

CATARINA FILIPE LOURO

**OS MAUS-TRATOS A CRIANÇAS:
REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A
FAMÍLIA E O RISCO PSICOSSOCIAL**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Orientadora: Professora Doutora Marlene Braz Rodrigues

Lisboa, 2012

CATARINA FILIPE LOURO

**OS MAUS – TRATOS A CRIANÇAS:
REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE A
FAMÍLIA E O RISCO PSICOSSOCIAL**

Dissertação apresentada na Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologia
para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Marlene
Braz Rodrigues

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Lisboa, 2012

Epigrafe

*A criança deverá receber
Amor,
Alimentação,
Casa,
Cuidados médicos,
O Amor sereno de mãe e pai
(...)
Se não as magoarmos
Elas poderão continuar
Livres
E ser a força do mundo
Mesmo que frágeis continuem...
(...)
Frágil e fortes, ao mesmo tempo,
Ela é sempre a mão da própria vida
Que se nos estende,
Nos segura
E nos diz:
Sê digno de viver!
Olha em frente!
(Eanes, 2012 citada por Sousa, 2012:8)*

Agradecimentos

Embora uma tese tenha uma finalidade académica, não deixa de ter outros contributos que não podem deixar de ser destacados. Assim, este espaço é dedicado a todos os que deram o seu contributo e tempo para que este trabalho se realizasse.

Começo por agradecer à Professora Doutora Marlene Braz Rodrigues, minha orientadora, pela sua competência científica, amizade, motivação e sinceridade demonstradas bem como pela disponibilidade revelada ao longo de dois anos de trabalho, assim como pelas correções e conselhos relevantes feitos durante a orientação.

Deixo, também, uma palavra de agradecimento a todos os professores do Mestrado pela forma como lecionaram as aulas e por me terem transmitido o interesse por estas matérias.

Agradeço à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo de Castelo Branco pelo apreço e pela possibilidade de realização do presente trabalho. Em especial agradeço à Doutora Paula Antunes que desde início colaborou com a investigadora facilitando, por isso, todos os contactos necessários para a persecução da investigação.

Agradeço à professora Clotilde Agostinho da Escola Superior de Educação de Castelo Branco pelo incansável apoio moral, pelos seus valiosos conhecimentos e permanente disponibilização de bibliografia importante para a realização desta dissertação.

Agradeço, ainda, aos restantes professores da Escola Superior de Educação de Castelo Branco pela amizade, preocupação e interesse demonstrados.

Agradeço, também, a todos os encarregados de educação que permitiram que as suas crianças participassem na minha dissertação.

Agradeço às crianças participantes a forma como se entregaram a este trabalho colaborando com informações pessoais e familiares com toda a dignidade e responsabilidade.

Agradeço à minha família pelo apoio confortante que sempre me deu ajudando-me a superar os obstáculos com os quais me deparei ao longo da dissertação.

Agradeço ao meu pai, à minha mãe e irmã por serem o meu amparo em todas as etapas da minha vida, pela sua dedicação, força, amor, apoio, paciência e confiança para realizar os meus sonhos.

Por último, mas não menos importante, um especial agradecimento ao meu namorado Pedro Ramos que sempre me apoiou nos momentos de maior fragilidade, e sempre me motivou com um sorriso, ou um carinho, dando-me coragem para seguir em frente.

Resumo

A escolha do tema da presente investigação baseou-se, fundamentalmente, no desejo de aprofundar a problemática do risco psicossocial na infância através do discurso das próprias crianças acedendo, para isso, às suas vivências, representações e significados.

Assumimos, assim, como objetivo principal perceber que representações sociais têm as crianças em relação ao conceito de família e de risco psicossocial.

Neste contexto, a vontade de dar “voz” à criança levou-nos a adotar uma abordagem de carácter qualitativo, sendo que o *design* metodológico utilizado é o estudo de caso porque se pretende conhecer com maior profundidade as representações sociais de um grupo de crianças sobre a família e o risco psicossocial sendo que, as singularidades da situação selecionada como objeto de estudo não são passíveis de generalizações empíricas sendo apenas aplicáveis à realidade específica da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) de Castelo Branco.

Assim, partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais competentes para a interpretação da realidade social em que se inserem, tentámos, segundo a sua perspetiva, compreender quais são as faces do risco no espaço familiar considerando a sua prática e experiência tentando, ainda, por um lado, perceber como se posicionam perante as práticas parentais utilizadas na família e por outro, perceber se apesar de serem crianças inseridas em contextos de risco/perigo, devidamente identificadas, se isso influencia a sua perceção sobre o conceito de família.

Ao longo dos discursos foi perceptível que apesar das crianças estarem inseridas em contexto de risco/perigo as mesmas não se consideram como tal sendo que, na sua generalidade, desconhecem os motivos que conduziram à sua sinalização. As crianças, conseguem, de facto, identificar e mencionar fatores de risco na sua própria família, no entanto, não se revêm numa situação de risco/perigo. Assim, as crianças deste estudo, têm uma imagem positiva acerca da família mas os seus discursos fazem transparecer inúmeros sentimentos de insegurança e carência.

Palavras-chave – Família; Infância; Representações sociais; Risco psicossocial; Maus-tratos

Abstract

The choice of the theme for this investigation is fundamentally based on the desire to deepen the problem area of the psychosocial risks in infancy through the children's own discussions, accessing for this reason to their life experience, representations and meanings

It is therefore taken that the main objective of the study is to understand the social representations that the children have in relation to the concept of family and psychosocial risks.

In this context, the wish to give the child a "voice", has lead us to adopt a qualitative approach. The design methodology used is a case study because the intention is to understand in greater detail the social representations on the family from a group of children and the psychosocial risks. The singularities of the situation selected as the study matter mean that empirical generalisations can not be made, these can only be applied to the specific reality of the Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) de Castelo Branco (*The Castelo Branco Commission for the Protection of Children and Young People in Danger*).

Therefore, working on the assumption that children are competent social actors to interpret the social reality in which they live, we have attempted, from their perspective, to understand what the sides of risks are in the family space. This while taking into consideration their practice and experience. Furthermore, on the other hand, understanding how they position themselves in view of the parental practices used in the family and also understand if, although they are children in specifically identified risky/dangerous contexts, does this influence their perception on the concept of family.

During the discussions it was perceptible that even though the children were in risky/dangerous contexts these do not consider themselves as so being. So, in general, they are unaware of the motives that have led to them being identified. The children are in fact able to identify and mention risk factors in their own family, however they do not recognize themselves as being at risk or in danger. The children in this study have therefore a positive image of family but their discussions make it apparent that there are numerous feelings of insecurity and neediness.

Key-words – Family; Infancy; Social Representations; Psychosocial Risk; Mistreatment.

Abreviaturas

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

ONGs - Organizações Não - Governamentais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UNICEF - United Nations Children's Fund

CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

DL – Decreto - Lei

ECMIJ - Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Índice Geral

Introdução-----	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico-----	17
1- Família(s), um conceito em permanente (re)construção-----	18
1.1 - Evolução histórica do conceito de família-----	18
1.2 - A Família contemporânea-----	20
1.3 - Estruturas e funções da família-----	22
2 – Infância e direitos: percursos e representações-----	26
2.1 - Evolução histórica do conceito de infância-----	26
2.2 - A infância na sociedade contemporânea-----	29
2.3 - As Representações sociais-----	32
2.3.1 - Imagens e significados do vivido-----	32
2.3.2 - Representações sociais da infância nas sociedades-----	35
2.3.3 - As representações sociais das crianças-----	40
3- Crianças e contextos de risco-----	44
3.1- Risco: Diversidade de discursos-----	44
3.2 - As práticas e estilos parentais de risco-----	47
3.3 - O conceito de mau-trato infantil-----	54
3.3.1 - Tipologia dos maus-tratos-----	55
3.3.2 - Os modelos explicativos do mau-trato infantil-----	57
3.3.2 - Os fatores de risco e de proteção do mau-trato infantil-----	60
3.5 - Dos fatores protetores à resiliência das crianças, sobrevivência às adversidades-----	63
4 – Fundamentos e enquadramento legal da intervenção social com crianças e Jovens em risco e/ou perigo-----	
4.1 - A Convenção sobre os Direitos das Crianças-----	66
4.2 - Âmbito e intervenção das CPCJs-----	69
4.2.1 - Competência, composição e funcionamento das CPCJs-----	70
4.2.2 - Fases do sistema de intervenção/proteção de crianças e jovens----	71
4.2.3 - As medidas de promoção e proteção-----	72

4.2.4 - Pressupostos da intervenção das CPCJs com crianças e jovens e suas famílias	73
Capítulo II – Metodologia da investigação: Componente empírica---	75
1 – Objetivos gerais e específicos de investigação-----	76
2 – Questões de investigação-----	77
3 – Delineamento do Estudo-----	78
3.1 - A Investigação Qualitativa-----	78
3.2 - <i>Design</i> de investigação: O estudo de caso-----	80
4 – Questões Éticas na investigação com crianças-----	82
5 – Contextualização e caracterização do contexto de investigação---	84
5.1 - O contexto de investigação-----	84
5.2 - A entrada no terreno-----	84
5.3 - Caracterização das crianças participantes na investigação-----	85
6 – Instrumentos de coleta de dados-----	88
6.1 - A Entrevista Semiestruturada-----	88
6.2 - A utilização de desenhos elaborados pelas crianças-----	91
7 – As Técnicas de Análise de Dados-----	93
7.1- A Análise de Conteúdo: Análise categorial-----	93
Capítulo III- Análise e Discussão dos dados-----	97
1 - As representações sociais sobre o conceito de família-----	98
1.1 - Como a criança define a família (genericamente)-----	98
1.2 - Quais as funções da família-----	100
1.3 - Importância atribuída à família-----	103
1.3.1 - Importância atribuída à mãe e ao pai-----	104
1.4 - Palavras associadas à família-----	106
1.5 - Síntese-----	107
2 - As representações sociais sobre própria família-----	109
2.1 - Quem pertence à família-----	109
2.2 - Como são nomeados os elementos familiares-----	111

2.3 - Caracterização da família-----	112
2.4 - Sentimentos face à família-----	114
2.5 - Atividades realizadas em família-----	116
2.6 - Valores transmitidos pela família-----	117
2.7 - O que é para a criança uma família feliz -----	119
2.8 - Síntese-----	120
3 - As representações sociais sobre o risco psicossocial-----	123
3.1 - Conhecimento acerca dos direitos das crianças-----	123
3.2 - Os Conceitos de Risco e perigo-----	126
3.2.1 - O conceito de risco relacionado com o abandono-----	128
3.2.2 - O conceito de risco ligado ao mau-trato físico-----	128
3.3 - Síntese-----	129
4 - As representações sociais sobre o risco psicossocial na família----	131
4.1 - Conhecimento acerca do motivo de sinalização-----	131
4.2 - Fatores de risco-----	132
4.2.1 - Os fatores de risco ligados à história infantil dos pais-----	132
4.2.2 - Os fatores de risco ligados à separação e divórcio dos pais-----	133
4.2.3 - Os fatores de risco ligados às condições socioeconómicas da família-----	134
4.2.4 - Os fatores de risco ligados ao comportamento da própria criança – As crianças “difíceis”-----	135
4.3 - As práticas parentais-----	136
4.3.1 - A monitorização/supervisão parental-----	137
4.3.2 - A definição de regras-----	139
4.3.3 - As práticas parentais baseadas nos abusos físicos-----	140
4.3.4 - As práticas parentais e o mau trato emocional-----	142
4.4 - Síntese-----	143
5 - As representações sociais sobre as expectativas familiares-----	145
5.1 - Desejo de formar uma família futura e ter filhos-----	145
5.2 - Os valores a transmitir à futura família-----	146
5.3 - Síntese-----	147

Considerações finais -----	148
Bibliografia citada -----	154
Bibliografia de referência -----	167
Bibliografia Legislativa -----	170
Endereços eletrónicos -----	171
Apêndices -----	I
Apêndice 1 - Consentimento Informado-----	II
Apêndice 2 - Guião de Entrevista -----	IV
Apêndice 3 - Guião de observação -----	VII
Apêndice 4 - Quadro de recolha de dados sobre as representações das crianças-----	VIII
Anexos -----	XXIV
Anexo 1 - Folheto UNICEF-----	XXV

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização das crianças presentes na pesquisa-----	87
Quadro 2 - Análise de Conteúdo-----	95
Quadro 3 - Representações das crianças sobre as funções da família-----	101
Quadro 4 - Palavras associadas à família-----	106
Quadro 5 - Representações das crianças sobre os valores transmitidos pela família--	118
Quadro 6 - O que é para a criança uma família feliz-----	119

Introdução

A infância é a fase em que se estabelecem as bases para a vida adulta e, para isso, é necessário que se reúnam todas as condições necessárias para uma vida participativa e de sucesso pessoal e social. A valorização tanto do papel da criança nas sociedades contemporâneas, como desta fase na formação da personalidade do indivíduo, pressupõe uma evolução histórica na atitude face à criança sendo que esta evolução se efetua de uma imagem da criança enquanto propriedade do adulto, para uma perspetiva que realça as características específicas desta fase de desenvolvimento.

