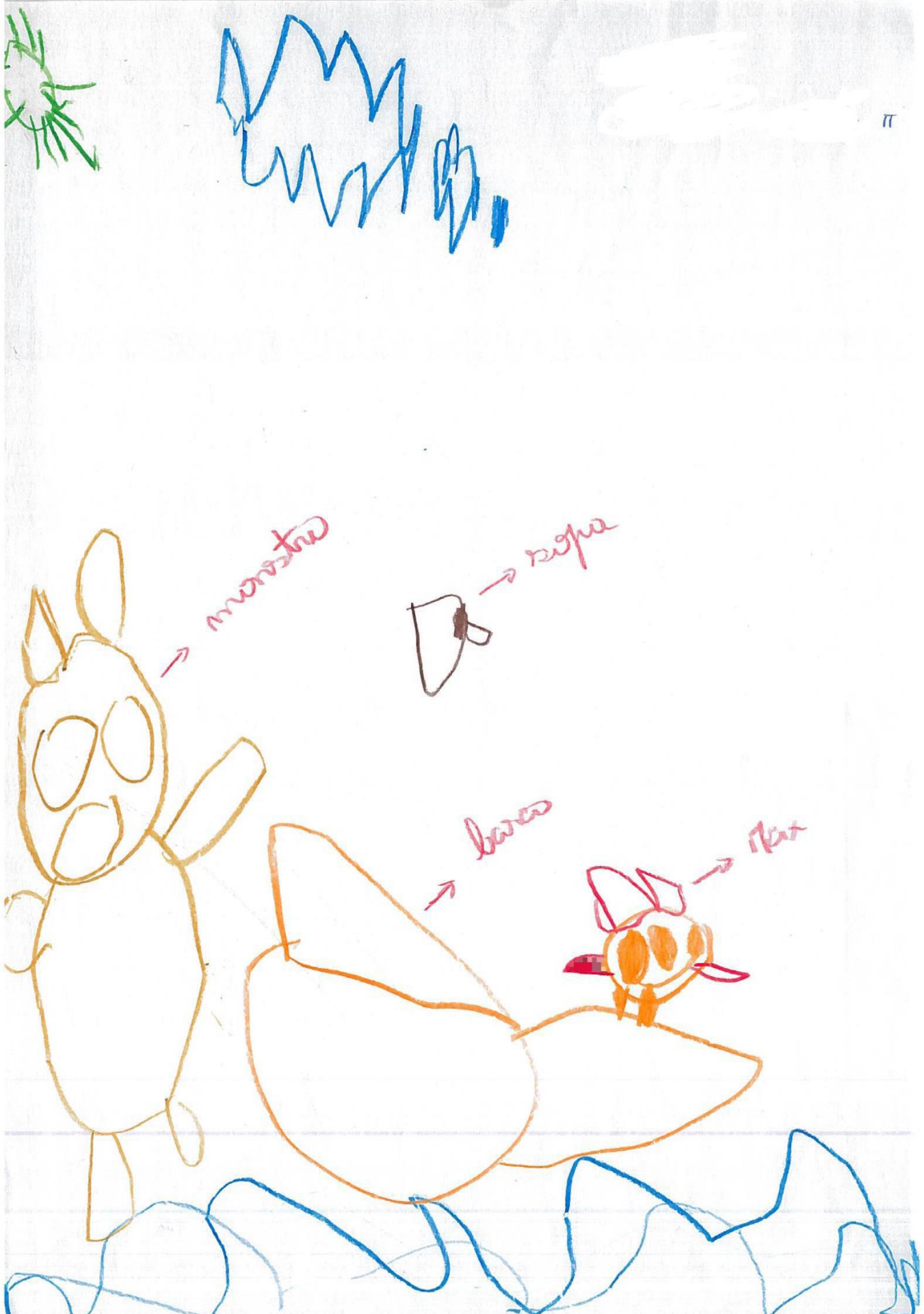
Nadadorzinho

arco-í

peixe

peixes





Desenho de G.



o homem da nossa cidade - II

Desenho de J.



Desenho de J.



Anexo IV

Protocolos da Prova Pata Negra (Corman, 2009)

Avaliação psicológica: Aplicação da prova *Pata Negra*

Criança: I. (6 anos)

Data: 30 de maio

Hora: 09 horas e 30 minutos **Tempo de duração da sessão:** 60 minutos (aproximadamente)

1ª Etapa – Apresentação

O I. identificou no frontispício:

- O Pata Negra como sendo “menino” e tendo 7 anos;
- Porquinho “menino” e “irmão” de 11 anos;
- Porquinha “menina” e “irmã” de 1 ano;
- Porca com mancha “mamã” com 1000 anos;
- Porco “papá” com 8 anos.

2ª Etapa – Os temas

“Era uma vez que um senhor pôs ... uma cabra ... na carroça. (Fica calado).” (Pergunto-lhe se quer contar mais alguma coisa. Murmura “Perdi a voz.” (Insisto para que continue). “A mamã e o pai, o filho e o bebé e este ... o Pata Negra estavam olhar para a carroça...(cartão 4). Agora é por esta (olhando para outra imagem e pondo a anterior de parte). No fim, o senhor e outro senhor forem à quinta, o outro estava a pôr palha e o outro estava a pôr terra... os porquinhos e o Pata Negra estavam a beber leite (cartão 11). Mas no fim estavam no jardim na quinta, estavam a fazer chichi. No fim, acordarem-se todos (cartão 1). Esta não... (pondo de lado a imagem 9). No fim, o Pata Negra, estava ali uma casa e chegarem e chegarem...” (Peço para explicar melhor). “E chegarem e chegarem às montanhas, o Pata Negra. No fim, forem a uma casa do Pata Negra (cartão 6). Não quero estas duas (juntando e pondo de parte as imagem 10 e 16). No fim, apareceu uma águia a morder o Pata Negra e chorou (cartão 8). No fim, apareceu dois Pata Negras, e estes três, um, dois, três, quatro, cinco. Os cinco estavam na quinta, correram, divertirem-se muito...mordeu também (cartão 3). Está quase, Génia (sorri). No fim, apareceu dois. Esta não (pondo de lado a imagem 18). No fim, o Pata Negra e esta cabra estavam em casa a beber (cartão 5). No fim, estes estavam na lama, a mãe, o porquinho e o outro porquinho e o outro.” (Peço para explicar melhor). “Estavam a brincar” (cartão 15).

(Pede-me para ler o livro que trouxe com ele, chamado “Mecânico Genial”). Digo-lhe que no final daquele jogo, irei ler-lhe o livro.)

Pergunto-lhe se quer acrescentar alguma imagem das que não foi seleccionada para completar a sua história.

Olha para as imagens que havia posto de parte e pega numa das imagens. Começa a contar.

“Este, este, este e este (pondo de parte os cartões que já estavam no monte e só escolhendo uma imagem). A lama, viu uma flor, o Pata Negra, mas no fim foi para casa (cartão 7).”

(Pede-me novamente para ler o livro que trouxe com ele).

Pergunto-lhe o podia acontecer depois desta história ao Pata Negra. O I. responde:

“Carrinhos ... Vai para a ambulância, ‘tá doente.” (Peço para explicar melhor, perguntando-lhe o que lhe dói). “A barriga e a cabeça. A mamã vai com ele...”

3º Etapa – Preferências-Identificações

(Antes de começar, pede-me para contar todos os cartões).

Qual a imagem de que mais gostas?	Porque é que gostas mais desta imagem?	Quem é que gostavas de ser?
3	“Porque sim, porque são bonitos.”	“Eu sou este... Quem é a menina? ... Sou este, a mamã.”
7	“Esta não gosto (apontando para o cartão 12). Porque sim... Qual é o teu carro? De que cor é?” (Insisto para que volte à actividade). “Porque sim, porque gosto deste” (apontando para a mamã porca).	“A mamã. E tu és o pai.”
4	“Porque sim.” (Peço para que explique melhor). “Porque o porquinho está a dormir.”	“A mamã. Está a ver o senhor...”
2	“Porque sim, porque gosto, porque gosto desta floresta” (apontando para as árvores).	“A mamã. E tu és o papá.” “E porque é que estão assim, com uma perna para trás e outra para a frente?” (Digo-lhe que é uma posição para se segurarem melhor). “E a mamã também está?” (Fica muito concentrado a ver esta imagem).