Contudo, porque se continua, ainda, a permitir situações de abuso de crianças são diversas as motivações para a escolha deste tema. Assim, escolheu-se este tema por motivos profissionais, pessoais e sociais. No que diz respeito às motivações sociais relacionam-se com a realidade dramática em que vivem estas crianças bem como com a crescente multiplicação das práticas de mau-trato infantil numa sociedade onde, por vezes, nos parece ocorrer uma certa vulgarização e afirmação da violência. No domínio do social, estas crianças para além de verem limitado o exercício dos seus direitos poderão apresentar dificuldades em distinguir o que é desejável e aceite do que é efetivamente punível e indesejável. Em relação aos motivos profissionais, não são raras as vezes que, na nossa prática profissional somos confrontados diariamente com a problemática dos maus-tratos e falta de cuidados de que as crianças são vítimas por parte das suas famílias. Por tudo isto, é pertinente escutarmos e dedicarmos mais tempo às crianças para que, através do estudo das suas experiências, possamos compreender melhor os diversos fenómenos sociais que lhes dizem respeito e para que se possa sustentar não só as diversas formas de prevenção mas também o despiste, a avaliação, o diagnóstico e a intervenção no âmbito das medidas de promoção e proteção, indo ao encontro das necessidades das crianças e suas famílias. Relativamente aos motivos pessoais, pretende-se acentuar a necessidade e a importância de se realizarem investigações no meio académico, sobre o tema da infância reconhecendo a criança como um sujeito social com muitas contribuições a dar.

Assim, sendo o tema desta pesquisa “Os maus-tratos a crianças: Representações sociais das crianças sobre a família e o risco psicossocial” são diversas as questões que servem de motor à nossa investigação: Que imagens têm as crianças da sua família? Quem são para a criança as pessoas que pertencem à sua família? Com que palavras as nomeia? Será que as crianças associam ao seu quotidiano vivências familiares relacionados com a exposição

a fatores de risco ou a fatores de proteção? As crianças consideram que a sua integridade e desenvolvimento pessoal e social se encontram comprometidos pelo seu contexto familiar, contexto esse potenciador de risco e/ou perigo? Que valores associa a criança à família, aquela em que vive no momento e aquela a que aspira no futuro?

É um facto que a família assume, na nossa sociedade, um papel preponderante no desenvolvimento e crescimento das crianças, no entanto, por vezes, existe um conjunto de condições que impedem o sistema familiar de responder às necessidades das mesmas colocando-as numa situação de risco.

Neste contexto, esta investigação tem como objeto de estudo compreender as representações das crianças sobre a família e o risco psicossocial, entendendo as representações sociais como formas de pensamento utilizadas na comunicação, na compreensão e no ensino do meio social, material e idealizado, que surgem das observações dos atores sociais (sujeito) e dos seus relatos de factos e fenómenos ocorridos (Vala e Monteiro, 2010).

No caso das crianças e jovens em risco/perigo, a ausência de estabilidade familiar não permite, na maioria dos casos, a aceção das crianças como sujeitos de direitos incluindo o direito de participar nas decisões que afetam a sua vida participação tornando-se, então, indispensável apostar nos processos de participação, pois estaremos a dar um dos passos fundamentais para o desenvolvimento de uma imagem da criança como um individuo ativo bem como para o desenvolvimento de uma cultura de respeito pela opinião das mesmas.

Assim, porque entendemos que a participação da criança assenta tanto no respeito pelas suas opiniões como pelas suas competências o estudo das suas representações sociais ao privilegiar a sua ação e voz irá contribuir para a consolidação de uma imagem da infância participativa.

Parte-se, então, do princípio (tal como é reivindicado na sociologia da infância por alguns autores como Corsaro, James e Prout, Qvortrup e Sarmento) que as crianças são construtoras ativas dos seus mundos sociais e culturais e, nesse sentido, deve-se lhes voz na interpretação desses mesmos mundos. No entanto, para além da sociologia da infância recorreremos a outras áreas do saber como à sociologia da família através de autores como Lebrun, Roussel, Shorter e Leandro, à psicologia social através de Moscovici e Piaget, e à área jurídica por forma a obtermos uma imagem o mais completa possível da temática abordada.

Tendo em conta a temática em estudo optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas e elaboração de desenhos por considerarmos que estas ferramentas metodológicas respeitam os principais princípios e questões éticas num processo de investigação com crianças.

Sobre a relevância social da nossa pesquisa entendemos que as questões relativas aos direitos das crianças, nomeadamente, como estes se traduzem, ou não, nos seus quotidianos, assumem-se cada vez com mais persistência e pertinência nas agendas políticas o que tem, também, incentivado o investimento na investigação com crianças levando-se cada vez mais longe este campo do conhecimento.

Contudo, como referem Graue e Walshe (2003), os investigadores precisam de assumir uma postura de descoberta, pois o mundo infantil está repleto de dúvidas e incertezas e se não abrirmos a nossa capacidade criativa e de escuta ativa a esse universo de possibilidades, se formos para o terreno a acreditar que já sabemos tudo o que queremos é o mesmo que ignorarmos por completo a realidade vivida pelas crianças bem como as suas representações acerca dessa mesma realidade. Então os autores questionam: “estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar. E o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito” (Graue e Walshe, 2003;12).

Posto isto procura-se, agora, efetuar o itinerário de pesquisa que fundamenta o nosso objeto de estudo. O trabalho encontra-se, então, organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos um quadro de referência teórico sobre quatro temas que servem de base à investigação. O primeiro tema centra-se no enquadramento socio - histórico da família sendo que serão, também, tecidas algumas reflexões sobre as funções da família e sobre a sua estrutura.

No segundo tema irá ser explorado o conceito de infância, também, numa perspetiva sócio-histórica, tendo em conta as diversas representações e imagens acerca da infância que emergiram em diversos períodos da história. Sendo as representações sociais um valioso instrumento de compreensão das apreensões socialmente construídas das crianças serão abordados os processos que fazem emergir a capacidade representativa na criança reforçando, para isso, a teoria das representações sociais.

No terceiro tema, considerando o risco como uma noção essencial na compreensão da infância na sociedade contemporânea tentar-se-á compreender, o significado deste conceito

bem como a sua dimensão psicossocial. Posteriormente, serão abordados os estilos e práticas parentais focando as suas principais influências no reportório comportamental presente e futuro das crianças. Como o conceito de risco se relaciona com o de mau-trato infantil pretende-se, ainda, refletir sobre este tema admitindo que por detrás dos mesmos se resguardam contextos e formas maltratantes muito distintas bem como múltiplos fatores de risco e de proteção. Daremos atenção aos enfoques explicativos dos maus-tratos às crianças reforçando o modelo ecológico sendo que, será ainda abordado o conceito de resiliência.

O quarto tema diz-nos que existem, na sociedade, diversas entidades e instrumentos jurídicos que detêm plena legitimidade para promover os direitos e proteger as crianças/jovens, entre eles, a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em perigo (CPCJs). Serão, ainda abordados alguns aspetos pertinentes no âmbito da intervenção das CPCJs como a sua competência, composição e funcionamento, as fases do sistema de intervenção/proteção bem como as medidas de promoção e proteção. Por último, serão abordados alguns pressupostos de intervenção das CPCJs com crianças/jovens e suas famílias onde o estado e a sociedade devem assumir-se como corresponsáveis na promoção e defesa dos direitos das crianças

No segundo capítulo, enquadramento metodológico, serão apresentados os objetivos, gerais e específico da investigação bem como as principais questões que servem de fio condutor para a mesma. No que diz respeito ao delineamento do estudo a presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo sendo que dentro dos diversos planos qualitativos, optou-se pelo “estudo de caso” uma vez que a pesquisa debruçou-se sobre uma realidade particular e restrita, neste caso, uma CPCJ e sobre as crianças que dela fazem parte. Não menos importantes serão as questões e princípios éticos, referidos neste capítulo, a ter em conta, com este tipo de população. As diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas, como iremos verificar, assentam no uso da entrevista semiestruturada e do desenho sendo que a técnica escolhida para a análise de dados é a análise de conteúdo. Serão, ainda, apresentadas algumas questões relacionadas com a entrada no terreno, com o contexto de investigação bem como com os atores envolvidos na pesquisa.

O terceiro capítulo desta dissertação apresenta a análise e discussão dos dados coletados. Assim, tentamos perceber, junto das crianças, que significados atribuem ao conceito de família e que funções lhe atribuem bem como que importâncias atribuem as crianças à instituição familiar bem como às figuras parentais. Tentaremos perceber que tipo de palavras associa a criança ao conceito de família. Posteriormente, realçamos a forma como

as crianças caracterizam a sua própria família e que elementos incluem na mesma colocando ênfase na forma como esses mesmos elementos são nomeados. Não menos importante, será perceber que sentimentos associam as crianças à sua própria família, que atividades são realizadas em conjunto, que valores são transmitidos pela família e que imagens associam as crianças à família feliz.

Será, também, feita uma abordagem sobre que significados atribuem as crianças aos direitos bem como que direitos identificam na sua própria família. Tentaremos, perceber, como é que as crianças interpretam os conceitos de risco e de perigo, que tipo de riscos e perigos identificam e como caracterizam as crianças e famílias em risco. Para além de tentarmos perceber se as crianças conhecem os motivos pelos quais foram sinalizadas focaremos, ainda, os fatores de risco que foram emergindo nos discursos das crianças do estudo.

Finalmente, tentaremos perceber, apesar dos diversos conflitos com que se debatem no seu quotidiano familiar, se as crianças perspetivam formar uma família futuramente. Procura-se, ainda, realçar que valores as crianças pretendem transmitir à sua futura família e verificar se, se assemelham aos valores transmitidos pela sua atual família, ou se, pelo contrário, diferem dos transmitidos.

CAPITULO I

Enquadramento Teórico

CAPITULO I – Enquadramento Teórico

1 - Família(s), um conceito em permanente (re)construção

1.1 - Evolução histórica do conceito de família

A abordagem do processo de construção da família moderna e a compreensão das principais transformações que ocorreram no seu seio constitui o objetivo central do presente ponto. Etimologicamente do latim, a palavra família designava originalmente o conjunto dos *famuli*, ou seja, os servidores que viviam num mesmo lar (Leandro, 2001). Pouco a pouco foi-se esvaindo do seu significado inicial, começando a referir-se à comunidade do marido e da mulher ou a comunidade do senhor e do escravo (Burguière, Klapisch-Zuber, Segalen e Zonabend, 1999).

Foi no direito romano clássico que a *família natural* adquiriu algum estatuto sendo que era constituída pelos cônjuges e pelos seus filhos, baseada no casamento e no vínculo de sangue. Relativamente à sua estrutura, todos os membros se encontravam sobre a autoridade do mesmo chefe onde as mulheres não tinham qualquer estatuto.

Assim, em oposição à família moderna, enquanto construção das sociedades modernas, afirma-se a família tradicional das sociedades europeias do antigo regime. Neste âmbito, na família dita tradicional, o seu dia-a-dia era mais voltada para a comunidade e para a rede de parentesco sendo que se procurava formar as novas gerações nos modelos transmitidos pela geração anterior. Era, de facto, o casamento e o parentesco que estabeleciam as bases da formação familiar sendo que cabia ao chefe de família o direito de eleger os conjugues dos seus filhos implicando, neste processo, ajustes financeiros entre as duas famílias. O casamento constituía, assim, um género de transação comercial sendo que o bom casamento era aquele que recusava a companhia e as condições do amor, podendo apenas representar a amizade (Lebrun, 1983; Amaro, 2006). A organização familiar fundamentava, assim, toda a restante organização da sociedade tendo em conta as trocas das palavras, das mulheres e dos bens. No entanto, os casamentos baseados no afeto não eram completamente inexistentes mas, quando existiam, eram economicamente mais frágeis.

De acordo com Dias (2010) a estrutura sociodemográfica da sociedade tradicional era extremamente influenciada pela necessidade de sobrevivência e de reprodução da família e do património e, por isso mesmo, era uma estrutura marcada por uma idade tardia do casamento e por uma forte mortalidade, sobretudo infantil.

Relativamente às mulheres, neste período, viviam num estado de clausura não lhes sendo permitido sair à rua, além de que lhes era exigido abnegação e sacrifício relativamente à família. De acordo com alguns autores (Shorter, 1977; Silva, 2001), neste período a mulher era moralmente sacrificada visto que tinha de se dedicar ao serviço doméstico renunciando à beleza corporal, ao prazer bem como à diversão.

Nesta sociedade, existia um grande controlo da vida íntima e sexual do casal que era desprovida de qualquer afeição (Silva, 1995; Silva, 2001; Shorter, 1995) sendo que a sexualidade na mulher significava, apenas, um dever de reprodução. Como afirmava Lebrun “o prazer sexual, intrinsecamente mau, não era tolerável senão em vista da procriação no casamento” (Lebrun, 1983: 85). No que respeita às relações entre casal e entre casal e filhos Shorter refere que “no campo ou na cidade, entre a aristocracia, a burguesia e o povo, as grandes linhas da vida conjugal e parental eram marcadas pelo formalismo e pela distância” (Shorter, 1977: 77). É de referir que, o amor existia na sociedade tradicional, mas com uma conotação bastante diferente ao sentimento de amor da sociedade moderna visto que era reduzido à ausência de ódio e ao cumprimento dos deveres perante a família.