Qual a imagem de que menos gostas?	Porque é que gostas menos desta imagem?	Quem é que poderias de ser?
12 e 13	“Porque sim, porque são más...”	(No cartão 12, aponta para a mamã). (No cartão 13, responde “A mamã.”
11	“Não gosto desta, nem desta (apontando para o 1).” “Quero ir fazer chichi” (Vai à casa de banho). “Quero estar no teu colo.” (Sobe para o meu	“Sou a mamã (...) tu és a mamã e eu sou o pai.”

	colo). (Volto a perguntar). “Porque não gosto.. porque não gosto... não gosto, deste, não gosto deste, não gosto, não gosto...” (a sussurrar e a apontar para todos os elementos da imagem).	
16	“Isto ... Noite.”	“O filhote.”
10	“Isto ... É a noite (diz a sussurrar). Gosto de chuva.”	(Pergunta-me pelo pequeno-almoço e descreve-me o dele). “A mamã... Não, tu és a mamã e eu sou o filho.” (Volto a remeter para a imagem) “Sou o filho e tu és a mamã”. (Indica que o filho é o porquinho que está levantado, a espreitar).
1	(Vê o número do cartão) “Eu gosto do 1...” (Não gosto) disto, da lama, nem do chichi.”	“Tu vais ser a mamã.” (Volto a remeter para a imagem e pergunto quem é que ele seria) “O papá.” (Pede-me para contar os cartões).
18	“Porque sim... porque estão a subir ...” (sai do meu colo).	“A mamã.”
9	“Porque não gosto ... Disto tudo.” (Peço para explicar melhor). “É palha, é terra, lixo.”	“Eu sou o filho” (o que está a ver). (Pede-me para contar os cartões).
8	“Não gosto, não gosto e não gosto” (Peço para explicar melhor). “Não gosto da água...” (Vê o número do cartão) (Pergunto outra vez porque não gosta da imagem). “Está a chorar”.	“O filho.” (o que está a ver).
5	“Olha, sabes o que consigo fazer?...” (Quer fazer um desenho.) (Insisto para que volte às imagens). “Isto nem disto ... São os porquinhos ... porque não gosto.”	“O pai.” (aponta para a cabra).
15	“Porque não gosto... porque estão a beber leite.”	“A mamã.”
6	“Esta já contámos ... O porquinho não consegue chegar à casa nem ao céu...”	“A mamã.” (Pergunto onde está a mamã). “Na casa.”
14	“Porque não gosto ... estão a beber o chichi.”	“A mamã.”

4º Etapa – *Questões dirigidas*

O I. é convidado a olhar com mais atenção para alguns cartões e dizer o que vê neles.

Cartão 5 – “Está a beber leite na cabra”.

Cartão 8 – “Estava a morder o Pata Negra e chorou.”

Cartão 9 – “Esta não...Estava a molhar a mãe ...e este não estava...Isto é riscos.” (apontando para a lama).

Cartão 18 – “O que é esta Pata?” (Explico-lhe que é o rabo do esquilo).

Cartão 16 – “Está na lama. (Pergunto como se sente). Está assustado.”

Cartão 10 – “Está a espreitar... para a mamã...” (Pergunto-lhe o que acha que ele quer ver). “A noite ... a mamã”. (Digo-lhe que é um porquinho curioso). Ele responde: “Se calhar é...”

Cartão 1 – “Está a pôr chichi na terra.” (Peço-lhe para que veja melhor, alertando-lhe que aquele é o local onde comem). (Fica com cara de surpreendido e aproxima muito a imagem para ver melhor).

(Pede-me novamente para ler o livro que trouxe com ele).

Cartão 11 – “Estão a beber Estes não.” (Pergunto como é que ele acha que outros estão). “Levantados ...” (Digo que se calhar os outros porquinhos também gostavam de estar a mamar). Responde “Pois...”.

Cartão 12 – (Está a sonhar) “com a mamã.”

Cartão 13 – (Está a sonhar) “com o papá”.

Cartão 3 – “Estão a morder... Se calhar a mamã mandou-o morder.”

Cartão 2 – “Estão a namorar.”

Cartão 4 – “E o cavalo? Ele empurra?” (referindo-se ao cavalo que eventualmente poderá puxar a carroça). (Pergunto-lhe para onde acha que eles levam porquinhos). “Para os caçadores”. (Pergunto o que vão os caçadores fazer.) “Vão matá-los.”

Cartão 7 – “Está a mamar leite, estes estão a ver ...” (Pergunto como se sente). “Mal” (Pergunto porquê). “Porque sim”.