Apesar de o casamento, nesta altura, ser encarado como uma promessa para a eternidade, apenas se algum dos conjugues morresse, só o mesmo conferia segurança e estabilidade ao casamento entre os conjugues. Era, também, através do casamento que se criavam os laços de parentesco necessários à inclusão dos filhos na sociedade. Neste sentido, a família legítima era uma espécie de “associação que dispunha dos meios económicos para alimentar e educar os seus filhos e, de uma repartição de funções individuais específicas dessa tarefa” (Flandrin, 1992 citado por Dias, 2010:35), pelo que “os filhos nascidos fora do casamento carregavam para toda a vida o estigma da bastardia” (Dias, 2010:35).

É já no século XVIII, que os sentimentos e os afetos ganham importância diminuindo as atitudes de controlo perante os comportamentos sexuais e perante a família. Em oposição ao interesse familiar e à realização material surgem os sentimentos de compreensão, empatia, afinidade, o desejo sexual, a atração e as aventuras amorosas bem como a realização individual e opções pessoais no momento de escolha do conjugue. Note-se que, uma das principais mudanças que ocorreram ao nível da família foi, de facto, no domínio dos sentimentos, e assim, a afetividade e o erotismo passaram a fazer parte da relação conjugal tornando-se a sexualidade mais afetiva em vez de instrumental como era na sociedade tradicional.

Os tempos modernos passaram, não só, a exigir a aproximação dos espíritos e dos corpos (Dias, 2010) como transformaram o amor romântico numa possibilidade de os casais poderem discutir os prós e os contras antes de se empenharem numa relação íntima. Neste contexto, “a implementação progressiva da afeição na escolha do conjugue e das relações sexuais pré-conjugais constituem os primeiros indicadores de uma mudança ao nível dos comportamentos familiares e sexuais” (Shorter, 1995: 23). Assim, nesta época, ocorre uma rutura com a tradição sendo que o casal vê-se obrigado a romper com a comunidade como forma de atingir as suas aspirações românticas e a viver uma vida mais privada, longe de qualquer tipo de controlo de olhares indiscretos. Como consequência da crescente sentimentalização da família melhoram as relações entre pais e filhos sendo que este sentimento de família que emerge a partir dos séculos XVI e XVIII torna-se inseparável do sentimento de infância num contexto onde se começa a aprender a controlar a fecundidade e onde, graças à melhoria das condições higiénico-sanitárias, começa, a diminuir os índices de mortalidade infantil (Almeida, André e Almeida, 1999b).

1.2 - A Família contemporânea

A família é, na maior parte dos casos, o primeiro ambiente frequentado pelas crianças, no qual as mesmas iniciam o seu processo de socialização. É ela que tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, uma vez que é através da família que as crianças se transformam em pessoas adultas e conscientes capazes de assumir responsabilidades.

A par das profundas transformações demográficas, culturais, políticas, económicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, somos levados a olhar de forma diferente para a família da sociedade portuguesa, tendo sempre em conta que é um grupo que se foi complexificando e diversificando obrigando ao desenvolvimento de novos olhares e à redefinição de conceitos.

É neste contexto, a par destas transformações, que a família se torna incerta na sua estrutura e dinâmica (Roussel, 1989). Na sociedade moderna, graças à abertura das mentalidades bem como aos avanços da ciência, da tecnologia, da medicina e das condições de saúde os casais e, em particular, as mulheres vieram a obter melhores condições para controlarem a fecundidade e poderem decidir tanto acerca do número de filhos que pretendiam ter como da circunstância do seu nascimento. É neste contexto que se vai passando da lógica dos filhos que deus quer para a do que os casais, com a prevalência da

mulher, decidem ter e do filho que é desejado (Roussel, 1989). Assim, o casal obtém a realização pessoal através da sua relação e afinidade bem como através dos filhos sobre os quais recai, agora, um grande investimento afetivo e educacional.

No entanto, a família é, hoje em dia, um sistema em crise, e que tem vindo a sofrer alterações, cada vez mais, profundas. Quando se fala de família, Relvas refere:

“Todos sabemos o que é a família (...) no entanto, sentimento e conhecimento (pessoal e científico) fazem-nos encarar a família como um emaranhado de noções, questões e, mesmo de contradições e paradoxos. Talvez porque demasiado próxima de todos e de cada um, a família, como entidade, apresenta-se como realidade pouco palpável, quase invisualizável” (Relvas, 2000: 9).

Note-se que, o casamento deixou de ser para a vida eterna sendo que, o casal moderno está sujeito a viver um sentimento que tanto pode ser estável e duradouro como passageiro porque, se por um lado, se intensificou o sentimento amoroso, por outro, a o mesmo deixou de ser para sempre. É então este marco inconstante e falível da relação amorosa que constitui um centro de tensões e conflitos e, por vezes, de contradições na família moderna. Desta forma, existe uma contradição entre o modelo de fusão, no qual os conjugues partilham tudo, e a afirmação, nas sociedades contemporâneas, do ideal cultural do individualismo (Dias, 2010). Quer isto dizer que, muitas vezes, os interesses da família entram em conflito com os interesses pessoais sendo que, como exemplo, poderemos referir as exigências profissionais que muitas vezes se sobrepõem as exigências do «nós» enquanto casal. Outra tensão relaciona-se com a condição de igualdade na sociedade contemporânea entre os membros do casal. Aqui, as tensões relacionam-se com vários domínios, desde a socialização e a formação diferencial entre os sexos, a detenção do controlo até as oportunidades de mobilidade social e às desiguais contribuições domésticas, domínios estes que, em muitos casos, tornam as relações conjugais e parentais muito dúbias e complicadas.

Contudo, é mesmo o fenómeno da violência que constitui uma das grandes tensões da família moderna.

“Se por um lado esta assume a realização pessoal dos seus membros, partilha das tarefas, a igualdade de oportunidades e elevados níveis de comunicação conjugal e intergeracional como dimensões essenciais à sua organização e funcionamento, por outro, ela não esta completamente desprovida de violência” (Dias, 2010:49).

É um facto que a privatização dos comportamentos familiares, fortemente controlados pela sociedade tradicional, poderá ter efeitos perversos sobre o domínio da violência mais especificamente, no mau - trato infantil.

1.3 - Estruturas e funções da família

Se nos debruçarmos sobre a evolução ocorrida na família ao longo dos séculos, podemos verificar que esta não se caracteriza por um processo estático, sendo significativas as transformações operadas tanto ao nível da sua estrutura como das funções as quais têm variado de acordo com a cultura onde a família se insere.

Neste contexto, de acordo com Giddens (1997), a família é um grupo incrustado, ou seja, mantém o mesmo nome mas a sua base altera-se. Assim, atualmente, apesar de a família continuar a ser a célula básica das sociedades, a sua estrutura e funções modificaram-se.

Tradicionalmente, quando tentamos representar a família fazemo-lo de forma idealizada, ou seja, constituída por filhos e por pais, contudo, sendo o conceito de família polissémico o mesmo poderá ser encarado sob diversas perspetivas.

De acordo com Marques (2007) há autores que se apoiam numa definição de família onde duas ou mais pessoas se relacionam através do matrimónio, do sangue ou do nascimento (Duval, 1993; Kozier, 1993), no entanto, refere que em muitos grupos familiares não existem relações legais ou de sangue entre os seus elementos.

Neste sentido, Sampaio e Gameiro referem que,

“o termo família designa um conjunto de elementos emocionalmente ligados, compreendendo, pelo menos, três gerações mas não só: de certo modo consideramos que fazem parte da mesma família elementos não ligados por traços biológicos mas que são significativos no contexto relacional do indivíduo” (Sampaio e Gameiro, 1985:11).

Ainda de acordo com Palacios e Rodrigo, a família pode ser definida como uma

“união de pessoas que partilham um projeto vital de existência em comum que se quer duradouro, onde se geram fortes sentimentos de pertença a este grupo, existindo um compromisso pessoal entre os seus membros e onde se estabelecem relações intensas de intimidade, intensidade, reciprocidade e dependência” (Palacios e Rodrigo, 2011:33).

Podemos, então, referir que, para além das questões relacionadas com a consanguinidade e vínculos legais, para a definição de família contemporânea bem como para a qualidade da vida familiar assumem maior importância critérios relacionados com motivações, sentimentos, apoio mutuo e confiança.

Relativamente à estrutura, de acordo com Minuchin, “apresenta-se como sendo uma rede invisível de necessidades funcionais que organiza o modo como os membros da família interagem” (Minuchin, 1979 citado por Alarcão, 2006:54).

Por sua vez, Saraceno e Naldini referem que:

“A estrutura da família não se refere nem ao número dos membros nem a uma qualquer atividade predominante mas ao tipo de vínculo que liga os membros de uma convivência: vínculos de afinidade e de consanguinidade, de casamento e de descendência” (Saraceno e Naldini, 2003:28).

É neste contexto que foram, então, elaboradas quatro categorias fundamentais de estruturas de convivência familiar: os grupos domésticos designados *sem estrutura*, aqui incluem-se as relações entre irmãos e irmãs, consanguíneos sem vínculos de geração; os grupos domésticos *simples* constituídos pelos pais e pelos filhos ou por um único progenitor com os filhos ou pelo casal sem filhos; os grupos domésticos *extensos*, constituídos pelos membros da família simples, pelos avós, neto(s) e por exemplo por um irmão/irmã do marido/mulher; os grupos domésticos *múltiplos* onde estão presentes vários núcleos conjugais com os seus filhos (Saraceno e Naldini, 2003: 28).

De facto, só através de uma estrutura de relações é que as famílias se conseguem organizar sendo que esta organização é única e diferente em cada família não havendo, por isso, duas famílias iguais. Neste sentido, é a forma como a família organiza as interações, os diferentes elementos bem como os respetivos papéis e funções que iremos obter informações sobre a estrutura familiar de cada família. Contudo, é um facto que esta estrutura vai-se alterando à medida que ocorrem alterações na vida dos elementos que compõem a família.

Alguns autores como Alarcão (2006), Amaro (2006), Barker (2000), Gimeno (2001), Garcia-Roca (2003) e Saraceno e Naldini (2003) têm-se esforçado por dar a conhecer ao nível da estrutura, diversos tipos de família que têm emergido na sociedade sendo bastante diferentes daquelas que permitiram a conceptualização das primeiras configurações familiares. Assim, temos as famílias reconstituídas que podem formar-se quer a partir de situações de divórcio quer de viuvez; as famílias monoparentais onde a geração dos pais representa-se, apenas, por um único elemento; as famílias adotivas que são aquelas que acolhem no seu seio familiar crianças e adolescentes que não têm laços de sangue com aqueles pais; as famílias homossexuais formadas por um casal do mesmo sexo; as famílias comunitárias nas quais as necessidades e os deveres comunitários se impõem como valores prioritários sendo que o papel dos pais é descentralizado, sendo as crianças da responsabilidade de todos os membros adultos; famílias nucleares que são compostas apenas pelo pai, mãe e filhos e as famílias alargadas composta por pelo menos três gerações no mesmo agregado familiar.

Independentemente da estrutura, uma família funcional é, geralmente, caracterizada por uma boa capacidade emocional, ou seja, apresentam uma grande capacidade para refletir sobre os seus atos, contudo, nela existe, também, harmonia, confiança e maturidade na relação entre todos os elementos (Barker, 2000). É um facto que a família é o primeiro agente de socialização das crianças, o lugar onde se aprende valores como a tolerância, o respeito e o amor, assim, numa família onde os sentimentos, desejos e necessidades são expressos de forma assertiva, onde reina o dialogo, onde as punições são justas e têm como objetivo educar ao invés de humilhar, onde o respeito pelo outro é cultivado e onde os problemas são enfrentados e resolvidos entre todos estarão, em principio, reunidas as condições essenciais para o seu bom funcionamento. Por sua vez, uma família funcional permitirá a realização de duas funções fundamentais: o assegurar da continuidade do ser humano (é nela que o indivíduo nasce, cresce, reproduz-se e morre, num processo contínuo ao longo das gerações, transmitindo vida) e uma segunda função, que decorre desta primeira, que consiste na possibilidade de fazer a articulação indivíduo /sociedade, ou seja, torna possível o equilíbrio entre o crescimento e individuação (a nível afetivo, cognitivo e comportamental) e a socialização de cada membro da família (Alarcão, 2006; Relvas, 2000).

Também Osório (1996) debruça-se sobre as funções da família considerando que existem três funções familiares, a biológica, a psicológica e a social. A função biológica, segundo Osório, corresponde ao dever de assegurar a sobrevivência da espécie, prestando todos os cuidados básicos necessários ao desenvolvimento dos indivíduos. Por outro lado, as funções psicológicas relacionam-se com as atitudes de afeto e atenção e de suporte com fim à resolução de crises individuais que vão ocorrendo no ciclo de vida da família. Esta função diz, ainda, respeito à transmissão de práticas e experiências de vida aos descendentes bem como à intermediação de informações entre o indivíduo e o mundo extra – familiar. Por último, no que diz respeito às funções sociais, correspondem aos valores culturais e às condições mínimas transmitidas, indispensáveis para uma satisfatória convivência social e pleno exercício da cidadania. Sem querer dar mais ou menos importância a cada uma destas funções é de referir que, todas elas se encontram inter-relacionadas.