5º Etapa – *Questões de síntese*

Mais feliz – “O Papá.”

Menos feliz – “A Mamã.”

Mais simpático – “O Pata Negra.”

Menos simpático – “O Mano.”

Gosto mais – “Do papá.”

Quem gostava de ser – “A Mamã.”

- O que vai acontecer ao Pata Negra – “Não sei... não sabemos.” (guarda o cartão dentro do livro e vai abrindo o livro e fechando-o). (Insisto para que relate o que vai acontecer). (O I. pede colo e para que faça *cavalinho*). “Vai para um autocarro para ganhar a corrida. Vai para um carro de polícia para ganhar a corrida ... e ganha”. (Pergunto como vai ficar). “E vai ficar simpático”.

- O que pensa o Pata Negra da sua mancha – “Não sei... Não gosta de pais, não gosta de filhos, não gosta de mães... Como te chamas?” (Volto a perguntar) “Não sei, não sabemos... (olha para o cartão 4 que estava num monte) e diz “A carroça não tem volante”.

“Desejos que o Pata Negra pede à Fada:

1º - “Um carro de polícia, de ambulância, de bombeiros”.

2º - “Uma revista”.

3º - “Um chocolate”.

Avaliação psicológica: Aplicação da prova *Pata Negra*

Criança: G. (5 anos)

Data: 8 de Julho

Hora: 09 horas e 30 minutos **Tempo de duração da sessão:** 60 minutos (aproximadamente)

1ª Etapa – Apresentação

O G. identificou no Frontispício:

- O Pata Negra como sendo “menino” e tendo 5 anos (mostra com a mão);
- Filhotes da mamã: Irmão - Um porquinho “menino velhote”, de 5 anos (mostra com a mão); outro porquinho “menino” de 5 anos (mostra com a mão);
- Porco sem mancha “mamã” com 5 anos (mostra com a mão);
- Porca com mancha “papá” com 5 anos (mostra com a mão).

2ª Etapa – Os temas

“Vou baralhar.... Vou ler os números” (lê os números dos cartões).

“O papá, o filhote, a mamã e os irmãos estavam ... a mamã, o filhote estavam a beber leite (apontando para o bebedouro) e o papá e o filhote estava a brincar na relva. O Niga (Pata Negra) também estava a brincar e ver o filhote e a mamã e o filhote e os outros (cartão 7) ... Não quero conta mais... Quero fazer cocó.” (Vai à casa de banho). “O Niga (PN) estava a dormir e a mamã como viu-o também estava quase a dormir (cartão 13) ... Doi-me a unha (olha para uma unha que está levantada). *O porquinho foi à horta, foi comer uma bolota*” (canta a música). (Peço para que volto a contar a história). “Vou ficar aqui (Põe-se a pé ao meu lado). O porquinho foi a correr para casa, passou pelas árvores, pela erva, pela floresta negra (cartão 6). O porquinho estava sozinho e outro estava nos tijolos. Um ganso a voar aterrou e puxou na cauda e ele chorou.” (cartão 8). (Começa a cantar novamente a música *O porquinho foi à horta...*). (Peço para que volto a contar a história). “A avó porquinha pós o Niga (PN) em cima da avó. No fim estava a tentar chegar às árvores para apanhar maçãs (cartão 18). O senhor chegou com a sua camioneta e empurrou os porquinhos e os outros dois ficaram com a mamã e com o papá ... Estavam escondidos a ver. O Niga (Pata Negra) estava a dormir (cartão 4). Essa não...(pondo de lado o cartão 11). Estou cansado... Só mais uma, só essa...” (Dou-lhe reforço positivo para que continue). “A mamã e o papá estavam juntos a dar beijinhos na boca (ri-se) e beijinhos na cara e o filhote viu nos tijolos, viu a dar beijinhos na cara e na boca... (cartão 2). Estamos quase a acabar... (Olha de forma intrigada para o cartão 12). Já tinha contado esta! Já contei! É igual? (Vai procurar nos cartões já abordados). A mamã tem o rabo muito comprido e a pilinha à mostra (apontando para as mamas da mãe). O porquinho... Isto o que é?” (apontando para a cabra) (Digo-lhe para continuar). “O porquinho pode ser o filhote e foi a uma cabra puxar o rabinho para sair leite e beber (cartão 5). Aquela bolsa é tua? (Começa a contar os cartões que faltam). O papá e a mamã forem ... Espera um bocadinho ... (Vai confirmar novamente no cartão 12 e 13 quem é a mamã e o papá. Volta a apontar a mamã porca como o pai e o pai porco