Ainda de acordo com Palacios e Rodrigo (2011) se considerarmos os pais não só como promotores do desenvolvimento dos seus filhos mas também como sujeitos que estão eles mesmos em processo de desenvolvimento, emergem uma serie de funções da família sendo que a família surge como:

- Um cenário onde se constroem pessoas adultas com uma determinada autoestima e um determinado sentido de si próprio e que experimentam um certo nível de bem-estar psicológico na vida diária perante conflitos e situações estranhas. A grande parte do segredo deste bem-estar relaciona-se com a qualidade das relações de apego que as pessoas adultas tiveram desde a sua infância, onde emergiram diferentes margens de segurança e de confiança em si mesmos e nos demais para estabelecer relações de apego na vida adulta;

- Um cenário de preparação onde não só se aprende a enfrentar desafios assim como a assumir responsabilidades e compromissos que orientam os adultos para uma dimensão produtiva, plena de realizações e projetos e integrada no meio social;

- Um cenário de encontro intergeracional onde os adultos ampliam o seu horizonte vital formando uma ponte entre o passado (geração dos avós) e o futuro (a geração dos filhos). A principal via de transporte entre as três gerações é, por um lado, o afeto e, por outro, os valores que regem a vida dos membros da família e que servem de inspiração e guia as suas ações;

- Uma rede de apoio social para as diversas transições familiares. A família é um núcleo que pode gerar conflitos e problemas, no entanto, constitui também um elemento de apoio perante as dificuldades surgidas fora do âmbito familiar e um ponto de encontro para procurar resolver as tensões que surgem no seu interior.

Pelo exposto, como aconteceu com o sentimento de família, também o de infância, teve a sua evolução como veremos de seguida, sendo que, na sociedade tradicional, ela não existia ou seja, não se olhava para as crianças como tal mas sim como adultos em miniatura sem qualquer direito (Dias, 2001; Ariés, 1986).

2 - Infância e direitos: percursos e representações

2.1 - Evolução histórica do conceito de infância

Ao analisarmos os estudos produzidos acerca da infância que se enquadram nos principais princípios do modelo emergente da sociologia da infância verificamos que o modo de conceber as crianças foi variando ao longo da nossa história. Há inúmeros estudos que recuperam as concepções de infância na história da humanidade (Aries, 1986; Pinto e Sarmento, 1999; Almeida, 2009; Kramer, 2002; Sarmento e Gouveia, 2008; Dias, 2010) sendo que na sua generalidade, estes estudos, ilustram que as crianças sempre existiram desde os primórdios contudo, o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças são ideias que surgem com a modernidade.

De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariès (1973) sobre a «*História social da infância e da família*», e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre «*A evolução da infância*», os historiadores da infância, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa do seu campo.

Desta forma, nas abordagens de Áries (1986), é feito um estudo cronológico partindo da Idade Média sendo que, os seus estudos mostram-nos que nessa época não havia lugar para a infância, ou seja, desde muito cedo a criança já fazia parte do mundo do adulto. Assim, como refere Sarmento “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmento, 2004:10).

Durante grande parte da Idade Média as crianças eram vistas como adultos em ponto pequeno sem qualquer estatuto e, principalmente, sem direitos.

“As crianças foram, durante muitos séculos sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto” (Fernandes, 2009:34).

Durante muito tempo prevaleceu uma sociedade onde a criança era encarada como *qualquer coisa*, a quem não era dada grande importância sendo que se conseguisse sobreviver aos primeiros anos de vida passava a ser considerada como um adulto em miniatura que só valia a pena cuidar pela sua imperfeição – um homúnculo – que já podia sobreviver por si próprio no meio dos outros adultos (Soares, 2001; Fernandes, 2009).

Como podemos verificar, a criança pequena passava muito rapidamente a jovem adulto e aprendia, desde logo, uma profissão sendo que a família não era, neste período, um lugar de afetividade, mas sim um espaço de entreajuda que tinha, como fim, a sua sobrevivência. Historiadores como Gillis referem-se, também, ao facto de as crianças serem inseridas no mundo laboral desde muito cedo, constituindo por isso o método pelo qual as crianças eram educadas sendo obrigadas a abandonar o lar desde cedo passando de uma situação de dependência para uma condição de semi-dependência até à idade do casamento (Gillis, 1974).

Também Ariés foi um dos primeiros historiadores que defendeu que a indiferença materna, no que diz respeito aos bebés, era uma marca característica da sociedade tradicional. De acordo com Shorter as crianças, “mal possuindo almas suas, vinham segundo a vontade de deus, partiam a seu mandado e, na sua curta estada mortal, pouca compaixão mereciam dos adultos” (Shorter, 1995:184).

No entanto, com a passagem dos séculos, os sentimentos e atitudes perante a criança vão-se modificando e é nos séculos XVI e XVIII que a sociedade ocidental sofre uma revolução na sua postura perante a infância. Note-se que, até ao século XVI a criança encontrava-se indubitavelmente dominada pelo poder dos pais sendo que era, na maior parte dos casos, ignorada, abandonada, abusada e até vendida.

Desta forma, Ariés refere-se a dois períodos, nestes séculos, que contribuíram e muito para o reconhecimento da infância, o período do mimo e o período moralista (Soares, 2001).

Assim, o período do mimo situa-se no século XVI e caracterizava-se pela elevada afetividade muito centralizada na criança. Sentimentos de ternura e carinho e atitudes de apaparação caracterizaram as relações entre adultos e crianças sendo que estas eram encaradas como seres inocentes e doces e muitas vezes idealizadas e valorizadas como fonte de diversão e escape para os adultos (Soares, 2001). Por outro lado, o período moralista surge nos séculos XVII e XVIII e era marcado pela ideia de que era necessário disciplinar e treinar as crianças para se tornarem adultos. No entanto, surgiram alguns autores que se opuseram às teorias de Ariés por acharem que não eram suficientemente fundamentadas.

Entre eles, encontramos Pollock que no seu livro *Forgotten Children* desafia cuidadosamente as conceções da história da infância de Ariés (Corsaro, 2011). A autora defende, em oposição a Ariés, a diferenciação das crianças em relação aos adultos como algo presente já na idade média. Pollock critica, ainda, a ausência de referências aos cuidados com

as crianças que ainda se encontram totalmente dependentes dos cuidados dos pais (Soares, 2001). Defendia que os maus-tratos a crianças não era um comportamento generalizado e que os comportamentos parentais dependiam de variáveis individuais que davam origem a diversas práticas e estilos parentais sendo, ainda, que a maior parte dos pais não maltratava os seus filhos (período compreendido entre 1500 e 1800).

Outro autor que contesta as teorias de Ariés é DeMause (1991) por acreditar que quanto mais retrocedemos na história, mais abandonada, espancada e sexualmente abusada era a criança. De acordo com DeMause, “cada alteração histórica na concepção e no tratamento da criança, resulta do trabalho que os pais fazem com as suas ansiedades e problemas psicológicos em interação com as suas crianças” (Corsaro, 2011:71). Para o autor não existe, então, uma teoria do surgimento da infância, ou melhor, para ele a infância foi sempre a mesma sendo que o que se foi alterando ao longo da história foram os adultos bem como as suas práticas utilizadas com as crianças.

É possível afirmar que a concepção que temos da infância, atualmente, como um período da vida ou uma fase que incita uma atenção diferenciada do adulto e, por isso, merece receber um cuidado específico, nasceu com o advento da modernidade, onde se irá por em causa as diferentes representações e imagens das crianças.

A institucionalização da infância realizou-se, assim, na reunião de diversos agentes.

O primeiro, e decisivo, foi a criação de uma instância pública de socialização, a escola pública, que veio sucessivamente a transformar-se numa escola de massas. Ao mesmo tempo, a família começa a centra-se mais no bem-estar e na satisfação das necessidades básicas da criança sendo que, a mesma começa a constituir-se como objeto de conhecimento sobre a qual se começam a desenvolver um conjunto de saberes. Assim, no século XIX

“com o contributo das diversas ciências que se começaram a organizar, tais como a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil, foi possível marcar claramente a separação das crianças relativamente aos adultos, gerando uma nova consciência coletiva acerca da realidade e valor da infância” (Fernandes, 2009: 36).

Há, ainda, autores que consideram o século XX como sendo o século da criança (Ferreira, 2000), no entanto, pelo exposto, o aparecimento do conceito de infância encarando a criança enquanto um ser diferente do adulto e objeto de uma nova aposta educativa, de cuidados, de proteção e de valorização tem-se desenvolvido, gradualmente, ao longo dos últimos dois séculos. Também as mudanças socioeconómicas verificadas com o advento da segunda modernidade deram lugar à reinstitucionalização da infância.

A criança contribui agora para a economia tanto como produtora como consumidora. Além disso, estas mudanças verificadas nas sociedades modernas, impulsionadas por fatores como o capitalismo industrial e o neoliberalismo, desde meados do século XIX até ao presente, a par do acelerado declínio do modelo de subsistência das famílias, as migrações, o surgimento da família nuclear, o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o aumento de famílias monoparentais, entre outras mudanças, promoveram alterações radicais nos modos de organização e funcionamento da família e consequentemente na vida diária das crianças. Neste contexto, no século XX, acentua-se a ideia da ligação estreita entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura (Hart, 1991 citado por Fernandes, 2009).

2.2 - A infância na sociedade contemporânea

Pelo exposto, o que hoje denominamos de infância difere bastante do sentido produzido noutros contextos históricos. É um facto que o conceito de infância foi-se alterando ao longo dos tempos e só recentemente se começaram a destacar as especificidades que distinguiram as crianças dos adultos.

Neste sentido, como refere Almeida (2009), a infância deve ser compreendida como construção social, reportando-se a um estatuto social onde a criança pode ser encarada como um ser no presente e não apenas como um adulto em potência ou um projeto de ser.

A categoria social da infância surge, então, como uma componente estrutural da sociedade sendo que é neste sentido, de uma perspetiva estrutural, que Jens Qvortrup reconhece três premissas básicas no estudo da infância. A primeira “encara a infância como uma forma estrutural em contraste com as perspetivas que se focam na infância apenas como um mero período de vida” (Corsaro, 2011:32). Neste sentido, ao mesmo tempo que a infância é um período no qual as crianças vivem e criam as suas vidas é, também, uma categoria ou uma fração da sociedade. Significa isto que, apesar de a infância ser um período temporário é uma categoria estrutural permanente na nossa sociedade e como tal é passível de ser estudada, examinada e interpretada. A segunda refere-se ao facto de a “infância se encontrar exposta às mesmas forças sociais que afetam os adultos” (Qvortrup, 1991 citado por Corsaro, 2011:31), isto porque se encontra integrada na sociedade não devendo, por isso, ser considerada como uma categoria à parte. As crianças, com as suas devidas características, são participantes ativos, tal como os adultos, na organização de atividades na sociedade e por isso mesmo

afetam e são afetados pelas diversas mudanças e desenvolvimentos sociais. Por último, Qvortrup afirma que as “crianças são elas próprias construtoras da infância e da sociedade” (Qvortrup, 1993 citado por Corsaro, 2011; 35) e, por exemplo, participam na produção e consumo económico da sociedade onde se encontram inseridas.

Posto isto, um outro aspeto que se assume relevante é o da socialização das crianças. Note-se que, se nos reportarmos à socialização tradicional a infância era subjugada às normas sociais e códigos culturais vigentes na sociedade. Contudo, a sociologia da Infância, veio introduzir um enfoque renovado que salienta a ação social das crianças bem como a sua participação no processo de socialização sendo que, de acordo com Fernandes “este é agora considerado como um processo fluido, partilhado e implicado entre adultos e crianças” (Fernandes, 2009:86). As crianças não são de facto um “projeto em vias de ser” a sociedade terá de ultrapassar os padrões que associam a criança a um estatuto ausente e sem voz própria, sem uma dimensão ativa e participativa no seu próprio processo de socialização.

Associado a esta questão, temos o conceito de reprodução interpretativa, ou seja, o processo de passagem da criança a adulto de uma forma reprodutiva em vez de linear. Como refere Corsaro, as crianças de hoje não se limitam a reproduzir os valores e as normas que os adultos transmitem, mas reinterpretando e devolvendo-as com rostos renovados (Corsaro, 2011; Soares, 2001). De acordo com esta visão, as crianças não se limitam a reproduzir ou assimilar o mundo à sua volta sendo que participam ativamente na sua construção e reprodução.

Existem, assim, duas ferramentas essenciais no processo de reprodução interpretativa que são a linguagem que permite à criança colaborar e compreender as diferentes realidades com que se vai deparando e as rotinas culturais que funcionam para a criança como um porto de abrigo para quando é confrontada com situações ambíguas, inesperadas ou problemáticas.

A noção de reprodução interpretativa pode, também, ser representada graficamente através de uma *teia de aranha* (Corsaro, 2011: 24; Soares, 2001). Segundo os mesmos autores, nos vários raios de teias que a aranha produz encontram-se os domínios referentes às diferentes instituições sociais como a família, a economia, a cultura, a educação, a política, religião, a comunidade e ocupações onde a interação e os comportamentos acontecem. No centro da teia encontra-se a família de origem da criança sendo que é nestas instituições que a criança começa a produzir e a participar numa série de culturas. Por sua vez, as espirais representam quatro períodos distintos do desenvolvimento humano onde se originam culturas de pares específicas (idade pré-escolar, pré-adolescente, adolescente e adulto).