como a mãe). O papá e a mamã correrem e virem os outros irmãos a correr na relva (cartão 3). Agora tenho uma, duas, três, quatro (imagens)... O papá deixou o irmão ir para baixo puxar o seu rabinho e beber leite (cartão 14). Essa é a mesma? ... Ouu? Um a puxar leite e outro a puxar leite (olhando para os cartões 14 e 15). Um a puxar leite da mamã e outro do papá! ...Então o papá também deixou beber leite dos papás, então o papá deixou beber leite ao filhote e forem os outros filhotes a correr para beber leite (cartão 15). Agora só falta duas! O senhor estava a pôr palha e no fim o senhor pôs leite (cartão 11 – volta a recuperar este cartão que tinha em cima posto de parte). Só falta uma! E eles puxarem para sair leite, todos puxarem, e o papá e o filhote estavam a dormir juntos (cartão 1). Vitória, vitória, acabou-se a história!”

(Depois de questionado, diz não querer juntar mais nenhuma imagem à sua história).

3º Etapa – *Preferências-Identificações*

Selecciona cartões 13, 3, 1, 15, 11 e 1. Depois diz que não gosta dos cartões 15, 11 e 1)

Qual a imagem de que mais gostas?	Porque é que gostas mais desta imagem?	Quem é que gostavas de ser?
13	“Porque tem o rabo maior.”	“A mamã.”
3	“Porque estão a correr todos.”	“ A mamã.”
1	“Porque tem o rabo fininho e o papá. Estão os dois.”	“O papá.” (Começa a falar de forma infantilizada).

Qual a imagem de que menos gostas?	Porque é que gostas menos desta imagem?	Quem é que poderias de ser?
10 e 16	“Porque não gosto do escuro, porque estou a chorar.”	“A lua.” (cartão 10) “A lua.” (cartão 16)
4	“Porque empurra os porquinhos e os pais não toma conta bem deles... ele (apontando para o homem)... o papá e a mamã tomem mas eles querem fugir, por isso não podem... Não podem fugir!...” (Pergunto quem quer fugir). “O porquinho, o porquinho e o porquinho, os pequenos...”	“A mamã.”
6	“Porque vai sempre a correr e depois fico cansado e não tem água... vinho, e bebe o vinho” (ri-se).	“O porquinho.”
9	“Erhg (fazendo cara de desagrado). Estão todos na lama a atirar lama para a mamã...E a mamã a tentar dizer para não ir e eles continuam...”	“A mamã.”

8	“Não! Cheira mal...” (começa a falar de forma rápida e imperceptível).	(Aponta para o porquinho que está a ver).
5	“Não. Porque não quero!”	“Nenhuma...”
14	“Porque não quero as manchas...”	“Nenhuma.”
18	“Porque eu não gosto de subir às árvores porque senão parto a cabeça.”	“Deixa-me ver? Tenho que ver, tem um rabo maior? Essa é a mamã?! É, porque tem o rabo assim...” (Volto a fazer a pergunta). “A mamã.”
15	“Cheira a cocó ... Têm cocó em todo lado” (Pergunto onde) “Aqui e aqui.” (apontando para as manchas.	“ Os filhotes.”
12	“Porque tem aqui manchas... E eu não gosto de manchas...Fico com doi-doi.”	“Nenhum.”
11	“Não... porque eu pus a palha e o leite para eles beberem ... É o mesmo? (referindo-se se é o mesmo senhor que põe a palha e a comida no bebedouro).	“Olha, estão a ver (remetendo para os porquinhos que espreitam). “Esses três e esses dois (Pergunto se ele quer ser os porquinhos que estão a mamar e os porquinhos que estão a ver). Responde “Não, quero ser esse (apontando para os que estão a mamar).
7	“Porque estão a beber leite... Eu não gosto de beber leite, gosto de comer só cereais.”	“A mamã” (apontando para o porco adulto).
2	“Só gosto desta”. “Gosto dos dois porque estão a dar beijinhos na boca e na cara e este está a ver por isso não gosto.”	“A mamã.”

4º Etapa – Questões dirigidas

O G. é convidado a olhar com mais atenção para alguns cartões e dizer o que vê neles.