Este modelo pretende, então, transmitir a ideia de que as crianças “participam sempre em simultâneo em duas culturas, ou seja, a das crianças e a dos adultos uma vez que estão intrinsecamente ligadas” (Corsaro, 2011: 29).

De acordo com várias pesquisas, com a variedade de vivências e de contextos surgem diferentes infâncias, porque não existe uma única, mas sim múltiplas infâncias, resultado de realidades que estão em confronto e de uma rede extremamente complexa de relações (Soares, 2001; Arroyo, 2008; James e Prout, 1990; James, Jenks e Prout, 1998). Assim, James e Prout referem que “as culturas e os mundos sociais das crianças são realidades cujas verdadeiras leituras só se poderão obter através das perspetivas da criança, sendo estudadas autonomamente das preocupações e perspetivas dos adultos” (James e Prout, 1990: 27). Por sua vez, James, Jenks e Prout definem a cultura da infância como “uma forma de ação social, contextualizada de muitos e variados modos, pela qual as crianças se integram nas instituições e estruturas sociais, que enformam os modos e os processos das suas vidas quotidianas” (James, Jenks e Prout, 1998:88) Pelo exposto, podemos referir que as culturas da infância são canais onde ocorrem diferentes aprendizagens, formas de interpretação e intervenção que as crianças utilizam para interagir com o mundo que as rodeia traduzindo-se em brincadeiras, jogos e ludicidade como forma de expressarem os seus anseios e exteriorizarem as suas ideias.

Partindo deste pressuposto, é um facto que para as próprias crianças, a infância corresponde apenas a um período temporário contudo, para a sociedade, a infância constitui, de facto, uma geração ou seja, “enquanto a criança desaparece, neste sentido, da infância, a infância em si mesma não desaparece, mas permanece como forma social” (Qvortrup s. d. citado por Almeida, 2009:35).

Podemos, então, constatar que as crianças de hoje são bastante diferentes das crianças do passado visto que os contextos culturais onde estão inseridas e a própria sociedade se foram alterando e, é neste sentido que é essencial ter em consideração os diferentes enquadramentos familiares, a correspondente estrutura e organização bem como as diferentes problemáticas que lhe estão associadas, para compreender, também, a multiplicidade de comportamentos e atitudes das mesmas crianças. Finalmente, será importante escutar as crianças e encará-las como produtoras ativas com o intuito de lhes dar visibilidade e voz através das suas representações sociais sobre o mundo que as rodeia, especialmente sobre a família, daí a importância de compreendermos, já de seguida, o conceito de representação social.

2.3 - As Representações sociais

2.3.1 - Imagens e significados do vivido

Os indivíduos não se limitam a receber e a processar as informações, são também construtores de significados. Assim sendo, o conceito de representação social começa a ter peso em algumas correntes de pensamento. Apresentam-se seguidamente os conceitos de representação individual e coletiva de Durkheim para, num segundo momento, efetuar-se uma análise mais apurada das teorias de Piaget e Moscovici uma vez que o trabalho sobre representações de crianças e jovens tem encontrado aí um referencial fundamental para a sua persecução (Guareschi, 2007). Embora oriunda da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que a representação social ganha uma maior teorização, desenvolvida por Serge Moscovici.

Na conceção de Durkheim as representações não são especificamente conscientes ao nível individual (e antes socialmente) sendo que, cabe, então, à sociologia analisar os estados da consciência coletiva, as suas leis e representações, que são extremamente diferentes dos de natureza individual (este campo deve ser objeto da psicologia (Horochovski, 2004). É, então, nesta diferenciação entre consciência coletiva e individual bem como entre a sociologia e a psicologia, que o autor introduz o conceito que iremos abordar de representações coletivas.

Para Durkheim, as representações coletivas são produções sociais que são impostas aos indivíduos constituindo a primazia da sociedade sobre os mesmos. São, portanto, forças exteriores às consciências individuais que servem e constituem diversos fenómenos como por exemplo a religião, os mitos, e o senso comum (Vala e Monteiro, 2010).

Como refere Durkheim:

“As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que os afetam (...) para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos” (Durkheim, 2007: 26).

Encontramos, aqui, talvez uma postura um tanto ou quanto restritiva e redutora do indivíduo pois há uma ideia implícita, na teoria de Durkheim, de que o indivíduo se deve conformar e aceitar tudo aquilo que advém de um pensamento coletivo. Contudo, Durkheim refere, ainda, que embora comparáveis, as representações coletivas são distintas das individuais bem como exteriores a elas onde “os estados de consciência coletiva são de uma natureza diferente da dos estados da consciência individual; são representações de outro tipo”. (Durkheim, 2007: 26).

Contudo, apesar de ter sido Durkheim um dos primeiros autores a demonstrar interesse pelas representações na década de 50, foi apenas em 1961 que as mesmas assumiram especial relevância com o desenvolvimento de um trabalho elaborado por Moscovici quando este se debruçou sobre os processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem conhecimento sobre objetos sociais (Calheiros, Garrido e Santos, 2011; Vala e Monteiro, 2010; Dias, 2010). Moscovici foi, de facto, o grande criador da teoria das representações sociais sendo que procedeu, à remodelação do conceito Durkheimiano preenchendo algumas lacunas introduzindo, na sua teoria, a conceção de sujeito ativo, construtor e criativo.

Assim, na teoria das representações sociais, o indivíduo não é um ser passivo e, portanto, não se limita a assimilar os conteúdos que a sociedade lhe impõe procedendo a uma reformulação dos mesmos.

Desta forma, Moscovici trabalha com o conceito de representação social em vez de representação coletiva, visto que este último não tem em conta a complexidade da sociedade que está em constante evolução, reportando-nos a um conceito mais estático que em nada se assemelha com uma sociedade moderna constituída por uma multiplicidade tão grande de ideologias e práticas culturais.

Tal como refere Horochovski:

“A psicologia social percebe as representações como um fenómeno, que possui mobilidade e circularidade, diferente da astaticidade presente em Durkheim que, no dizer de Moscovici, trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a ciência, o mito, a religião, entre outros. A substituição de coletiva por social é, dessa forma, uma maneira de acentuar essa diferença: ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenómeno que exige explicação e que produz conhecimento” (Horochovski, 2004: 99).

Na posição assumida por este trabalho e, em harmonia com a perspetiva de Moscovici o *social* é, então, assumido como algo que não pode ser compreendido de forma unilateral, sem os *outros* ou seja, como refere Guareschi, “o *social* constitui o sistema de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa” (Guareschi, 2007:29).

Neste contexto, na teoria das representações sociais, a representação social ao ser concebida como o desenvolvimento de um carácter social, não é imposto externamente às consciências individuais. Sendo assim, o conceito de representação social não relaciona indivíduo e sociedade de forma dicotómica como acontece na teoria de Durkheim.

Podemos, então, definir as representações sociais como

“entidades concretas, realidades em si mesmas, conjuntos de saberes e práticas que constituem e ocupam um espaço vital e simbólico, no qual nos movemos, pensamos, falamos e somos levados a agir. Se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de representações sociais” (Guareshi, 2007:34).

Desta forma, ao analisar a teoria das representações sociais, observamos dois processos maiores que são considerados como sendo duas faces de uma mesma moeda de acordo com Arruda (2002) sendo eles: a objetivação e a ancoragem.

No que diz respeito à objetivação, de acordo com Neto,

“muito daquilo que é importante na vida quotidiana e de que falamos a cada passo não se reveste de uma realidade concreta. Pense-se no amor e na amizade. Apesar disso falamos de amor e de amizade tão frequentemente na vida quotidiana que podem até parecer algo de concreto e palpável” (Neto, 1998: 455).

Podemos dizer que a objetivação é, então, o processo que permite concretizar o abstrato, ou seja, materializar a palavra e divide-se em duas etapas. A primeira relaciona o conceito com a imagem ou seja, as palavras são incorporadas no núcleo figurativo, uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceptual de uma forma visível, (Moscovici, 1985, citado por Horochovski, 2004) o que irá fazer com que o que está a ser representado deixe de ser abstrato e ganhe uma forma. A segunda fase ocorre, segundo Moscovici, quando os elementos do pensamento são transferidos para a realidade, não havendo mais separação entre a representação e o objeto representado (Moscovici, 1985 citado por Horochovski, 2004)

A ancoragem, segundo alguns autores (Vala e Monteiro, 2010; Neto, 1998; Arruda, 2002; Horochovski, 2004), refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é, por definição, tábua rasa. Desta forma, *ancorar é classificar, nomear, rotular e, obviamente, representar* (Horochovski, 2004:100).

De acordo com Santos (2005) a ancoragem envolve três etapas sendo elas a atribuição de sentido, a instrumentalização do saber e a introdução no sistema de pensamento. Assim, a atribuição de sentido acontece quando o objeto é integrado num conjunto de categorias que o indivíduo adquiriu previamente o que vai possibilitar ao novo objeto adquirir sentido e ser nomeado. A instrumentalização relaciona-se com o fato de as representações se poderem tornar elas próprias teorias de referência para ajudar na compreensão do mundo social.

Por fim, a introdução no sistema de pensamento acontece quando se dá a incorporação das novas teorias nos sistemas de representações já existentes, tornando as novas representações familiares. Desta forma, a ancoragem permite transformar algo que nos é estranho em algo familiar.

Contudo, não nos podemos esquecer que a ancoragem e a objetivação se relacionam dialeticamente, ou seja, “combinam-se para tornar inteligível a realidade. Dessa inteligibilidade resulta um conhecimento social que nos permite evoluir na complexidade de relações e de situações do quotidiano” (Jodelet, 1983 citado por Neto, 1998: 461).

Desta forma, a representação nunca deve ser considerada como uma cópia da realidade, mas antes como uma interpretação e organização de significados, isto porque a representação é sempre afetada pelos diversos contextos onde os indivíduos estão inseridos.

Pelo exposto, a teoria das representações sociais reveste-se de dois sentidos que se complementam ou seja, é primeiramente uma teoria do conhecimento social e, como tal, define o campo do conhecimento socialmente compartilhado e em segundo, o seu sentido interessa-se pelo estudo e explicação de diferentes fenómenos sociais que se apresentam no discurso público e no quotidiano (Veronese e Guareschi, 2007). Podemos, então, referir que o estudo das representações sociais parece ser um caminho auspicioso no sentido em que pesquisa como se formam e como funcionam os sistemas de referência que são normalmente utilizados para classificar pessoas e grupos, neste caso o grupo da infância, ao longo dos tempos. É neste sentido que tentaremos, de seguida, compreender como se foram desenvolvendo as diversas representações e imagens acerca da infância na sociedade.

2.3.2 - Representações sociais da infância nas sociedades

Ao longo da história ocidental podemos observar diferentes períodos onde predominaram várias ideias e atitudes ora positivas, ora negativas ou até mesmo mais ambivalentes acerca da infância. É então neste contexto que, Casas (2006) descreve três tipos de representação sobre a infância, sendo elas:

A infância como representação positiva: Aqui a infância surge como idílica e feliz, simbolizando a pureza e a vulnerabilidade. Atualmente, esta imagem é usada e muitas vezes manipulada pela publicidade. Verifica-se, ainda, que este ponto de vista foi justificando a necessidade de uma sobreproteção das crianças que a foi colocando num mundo à parte do adulto.

A infância como representação negativa: Esta representação tende a ser associada a uma desvalorização do que é infantil e à justificação do controle, por parte dos adultos conservando, ainda, a necessidade de corrigir a maldade ou a rebeldia inerente à infância sendo que a versão religiosa consiste na ideia de que a infância nasce como o pecado original. “A obra de De Mause, 1974, é a melhor documentada sobre as consequências destas representações negativas sobre a infância na cultura ocidental” (Casas, 2006;29).

A infância como representação ambivalente e mutante: “Etimologicamente a origem do conceito *infância* é meramente descritivo: do latim *in-fale*, que significa que não falam, os bebés” (Casas, 2006: 30).

A par dos períodos mencionados, verifica-se, ainda, que ao longo da história foram surgindo várias imagens sociais sobre as crianças e sobre a infância propostas por vários autores, sendo que, as propostas de Hendrick (1990) revelam alguma pertinência para o estudo da infância. O autor põe em evidência várias concepções de criança que foram sendo construídas pela sociedade inglesa e cujas características perduram, atualizadas até aos nossos dias, são elas:

- A imagem apaixonada e idealizada da infância, herdeira do naturalismo pedagógico, e ilustrada na literatura do século XIX como uma criança profundamente boa, inocente e imaculada, competindo à sociedade evitar a sua corrupção e preservar as qualidades naturais da infância.

- A criança-operária, no panorama da revolução industrial e nas histórias de Charles Dickens, na construção civil dos grandes edifícios modernos e na fabricação dos pequenos sapatos;

- A criança-delinquente, vulgarmente abandonada ou vagueando pelas ruas do século XIX até às avenidas do século XXI;

- A criança-paciente e a criança-aluna, recetora de cuidados sociais específicos. Surge, assim, a criança enquanto objeto de educação e de instrução.

- A criança como membro da sociedade de bem-estar, destinatária de políticas sociais de proteção;

- A criança-pública e membro da família, ainda numa ótica muito protecionista, localizada num espaço exposto à atenção coletiva que, em nome do seu bem-estar, elege a família como objeto de apoio.

Também James, Jenks e Prout identificam dois períodos fundamentais ao fazerem uma análise das concepções da infância ao longo da história ou seja, o período das imagens da

criança pré-sociológica e o das imagens da *criança sociológica*” (James, Jenks e Prout, 1998:3-4). Relativamente às primeiras imagens o que de facto as distingue das segundas é que a criança é considerada excluída do contexto social em que vive. Para os mesmos autores, as imagens da criança pré-sociológica não têm em conta o conceito de estrutura social e desenvolvem-se a partir das contribuições do senso comum, da psicanálise, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia (James, Jenks e Prout, 1998).

Contudo, as imagens da criança sociológica são formadas a partir das contribuições teóricas das ciências sociais.

De acordo com Sarmiento, as imagens da criança pré-sociológica são as que despertam um interesse mais peculiar uma vez que

“ correspondem a tipos ideais de simbolização históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano, foram apropriadas pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vidas comuns” (Sarmiento, 2007: 30).

Para James, Jenks e Prout (1998) as imagens da criança pré-sociológica continuam, atualmente, a invadir as ações e práticas quotidianas, concorrendo com as teorizações sociológicas mais sofisticadas sobre a infância. Neste sentido, as imagens da criança pré-sociológica citadas por James, Jenks e Prout (1998) são: a criança má/demoníaca (*the evil child*), a criança inocente (*the innocent child*), a criança imanente (*the immanent child*); a criança naturalmente desenvolvida (*the naturally developing child*), e a criança inconsciente (*the uncounscious child*).

A imagem da criança má/demoníaca alicerça-se na ideia de que a criança possui uma natureza maléfica e corrupta que precisa ser controlada. Estas imagens têm como antecedentes filosóficos o trabalho de Thomas Hobbes, que defendia que o controlo do estado bem como dos pais sobre as crianças devia ser absoluto sendo que as crianças seriam desprovidas de algum tipo de direito. Como referem James, Jenks e Prout, “a fonte do poder parental é o conhecimento, o qual as crianças só conseguirão obter na eventualidade de virem a ser pais” (James, Jenks e Prout, 1998:11).

A visão da *criança inocente* define-se pela pureza, beleza, bondade e inocência, uma natureza boa que pode ser corrompida pelo meio. O principal precursor desta teoria é o filósofo Jean Jacques Rousseau que acreditava numa bondade natural das crianças (James, Jenks e Prout, 1998). Este paradigma considera a criança como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida (Tomás, 2007).

Outra imagem da “criança pré-sociológica” é a *criança imanente*, onde a criança não possuía *a priori* categorias de pensamento ou seja, era vista como uma tabua rasa que devia ser moldada pelos adultos. As crianças são encaradas como simples objetos nas mãos dos adultos, que têm um poder sem limites relativamente à forma de as educar com base na disciplina, obediência, subordinação (Tomás, 2007). O principal representante desta forma de pensamento é John Locke sendo que defende que a educação deve estar atenta às motivações e disposições infantis sendo que através da mesma as crianças são moldadas tornando-se racionais, virtuosas de forma a garantir o desenvolvimento e a ordem social (James, Jenks e Prout, 1998).

Temos, ainda, a imagem da *criança naturalmente desenvolvida* anunciada inicialmente pelos estudos de Piaget. Na análise desta imagem da criança parte-se, de acordo com James, Jenks e Prout “ (...) de duas premissas básicas: primeiro, de que as crianças são um fenómeno natural em vez de um fenómeno social e segundo o seu desenvolvimento dá-se através de um processo inevitável de maturação” (James, Jenks e Prout, 1998:17). Neste contexto, a criança é tida como um ser natural antes de se tornar um ser social sendo que o seu desenvolvimento se dá por estádios. Desde cedo se fizeram ouvir críticas à teoria de Piaget sendo que uma das mais citadas consiste em pôr em causa o seu carácter estandardizado, universal e inevitável dos estádios de desenvolvimento.

Por fim, temos a imagem da *criança inconsciente*, que se fundamenta no discurso psicanalítico e nas teorias freudianas, em que a infância é vista como o período em que se constroem os alicerces da vida adulta (James, Jenks e Prout, 1998). A criança não é vista como um ator social mas como um futuro adulto cuja estruturação psíquica esta associada à relação que estabelece com os seus pais.

Por outro lado, as quatro imagens da criança sociológica são: a “criança socialmente construída” (*the social constructed child*), a “criança tribal”(*the tribal child*), a “criança integrante de um grupo minoritário”(*the minority group child*) e a “criança socioestrutural”(*the social structural child*) (James, Jenks e Prout, 1998: 4).

Até agora fez-se referência às representações sociais que se referem a um grupo de pessoas. No entanto, de acordo com Casas (2006) em qualquer processo de intervenção social devem ser tidos em conta três tipos de representações que se interligam entre si:

A Representação de grupos ou categorias de sujeitos (incluem-se aqui por exemplo as crianças, os ciganos, os imigrantes, as mulheres e os idosos, etc.);

As Representações sobre o que são problemas ou necessidades sociais dos grupos ou categorias de pessoas específicas (diz respeito ao “social” entendido como algo que apela a um sentido de responsabilidade coletiva. Aquilo que deixa de ser um problema “particular” para dizer respeito a toda uma sociedade.

A Representações sobre os meios adequados para atuar diante certos tipos de necessidades ou problemas, ou seja, enquanto na maior parte da história Ocidental trabalhamos sob a lógica do chamado paradigma de especialização¹, na segunda metade do século XX passou-se sucessivamente do paradigma de normalização² para o paradigma dos direitos³.

Neste sentido, Casas considera que há muitas situações que hoje consideramos problemáticas e indesejáveis mas que parece que são problemas que existem desde sempre havendo sempre duas questões que têm de ser equacionadas (Casas, 2006). Por um lado, a circunstância de que determinados comportamentos ou situações sociais sucedem, como já foi referido, desde há muito tempo como, por exemplo, a fome, as crianças maltratadas pelos pais, as mulheres vítimas de violência doméstica entre outros. Por outro, o facto de se considerarem determinados comportamentos e situações como negativas faz com que se pense que tem de se atuar para as modificar. Note-se que, uma realidade que sempre foi mais ou menos a mesma, ao olhar-se para ela de forma diferente, conferindo-lhe maior importância, compartilhando esse olhar socialmente, acaba por se transformar essa mesma realidade (Casas, 2006).

Contudo, Sarmento, 1999 citado por Martins, 2005 refere, a emergência de um conjunto de imagens que representam a criança como cidadã, sujeito de participação ativa. Esta representação pressupõe uma verdadeira transformação sociocultural que fomente a inclusão social absoluta de todas as crianças, o progresso para instituições que acautelem a defesa do seu superior interesse, e a aprovação e legitimação da sua opinião (Sarmento, 1999 citado por Martins, 2005).

¹O paradigma da especialização focaliza-se na identificação do problema e na sua categorização para posteriormente se planear a intervenção mediante instituições especializadas com pessoal especializado no tratamento do problema (Casas, 2006).

² O paradigma da normalização é focalizado na organização do contexto dos cuidados e tratamento do problema de forma a não gerar diferentes experiências comuns á maioria da população da mesma idade e ambiente sociocultural, contudo, os tratamentos não podem ser iguais porque há crianças que padecem de maiores carências e que precisam de outros apoios ou de um apoio extraordinário, o paradigma não tem em conta as especificidades de cada caso. (Casas, 2006).

³O paradigma dos direitos focaliza-se na perspectiva da criança e no seu superior interesse baseando-se nos princípios da Convenção sobre os direitos das crianças (CDC), principalmente nos direitos de participação (Casas, 2006).

Como podemos verificar, as representações da criança e da infância variaram ao longo da história sendo capazes, também, de numa mesma época variarem em função de meios sociais diferenciados. Contudo, para percebermos que influências têm os contextos e quotidianos de vida nas representações sociais das crianças, tentaremos, de seguida, compreender como emerge esta capacidade representativa nas mesmas.

2.3.3 – As representações sociais das crianças

Através das mais diversificadas atividades do dia-a-dia, as crianças relacionam-se ativamente com o ambiente onde estão inseridas compreendendo-o e interpretando-o. Assim, já começa a ser consensual a conceção da criança como agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e detentora de um esquema social complexo e sofisticado desde que nasce.

Neste contexto, Piaget foi um dos autores que trabalhou a origem do conhecimento com maior afinco investigando como é que o indivíduo constrói a capacidade de representar pelo que achamos pertinente uma breve abordagem sobre a sua teoria principalmente porque pretendemos aceder às representações das crianças sobre a família e o risco psicossocial.

Piaget (1970) refere que as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação de tal forma profunda que a consciência se inicia por um estado específico caracterizado por dois processos: a acomodação e a assimilação. Assim, o sujeito muda em termos cognitivos porque relaciona a realidade que percebe com ideias que já possui dessa realidade (assimilação), ao mesmo tempo que esta introduz modificações naquelas (acomodação) (Lourenço, 1997). Contudo, convém referir que estes dois processos, inicialmente são bastante indiferentes um do outro não havendo coordenação entre ambos, ou seja, a atividade do sujeito inicialmente é indiferenciada das coisas que ela assimila sendo o ponto de vista do próprio a expressão do absoluto. No entanto, à medida que a criança se vai desenvolvendo estes dois processos (assimilação e acomodação) vão-se coordenando entre si até atingir um estado de diferenciação.

Tal como refere Piaget,

“à medida que o pensamento da criança evolui, a assimilação e a acomodação diferenciam-se para tornar-se, cada vez mais, complementares uma da outra. No domínio da representação do mundo isso significa, por uma parte, que a acomodação, em vez de permanecer à superfície das coisas, penetra cada vez mais na sua intimidade, isto é, sob o caos aparente das coisas a acomodação procura as regularidades e torna-se capaz de experimentações reais para estabelecê-las” (Piaget, 1970: 359).

No que diz respeito à capacidade representativa surge com o advento de uma função essencial que Piaget denomina de função semiótica, que constitui uma nova fase de desenvolvimento cognitivo após o período sensório-motor⁴ (0-2 anos). Como refere Lourenço (1997), a partir dos 2-3 anos a criança passa a ser capaz de se servir de uma coisa, palavra ou conceito para designar outra coisa, palavra ou conceito por exemplo, servir-se das chaves da mãe e fingir ou fazer de conta que essas chaves são um carro ou um gato.

Note-se que, enquanto neste estágio de desenvolvimento a criança é capaz de diferenciar significantes e significados, ou seja, significantes podem ser considerados como símbolos e podemos dar o exemplo das chaves da mãe a representar o carro antes desta idade a criança utiliza apenas significantes concretos como sinais ligados à percepção ou seja, se o bebé vir o biberão é um sinal que lhe anuncia e representa o leite que se aproxima.

Assim, enquanto no estágio pré - operatório (2-7 anos) a criança consegue a nível mental e por meio de palavras ou de certos objetos representar o caminho que vai do seu quarto a cozinha, entre os 12 e os 18 meses fá-lo apenas a nível sensorial e motor.

Há medida que a criança vai desenvolvendo as suas competências representativas vão ficando cada vez mais elaboradas e complexas sendo já mais abstratas no último estágio de desenvolvimento. No entanto, o grande avanço no desenvolvimento cognitivo dá-se no período pré-escolar pois como refere Lourenço (1997) este avanço está bem patente no chamado jogo simbólico ou jogo do faz de conta que começa por volta dos 2 anos e atinge o seu apogeu aos 5-6 anos, altura em que muitas das brincadeiras das crianças são brincadeiras de faz-de-conta (que é a mãe, o pai, o filho, a educadora...).

Neste contexto, “a constituição da função simbólica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de maneira a que os primeiros possam permitir a evocação da representação dos segundos” (Piaget, 1978: 124).

Contudo, além do jogo simbólico, a criança pré-escolar tem já outras competências representativas como a imitação (Piaget, 1978) as atividades que envolvem uma determinada categorização ou construção de conceitos principalmente quando estão em jogo categorias

⁴ Piaget desenvolve a sua teoria do desenvolvimento cognitivo em estádios, que pressupõem que os indivíduos passem por uma série de transformações ordenadas e previsíveis. Cada um desses estádios é caracterizado por diferentes formas de organização mental ao longo do seu processo de desenvolvimento. Piaget criou, então, quatro estádios de desenvolvimento cognitivo sendo eles o sensório-motor (0-2 anos), o pré-operatório (2-7 anos), o estágio das operações concretas (7 -11/12 anos) e o estágio das operações formais (12-16 anos) sendo que para Piaget não são as pessoas, mas sim os seus comportamentos que estão num determinado estágio (Lourenço, 1997).

naturais como animais, plantas etc. (Lourenço, 1997); as que envolvem *scripts* ou “guiões” que implicam o conhecimento de uma sequência organizada de rotinas necessárias como por exemplo a sequência de ações que a criança sabe executar antes de uma refeição ou seja, lavar as mãos na casa de banho, ir para a mesa, puxar a cadeira, sentar-se, por o guardanapo, pesgar no talher e comer (Bauer & Thal, 1990 citados por Lourenço, 1997); e as competências envolvidas no contar de histórias que estimulam as crianças ao nível intelectual, emocional, social, emocional e moral (Day & Tappan, 1996 citados por Lourenço, 1997).