Cartão 10 – “Está a ver uma bruxa.” (Pergunto se acha mesmo que é uma bruxa). Responde “Não, é o porquinho.” (Pergunto para quem acha que está a espreitar). Responde: “Para a

mamã”. (Pergunto com quem acha que a mãe está). “Está com a bola” (apontando para o pai porco).

Cartão 16 – “Está preso...na lama.” (Pergunto como acha que ele se sente). Responde “Triste ... porque não tem ninguém que ajude.”

Cartão 7 – “Feliz...porque sim.”

Cartão 15 – (Pergunto o que acha que os filhotes vão fazer). “Os irmãos vão correr e partir a cabeça deles...”

Cartão 1 – “Está a puxar o leite.” (Chamo-o a atenção para que está a fazer chichi e pergunto o local onde o faz). “P’á sanita.” (Refiro que é o local onde eles comem.) “Pois... porque é que não tem sanita ali? Erhg... quando alguém faz chichi eu não gosto nada de comer...”

Cartão 5 – “Está a beber leite de cabra...o porquinho.” (Pergunto se pode beber). Responde “Não, porque não pediu.”

Cartão 4 – “Empurrou o porquinho, estava a dormir, estava a ver.” (Pergunto como acha que aqueles porquinhos que observam se sentem). Responde “Felizes... não triste porque empurrou o porquinho para a carruagem.

Cartão 11 – “A ver...” (Pergunto onde acha que os porquinhos que observam queriam estar). Responde “À beira da mamã.”

Cartão 6 – (Pergunto se acha que o porquinho se sente bem). Responde “Não, ‘tava a correr muito depressa e pode-se magoar.”

5º Etapa – Questões de síntese

Mais feliz – “A mamã.”

Menos feliz – “Esses três. Os filhotes.”

Mais simpático – “Esse.” (Aponta para o Pata Negra).

Menos simpático – “Não, não.” (Aponta para os dois irmãos).

Gosto mais – “Gosto desses, desse e desse.” (Aponta para o Pata Negra, o pai e a mãe). (Peço-lhe para escolher só um). “Esse.” (Aponta para o Pata Negra)

Quem gostava de ser – “A mamã.” (Aponta para o porco pai).

- O que vai acontecer ao Pata Negra – “Ficava triste e ia chorar...Porque ele queria a mamã ou papá.”

- O que pensa o Pata Negra da sua mancha – “Triste...porque ele fica a chorar e os outros irmãos fogem... Porque ele não gosta da mancha.”

- Desejos que o Pata Negra pede à Fada:

1º - “Tirar a mancha.”

2º - “Quer ser uma fada.”

3º - “Quer ter asas e varinha...e estrelas.”

Avaliação psicológica: Aplicação da prova *Pata Negra*

Criança: J. (6 anos)

Data: 29 de maio

Hora: 09 horas e 30 minutos **Tempo de duração da sessão:** 60 minutos (aproximadamente)

1ª etapa – Apresentação

A J. identificou no Frontispício:

- O Pata Negra como sendo “menino” e tendo 5 anos (faz sinal com a mão);
- Porquinho “menino”, de 5 anos, “mano” do PN e da “mana”;
- Porquinha “menina” 5 anos, “mana” do PN e do “mano”;
- Porca com mancha “mãe” sem especificação de idade;
- Porco sem mancha “pai” sem especificação de idade.

2ª Etapa – Os temas

“Os porquinhos estavam a voar e os outros estavam no chão e ele estava a voar (aponta para o Pata Negra), estava a beber leite, os irmãos estavam a voar (cartão 15). O porco e o porquinho estavam a subir a árvore e viram muitos passarinhos e flores (cartão 18). Depois estes estavam a passar por cima da relva. E este estava a fugir, tinha medo deste porque estavam a bater um ao outro (cartão 3). Depois o outro porquinho estava a ver a mãe e o pai e depois eram amigos (cartão 2). Depois os dois porquinhos estavam a beber leite...” (Peço-lhe para explicar melhor) “Não sei... não, é água... e estes estavam a brincar com a mãe ... em para cima da terra e a beber leite (cartão 7). E depois este estava a dormir e este estava acordado. O pequenino estava a dormir (cartão 12). O porquinho foi a uma árvore e às montanhas e tem as montanhas todas, ele passeia ... vai cheirar as flores, a passear e vai fazer um piquenique ou aqui ou aqui (apontando para a relva e para a montanha) (cartão 6). E agora? (olhando para os cartões que havia seleccionado para contar a história).”

Pergunto-lhe se quer acrescentar alguma imagem das que não foi seleccionada para completar a sua história.

Olha para as imagens que havia posto de parte e pega numa das imagens. Começa a contar.

“O porquinho estava na água à noite preta, o céu estava preto e o mar estava branco. Estava branco e preto” (cartão 16). (Percebo que não quer apenas escolher algumas, mas quer contar uma história com a maioria das imagens que tinham sido postas de parte). “Essa não” (fazendo cara de descontentamento, e pondo a imagem de parte). (cartão 10). O senhor estava a pôr palha e o outro senhor estava a pôr terra à beira dos porquinhos pequeninos e dos grandes (cartão 11). A seguir, o pássaro agarrou na cauda do porquinho e calcou (cartão 8). A seguir, o pequenino fez chichi (ri-se) ... e eles estavam a dormir (cartão 1). A seguir este porquinho foi para a água branca e estava de noite e depois o cabritinho tinha o porquinho à sua beira e bebeu leite do cabritinho (cartão 5). Já está. E agora?”

Pergunto-lhe o podia acontecer depois desta história ao Pata Negra. A J. responde:

“Ele fugiu para a água e ficou branco.” (Aponta para a mancha). (Peço para explicar melhor).
 “Ficou branco e preto ... Ficou a mancha”.

3º Etapa – Preferências-Identificações

Qual a imagem de que mais gostas?	Porque é que gostas mais desta imagem?	Quem é que gostavas de ser?
2	“Porque esta está junto com o pai.” (Peço para explicar melhor). “A mãe está junto com o pai.”	“A mãe.”
18	“Porque este está em cima e este atrás e gosto mais deste (aponta para Pata Negra).”	“O Porquinho Negro ... O Pata Negra.”
11	“Porque eu gosto desta, do porquinho, da mãe”. (Peço para explicar melhor). “É a mais bonita.”	(Aponta e depois responde). “A mana.”
12	“Porque sim, porque gosto deste e deste, gosto do grande e do pequenino.”	“Aponta para o Pata Negra.”
14	“Porque gosto deste (aponta para a mãe) e deste (aponta para o Pata Negra), gosto só deste (PN).” (Pergunto porquê). “Porque o Pata Negra tem preto (aponta para a mancha).”	“O Pata Negra.”
1	“Porque gosto deste, a voar.” (sorri). (Peço-lhe para explicar melhor). Pergunta-me “Então e aquela coisa de quem gostavas de ser?”	“Este, a mana.”
5	“Porque gosto o porco.” (Pergunto porquê). “Porque o porco está a beber leite do cabritinho...E agora pergunta quem eu vou ser?”	“O Pata Negra.”
15	“Gosto da mãe.”	“A mãe.”
3	(Responde primeiro o que gostava de ser e só depois de eu insistir é que diz a razão pela qual gosta da imagem). “Porque quero ser a mãe.”	“Gosto de ser a mãe.”

Qual a imagem de que menos gostas?	Porque é que gostas menos desta imagem?	Quem é que poderias de ser?
9	“Porque eles estão, porque toda a gente está preto, porque toda a gente está preta... Este está na cara e este está no corpo todo...” “Gena... vou fazer um pitote” (amarrar o cabelo)	(Aponta para a que observa e depois responde). “Porque é a mana.”
8	“Porque o passarinho está a puxar o rabo do porco.”	(Aponta para o porquinho que está a ver).
4	“Este está a olhar para ele (aponta para a família de porcos) e este está a dormir na palha.” (Peço para explicar melhor). “Estes estão a ver os porquinhos a entrar... E depois, sabes qual é que sou? A mãe.”	“A mãe.”
13	“Pois que isto é a coisa que ele estava a dormir.” (Peço para explicar melhor). “Não gosto que ele está a dormir... Está-me a cair o travessão.” (Ajudo-a a colocar o travessão).	“O Pata Negra.”
10	“Porque o porco está em cima destas patas ... porque não, porque está noite.”	“Este.” (Aponta para o Pata Negra.)
16	“Porque este é uma barba (aponta para a erva) e tem preto e branco.” (Peço para explicar melhor). “Está a noite e o mar está branco. E agora, gostavas de ser?...”	(Aponta para o PN). “Está na água preta.”
6	“Porque o porquinho vai passear à árvore... Porque as montanhas eram castanhas e estes campos eram verdes. E ele vai passear.”	“O mano.”
7	“Os dois estão a beber água e este está a mamar o leite do porco que é a mãe e este está assustado... O PN está assustado.”	“A mãe.”