É, então, próprio da representação, de acordo com Piaget, “ultrapassar o imediato fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor” (Piaget, 1978: 343).

Neste sentido, a representação é o que possibilitará à criança interpretar o mundo de forma cada vez mais complexa bem como descentrar-se do seu próprio mundo para entender o pensamento dos outros.

Se nos centrarmos tanto na teoria de Piaget como na das representações sociais de Moscovici apercebemo-nos de que nestas duas teorias o indivíduo e o meio não são considerados separadamente, ou seja, havendo uma relação dialética entre os mesmos o desenvolvimento do pensamento irá supor sempre trocas interindividuais a respeito dos objetos representados.

Ambos os autores destacam que o estudo das representações sociais, neste caso das crianças, se alicerça no estudo do especto simbólico das suas relações e dos universos em que habitam. Ou seja, investigar as representações que as crianças possuem significa estudar as imagens simbólicas que estão concretamente ausentes mas também perceber que significado as crianças lhes conferem ou seja, qual o significado atribuído ao significante que é a imagem do objeto que se encontra ausente.

O simbólico refere-se ao facto de comunicarmos através da linguagem e de outros símbolos sendo que os significados são sempre estabelecidos e modificados através de um processo interpretativo (Schwandt, 1994 citado por Sani, 2002).

Desta forma, “os diferentes grupos sociais movem-se de acordo com diferentes interpretações da realidade, definidas e modeladas a partir de uma comunicação simbólica” (Sani, 2002: 69).

Neste sentido, encarando as crianças como produtoras de relações sociais, tanto entre elas como com os adultos ou nos vários espaços sociais que constituem o seu quotidiano,

assume especial relevância estudar as interpretações e significado que as crianças atribuem à família e ao risco psicossocial porque de acordo com Qvortrup,

“a representação social está indissociavelmente ligada ao sujeito que a produz, neste caso à posição assimétrica que a criança (filha, neta, irmã, sobrinha) ocupa na rede de relações familiares e geracionais que estabelece e co-constrói com os outros adultos significativos. Daí ser interessante interpretar o universo das representações tendo em conta a condição geracional de criança, a sua qualidade de membro da categoria estrutural que é a infância, por oposição à adultez“ (Qvortrup, 2004 citado por Almeida, 2009: 116).

Relativamente a esta área, Simón, Triana e González (2011) resumem alguns estudos realizados sendo que, um deles pretendeu saber que representações tinham crianças de diferentes idades sobre a relação entre pais e filhos e, em particular, sobre conceitos como a obediência, o castigo, sobre as qualidades definem uma boa mãe ou um bom pai, a importância do afeto, as principais causas dos conflitos entre outros. A análise de conteúdo das respostas levou Selman, Jaquete e Brus-Saunders (1979) a considerar alterações no entendimento das relações entre pais e filhos derivadas dos diferentes níveis de amadurecimento cognitivo. Assim, a interpretação sobre as trocas sociais que realizam as crianças mais pequenas vêm-se entorpecidas pelo excessivo egocentrismo que as caracteriza sendo que o ser humano vai, progressivamente tendo a capacidade de se descentrar e entender simultaneamente tanto os seus interesses e características pessoais como aquelas que definem os agentes com os quais interage. Outro dos estudos debruçou-se sobre as representações que as crianças têm do seu ambiente familiar e das relações que nele estabelecem, relacionando essa representação com o desenvolvimento sociocognitivo e com o ajuste pessoal e familiar (Niemi, 1988). Concluiu-se que as famílias que promovem o afeto e a comunicação aberta entre os seus membros geram representações mais positivas sobre o contexto familiar nas crianças.

Se quisermos obter mais informações, temos de ir ter com as crianças e temos de lhes prestar mais tempo e atenção tendo em conta as perceções sobre a sua família, através do seu próprio olhar e através das suas vozes compreendendo, principalmente, a diversidade das condições socioeconómicas e culturais dos indivíduos, e consequentemente, a pluralidade de quadros de referência e valores que normalmente caracterizam as situações de crianças em risco/perigo como veremos de seguida.

3 – Crianças e contextos de risco

3.1 – Riscos: diversidade de discursos

Uma vez que as representações sociais dão-nos conta da experiência prática dos indivíduos e visto que tivemos como pretensão tentar perceber as representações de um grupo de crianças sinalizadas na CPCJ de Castelo Branco, em situação de risco/perigo, acerca das suas vivências familiares, torna-se essencial definir o conceito de risco e/ou perigo.

É um facto que, o conceito de risco surge-nos no dia-a-dia com contornos imprecisos, no entanto, é necessário reconhecer que tem havido um forte interesse da comunidade científica no sentido de estudar e delimitar o significado deste conceito.

De acordo com Martins (2009), o conceito de risco é relativamente recente e emergiu no vocabulário português e/ou espanhol por altura dos descobrimentos reportando-se ao desconhecido, indeterminado ou ambíguo, gerador de dúvidas e gerador de inseguranças.

Também, na década de 60, emerge no campo médico, a noção de risco que se encontrava muito vinculada ao domínio biológico e à identificação de fatores que acentuassem ou inibissem os estados de doença ou de deficiência.

O conceito de risco que englobava muito poucas dimensões da vida do ser humano contudo, ao longo do tempo, foi-se alargando a outras áreas relacionadas com a experiência humana na medida em que nas sociedades atuais, as dimensões do “viver” dos indivíduos estão cada vez mais susceptíveis à ocorrência de situações adversas, instituindo-se um sentimento de incerteza e de insegurança quase permanentemente. Como refere Martins,

“ se o risco biológico é o primeiro dos riscos para o desenvolvimento a adquirir estatuto científico reconhecido, ao longo das duas últimas décadas, foi-se assistindo ao progressivo alargamento e diversificação dos domínios de análise, fruto do reconhecimento da complexidade das interações das forças biológicas, psicológicas, sociais e culturais envolvidas nos riscos” (Gabarino & Ganzel, 2000 citados por Martins, 2009; 248).

Assim, o risco traduz apenas uma probabilidade de ocorrerem acontecimentos pessoais e/ou sociais não ambicionado, nem mesmo calculados, que acabam por se ampliar pela presença de certas condições biológicas, psicológicas culturais ou sociais associadas a situações problema. Como refere Guralnick, 1997 citado por Pires, 2001, o risco é habitualmente concebido em termos de uma fonte de *stress* capaz de afetar de modo adverso os padrões de interação familiar dos quais depende o desenvolvimento da criança. A noção de risco, representa apenas a possibilidade ou probabilidade da ocorrência de acontecimentos

futuros. Assim sendo, a essência do risco não é tanto aquilo que está a acontecer, mas sim, aquilo que pode vir a acontecer (Adam e Van Loon, 2000 citados por Areosa, 2008).

De acordo com Giddens (2000) os conceitos de risco e perigo não deixam de se relacionar, contudo, refere que é o risco que envolve o cálculo do perigo em função de possibilidades projetadas ou seja, a noção de risco projeta-se no futuro, desvinculando-se do passado. Para o mesmo autor, o risco sempre existiu, no entanto, enquanto na pré-modernidade o risco era marcado por causas naturais, na modernidade o risco é socialmente criado e relacionado ao conceito de perigo, independentemente de os sujeitos terem consciência dele ou não. Contudo, não significa isto que as sociedades de hoje estejam mais expostas aos perigos do que as anteriores, o que acontece é que agora os perigos são catalogados como “riscos”, no sentido em que os sujeitos podem exercer algum controle sobre eles (Giddens, 2000).

De acordo com Hillesheim e Cruz (2008) enquanto o perigo se relaciona com o imponderável, sobre o qual não é possível determinar probabilidades, o risco remete-nos para uma ordem contida na ação humana deliberada, apontando para a probabilidade do seu acontecimento a partir do comportamento assumido pelo indivíduo, relacionando-se, por isso, diretamente com as decisões do sujeito.

Já Beck (1992), inseriu o termo “sociedade de risco”, para se referir ao conceito de risco na atual sociedade, no entanto, para o mesmo autor, não significa que existam mais riscos do que antes, ou seja, aquilo a que se poderá estar a assistir nos dias de hoje, será, antes, a um significativo aumento da sua representação no dia-a-dia dos indivíduos em função da crescente visibilidade que certos atos adquirem, em parte, fruto de uma mediatização permanente.

Para Serrano (2009) a diferença entre risco/perigo pressupõe que, para ser definido o conceito de risco, seja necessário o conceito de perigo e vice versa. Por exemplo,

“uma inundação é um perigo, porém, aquele que constrói sua casa no leito de um rio expõe-se a um risco. Um furacão é um perigo, mas quem provoca o aquecimento global se (e nos) expõe a um risco. A inundação, o terremoto e o furacão são o mesmo fenómeno, mas podem ser contemplados a partir de dois pontos de vista” (Serrano, 2009, 233-234).

Por outro lado, a noção jurídica de criança, menor de 18 anos, em situação de perigo, encontra-se redigida no número 2 do art.º 3.º, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Esta definição, porém, não esgota os contextos de perigo, como pode ser ilustrado pela presença do advérbio *designadamente*. Neste sentido, podem existir inúmeras situações

de perigo que não se encontram contempladas na nossa legislação, pois as apresentadas são meramente exemplificativas.

Assim, considera-se que a criança ou jovem está em perigo quando, designadamente:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria; b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; d) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; e) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; f) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (DL 147/99, Artigo 3.º).

Pelo exposto, podemos referir que a relação entre os conceitos de risco e de perigo é, de facto, estreita, e comprometem, os dois, a integridade e o desenvolvimento da criança, no entanto, enquanto o perigo se concretiza numa ameaça à existência do indivíduo, o risco é apenas a eminência do perigo efetivo, englobando toda e qualquer forma de perigo reunindo, desta forma, ambos os conceitos, diversas condições de legitimidade e de atuação.

Apesar de tudo, só é possível ter a noção da complexidade do conceito de risco, se tivermos em conta vários domínios da experiência humana como o económico-financeiro, o médico, o desportivo, o recreativo, o rodoviário, o psicológico, o social e o afetivo que por vezes acabam por limitar as oportunidades, o desenvolvimento, as experiências bem como a valorização das crianças. Note-se que, como já foi referido, o conceito de risco envolve apenas um perigo potencial, eventual para o respeito dos direitos das crianças, podendo variar na intensidade e expressão, exibindo uma multiplicidade de fatores capazes de continuar no tempo. Encontramos, então, implícito neste conceito, uma dimensão temporal visto que a criança ainda não atingiu ou desenvolveu uma condição indesejada mas, apenas tem, em comparação com o grupo a que pertence, mais probabilidades de atingir, de futuro, esse estado (Fonseca, 2004).

Por outro lado, quando falamos de risco psicossocial o termo psicossocial é, normalmente, associado a uma grande variedade de fatores psicológicos, sociais e estruturais sendo que, quando falamos deste tipo de riscos referimo-nos a uma condição de vulnerabilidade sentida pelos indivíduos e famílias relativamente ao processo de desenvolvimento, que os impede de satisfazer as mais diversas necessidades.

Tal como refere Martins,

“o tempo e a circunstância, o biológico, o psicológico e o social, enfim, todas as dimensões do viver são evocadas numa compreensão dinâmica e interativa do risco, conjugando-se em combinações diversas, traduzidas em realidades complexas que desafiam as generalizações e comprometem as previsões”(Martins, 2009: 266).

Contudo, Pessanha (2008) acredita que todas as crianças têm de enfrentar riscos, mas que é a acumulação e persistência desses riscos que podem alterar o seu desenvolvimento, no entanto, os efeitos mais adversos e marcantes acontecem nas famílias mais pobres, em que há possibilidade de os indivíduos serem expostos a adversidades como a pobreza dos pais, morte ou doença grave dos pais, desemprego crónico entre outros.

Ainda no domínio do psicossocial há autores que sugerem noções alternativas para o conceito de risco, como é o caso de Casas (1998) que sugere a designação de desadaptação sendo que as desadaptações de carácter psicossocial traduzem-se em divergências, que podem atingir diversas expressões, entre o indivíduo e o seu meio envolvente que, representando um problema para ambas as partes, fragilizam especialmente a pessoa, confrontando-a com situações de dificuldade de coparticipação nas dinâmicas inter-relacionais desse meio, originando sofrimento psíquico, com consequências sociais relevantes.

Neste contexto, uma vez que a situação de risco é profundamente humana fazendo parte do processo de desenvolvimento de cada indivíduo podemos, referir que as situações de risco não devem ser analisadas como eventos estáticos mas antes como um processo onde determinados aspetos serão muito mais importantes do que uma única exposição grave. Por exemplo, o número total de fatores de risco a que uma criança foi exposta, a duração de tempo, o momento da exposição ao risco e o contexto são aspetos a ter em conta quando se analisa o risco na infância.