No final desta etapa, a J. diz que quer contar uma história. Conta a história dos *Três Porquinhos*.

4º Etapa – *Questões dirigidas*

A J. é convidada a olhar com mais atenção para alguns cartões e dizer o que vê neles.

Cartão 9 – “Estão todos sujos. Estão no rio. Está a dar pancadas nele e com os outros”; “Está a brincar com umas poças.”

Cartão 7 – “Os outros estavam na água e este estava mal, porque está a ver este e este.”

Cartão 6 – “Ele estava a passear e a árvore.” (Pergunto como se sente). “Bem, porque sim.”

Cartão 16 – “E este estava na água preta, e ficou branco e preto.” (Pergunto como se sente). “Triste, não está feliz, não está triste ... porque está, porque está de noite.”

Cartão 10 – “Está a ver um porquinho escondido aqui...E aqui estão eles. Pergunta o que eu vou ser? Vou ser esta” (apontando para o porquinho que está a espreitar).

Denota alguma dispersão e diz que quer ouvir uma história.

Cartão 4 – (Diz que quer mostrar os números dos cartões, parecendo evitar falar da imagem). “Está a empurrar o cabritinho para dentro.” (referindo-se ao senhor que empurra um dos porquinhos). (Volto a perguntar se é um cabritinho). Responde que sim. (Volta a perguntar se me pode mostrar os números)... (Pergunto como é que a família se sente) “Mal. Ele leva os porquinhos e o cabritinho.” (Pergunto pelo porquinho que está a dormir mas não quer falar, mantendo-se em silêncio).

Cartão 3 – “Estes estão em cima da relva.” (Peço para explicar melhor).”Estão a puxar a orelha ...”

Cartão 1 – “Ahh, não pode (percebendo que aquela era a zona onde os porquinhos comiam) ... Tem que ser noutro”. (Peço para explicar melhor) “Tem que ser onde não há comida.”

Cartão 11 – “Estão a mamar leite, estes estão a ver...” (Pergunto como se sentem). “Mal.” (Pergunto porquê). “Porque sim.”

5º Etapa – Questões de síntese

(Pede-me para desenhá-la com uma cara feliz e com um vestido).

Mais feliz – “Pai”

Menos feliz – “Pata Negra”

Mais simpático – “Mana”

Menos simpático – “Mano”

Gostava de ser – “A mana”

Gosto mais – “A mana”

- O que vai acontecer ao Pata Negra – “Vai à água”. (Peço para que explique melhor). Saltar um salto e depois ficou branco e preto”.

- O que pensa o Pata Negra da sua mancha – “ Preto ... Está preto ...” (insisto para que explique melhor e pede-me uma folha). (Pergunto o que pensa, como se sente o Pata Negra). “Mal

porque sim, a pata está preta. Olha, a tua cadeira é preta. É como a este (apontando para a cadeira dela), há dois pretos... E agora?”.

Desejos que o Pata Negra pede à Fada:

1º - Não sei ... um presente ... um chocolate Um chupa.

2º - A mãe...(Tenho que insistir, pois está hesitante) Aponta para elementos da imagem, e por fim aponta para a estrela) Depois diz “Uma estrela”.

3º - “Pede o pai... um carro... um camião. (Pergunto o que vai fazer com o camião). (Faz o gesto de que vai brincar).

Diz: “Só falta estes.” (apontando para os manos). “Uma escavadora” (subentendo aqui que os presentes eram para ser dados às figuras: uma estrela para a mãe, um carro e camião para o pai, uma escavadora para os manos). Depois diz que o mano “vai ter um carro para brincar nas pistas”. (Aponta para a mana e pergunto o que vai ter a mana). Diz que a mana “vai ter um anel, e agora a mana vai ter uma varinha mágica”. (Pergunto o que vai fazer com a varinha mágica) “Vai aparecer um dente... não, vai aparecer uma bolacha... E agora, posso fazer um desenho?”