3.2 - As práticas e estilos parentais de risco

Nas últimas décadas, inúmeras investigações têm-se debruçado sobre as práticas educativas parentais sendo que muitas dessas pesquisas abordaram as prováveis implicações das práticas educativas usadas pelos pais no desenvolvimento dos seus filhos.

Neste sentido, verifica-se, por vezes, alguma divergência na literatura quanto ao uso dos termos estilos parentais e práticas educativas parentais. Assim, os estilos parentais relacionam-se tanto com os estilos de relação que os pais mantêm com os seus filhos como com o clima familiar que promovem, no entanto, relacionam-se, ainda, com a sensibilidade

que os pais demonstram perante as necessidades dos seus filhos e com a capacidade de expressarem atitudes de afeto perante os mesmos (Palacios e Rodrigo, 2011). Definindo a qualidade das várias interações entre pais e filhos o estilo parental transmite à criança a atitude dos pais em relação a ela e não em relação ao comportamento

Por outro lado, as práticas educativas parentais encontram-se relacionadas com o papel dos pais enquanto agentes de socialização dos filhos e dizem respeito as diversas estratégias e técnicas para orientar o comportamento dos mesmos (Grusec & Lytton, 1988). Aqui, já existe um efeito direto no desenvolvimento de comportamentos e características específicas da criança sendo que, podemos referir como exemplos de práticas parentais o interesse dos pais, a atenção e o conhecimento das atividades que a criança desenvolve; o envolvimento dos pais no processo educativo da criança, nas atividades desportivas; as estratégias disciplinares, entre outras práticas que promovem, decerto, a autoestima positiva das crianças. Posto isto, os estilos parentais são considerados como variáveis do contexto familiar, que afetam a eficácia das práticas educativas parentais (Pereira, 2009).

Algumas mudanças na forma de definição e investigação das práticas educativas foram introduzidas por Baumrind sendo que, esta investigadora, teve os seus primeiros estudos publicados sobre o tema em 1966 (Montadon, 2005; Pereira, 2009). De facto, Baumrind deu grandes contributos no sentido de dar a conhecer a existência de diferentes estilos parentais educativos. Neste contexto, Baumrind identificou três estilos de controlo parental bastante distintos sendo eles: o democrático, o autoritário e o permissivo (Ceballos e Rodrigo, 2011). Assim, no que diz respeito aos pais democráticos tendem a explicar aos seus filhos as razões do estabelecimento de determinadas normas respeitando e reconhecendo a individualidade de cada criança sendo que a negociação entre pais e filhos está muito presente nestas famílias. Estes pais promovem, ainda, comportamentos mais positivos nos seus filhos controlando e restringindo o comportamento dos mesmos com normas e limites claros que mantêm de modo coerente estando, os mesmos, de acordo com as necessidades dos seus filhos. Relativamente aos pais autoritários mantêm um controlo restritivo e severo sobre os comportamentos dos seus filhos aplicando castigos físicos, ameaças verbais e físicas bem como proibições continuas com alguma frequência. O interesse destes pais em controlar o comportamento dos seus filhos não tem em conta as suas necessidades educativas, os seus interesses e opiniões (Kagan e Moss, 1962 citados por Ceballos e Rodrigo, 2011). Por último, temos os pais permissivos que não detêm qualquer controlo, raramente castigam mostrando uma certa tolerância e aceitando positivamente os impulsos dos seus filhos.

Na década de 80, Maccoby e Martin reformularam o estudo feito por Baumrind, constituindo as dimensões responsividade e exigência. Assim, a responsividade parental refere-se ao suporte e afeto fornecido pelos pais enquanto a exigência parental refere-se ao controlo comportamental (Maccoby e Martin, 1983 citados por Calheiros, Garrido e Santos, 2011). É neste contexto que em função destas duas dimensões redefinem os estilos parentais de Baumrind obtendo os seguintes estilos parentais: o democrático, o autoritário, o indulgente, o negligente e o indiferente (Ceballos e Rodrigo, 2011).

Note-se que, na relação entre pais e filhos, normalmente, existe uma situação típica de concentração de poder na figura dos pais. Existem, no entanto, duas maneiras pelas quais os pais podem utilizar este poder para promover alterações no comportamento dos filhos: a primeira, através de práticas disciplinares indutivas e a segunda, através de técnicas que reforçam e reafirmam o poder parental, como práticas disciplinares punitivas.

As práticas disciplinares indutivas caracterizam-se por dar a conhecer à criança o desejo de os pais de que ela modifique o seu comportamento ou de que adira a determinadas normas promovendo uma mudança interna na criança não havendo, por isso, nenhuma imposição nem uma obrigação por parte da criança em modificar ou aderir a normas e comportamentos, pois ela irá fazê-lo naturalmente e autonomamente controlando o seu próprio comportamento. Práticas deste tipo envolvem explicações sobre as consequências do comportamento da criança (Pereira, 2009), explicações sobre regras, princípios, valores, advertências morais, apelos ao orgulho da criança e ao amor que ela sente pelos pais, explicações sobre as possíveis implicações danosas das ações da criança para os outros e para si mesma e sobre o seu relacionamento com as outras pessoas (Grusec & Lytton, 1988).

As práticas disciplinares punitivas, por outro lado, caracterizam-se por práticas que recorrem ao uso da força bem como do poder dos pais (Grusec & Lytton, 1988). Estas práticas incluem punição física, como estratégia principal, bem como a privação da atribuição de regalias ou ameaças à criança, forçando a mesma a adequar o seu comportamento às reações punitivas dos pais. Neste sentido, o comportamento de obediência é pautado pelo medo, originando uma panóplia de sentimentos negativos na criança como frustração, hostilidade, tensão e ansiedade o que irá impedir a criança de interiorizar as consequências da sua transgressão bem como de a modificar.

Não devemos esquecer, no entanto, que as punições que decorrem de uma consequência natural em relação a um mau comportamento, acompanhada de esclarecimentos lógicos e adequadas à situação, poderão minimizar os sentimentos negativos reduzindo a

probabilidade de resultados indesejados no desenvolvimento da criança (Grusec & Lytton, 1988).

Importante, também, é não negar que os agentes ambientais e estruturais da vida quotidiana das famílias são igualmente relevantes na determinação das práticas educativas parentais. Desta forma, fatores como o número de filhos, o espaço físico da casa, a segurança do bairro a situação profissional e social dos pais bem como uma serie de outros fatores poderão influenciar, de algum modo, a atitude dos pais para com as crianças. Entre estes fatores, a pobreza tem sido referida por alguns autores como tendo um grande impacto no desenvolvimento das crianças (Davies – Kean, 2005).

Podemos constatar que um dos fatores diretamente relacionados com esta problemática das famílias em risco psicossocial se refere ao facto de se tratar de famílias que apresentam demasiadas dificuldades económicas, o que por sua vez acaba por condicionar as oportunidades da família carecendo, os pais, de recursos para fazer face às necessidades básicas dos filhos. No entanto, nesta linha de pensamento há que referir que ser pobre não implica necessariamente ser disfuncional, no entanto, a pobreza é um fator que pode mesmo forçar famílias saudáveis a bloquearem devido ao desgaste psicológico e ao *stress* parental que a situação acarreta, podendo interferir de forma, mais ou menos, grave na sua função de proteção e bem-estar dos seus filhos.

Outro fator que podemos referir é o nível de instrução dos pais. Se os mesmos tiverem acesso à informação e se tiverem um maior nível de escolaridade poderão compreender melhor o desenvolvimento infantil das crianças e ter uma maior consciência de como lidar de forma positiva com os filhos utilizando práticas educativas mais indutivas.

No entanto, alguns autores como Wagner (1995) referem que o facto de os pais possuírem um maior nível de escolaridade ou maior acesso a informações por vezes não significa que desenvolvam uma relação menos coerciva no exercício das suas práticas parentais. Bem e Wagner (2006) chegam mesmo a alertar para o cuidado que se deve ter para não se cair em preconceitos pois não são apenas as famílias de nível socioeconómico baixo que agredem os seus filhos e o fator económico, por si só, poderá não condicionar o desempenho das funções parentais.

De facto, as famílias implicadas na problemática dos maus – tratos provêm de todas as classes sociais, culturas e religiões, no entanto, o que acaba por suceder nas famílias de maior nível socioeconómico é que as agressões às crianças são encobertas com maior facilidade.

Além do estatuto socioeconómico ou nível de instrução, fatores que podem influenciar os estilos e práticas parentais, Montandon (2005) chama a atenção para outro fator muito importante: as representações que os pais possuem sobre qual é a melhor educação a dar aos seus filhos. De facto, este fator possui uma influência direta nas práticas de socialização utilizadas pelos pais, além disso, estas representações relacionam-se diretamente com a sua visão sobre a infância que, por sua vez, está inscrita num contexto económico, cultural e social específico.

Existem, ainda, outros fatores que influenciam as práticas educativas utilizadas pelos pais, entre eles, características e aspetos relacionados aos pais e eventos de vida stressantes, a experiência dos pais nas suas famílias de origem e o apoio conjugal (Belsky, 1984).

A presença deste tipo de condições adversas, muitas vezes, juntamente com características pessoais como o baixo nível de informação, abuso de substâncias, doença mental, dificuldades cognitivas, impulsividade, personalidade antissocial, falta de autocontrolo, baixa auto estima, depressão, entre outras, podem, de facto, desencadear práticas parentais de risco porque impedirão os pais de reconhecer as necessidades da criança, bem como protegê-la de perigos existentes.

Pelo exposto, conseguimos encontrar na literatura uma grande diversidade de fatores que se encontram profundamente relacionados com o exercício da parentalidade, e que se referem a várias lacunas que muitas vezes os pais evidenciam ao longo do desenvolvimento dos seus filhos, criando situações de risco psicossocial por se encontrarem incapacitados de responder às necessidades das crianças.

Como refere Delgado (2006), independentemente da perspectiva, o conceito de risco relaciona-se com a noção de mau - trato infantil, pois aquele remete-nos para a presença deste, seja qual for o seu tipo (físico, emocional, abuso sexual, etc.), o seu agente (os pais, outros membros da família ou terceiros) ou o seu âmbito (familiar, institucional ou social).

Facto é que, o conceito de criança em risco relaciona-se com a gradual consciência e preocupação que se foi desenvolvendo na sociedade acerca das boas praticas e condutas adequadas dos adultos para com as crianças. Desta forma, ao longo dos últimos anos o tema dos maus-tratos tem ganho cada vez mais visibilidade.

Como refere DeMause a história da infância é um pesadelo para o qual apenas começamos a acordar recentemente (DeMause, 1991).

Os maus - tratos infantis constituem, um delicado e complexo problema social que todos conhecemos e que põem em perigo todas as crianças que os sofrem tanto ao nível físico

como psicológico comprometendo tanto o seu bem-estar como a sua qualidade de vida, quer no presente quer no futuro uma vez que os maus - tratos acarretam, muitas vezes, sequelas graves que poderão ser irreversíveis para as crianças. Sabe-se, então, que uma criança maltratada corre sérios riscos de morte, de lesões cerebrais e sequelas graves, principalmente nos primeiros anos de vida, caso não seja diagnosticada e não se acautelarem-se as medidas adequas à sua proteção (Canha, 2000).

No entanto, apesar de o tema ser bastante atual, os maus - tratos contra as crianças não constituem um problema novo na história sendo que, hoje em dia, é do conhecimento de todos que a criança pode ser maltratada nos mais diversos espaços, instituições ou estabelecimentos, no entanto, é em casa, no seio da família, que os maus - tratos ocorrem com maior frequência surgindo, muitas vezes, de forma calada e silenciosa. Nesta linha, Almeida, André e Almeida mencionam que a equipa de cientistas sociais que realizou um dos primeiros inquéritos nacionais sobre violência familiar nos Estados Unidos, em 1976, refere-se sugestivamente a este facto dizendo: *the American family and the American home are perhaps as or more violent than any other single American institution or setting (with the exception of the military, and only in time of war)* (Almeida, André e Almeida, 1999a: 93).

De facto, encontramos com frequência, na literatura disponível, a constatação de que a família foi no passado e continua a ser no presente, um lugar favorável à prática de maus-tratos contra as crianças (Almeida, André e Almeida, 1999b; Palácios, Jiménez, Olivia e Saldaña, 2011; Martins, 2002; Alarcão, 2006). Atualmente, tal constatação poderá parecer-nos um pouco paradoxal visto que a família é, normalmente, encarada como o primeiro e o principal grupo social de cada ser humano, sendo, ainda, o primeiro e mais marcante espaço de realização pessoal, cultural e social, no qual o indivíduo se torna pessoa consolidando o desenvolvimento da sua personalidade enquanto ser humano inserido numa sociedade em constante desenvolvimento.

Note-se que, as primeiras referências aos maus-tratos foram surgindo esporadicamente nas revistas científicas ao longo do século XIX sendo que, Ambroise Tardieu, um professor Francês de Medicina Legal, fez no seu estudo a primeira grande descrição científica da síndrome da criança maltratada por volta de 1860.

O que chamou à atenção neste estudo foi a discrepância entre as lesões verificadas nas crianças e as descrições dos acontecimentos feitos pelos próprios pais, levantando a suspeita das agressões terem sido praticadas pelos próprios progenitores.

De facto, este estudo conseguiu despertar em França a consciência social acabando por levar à promulgação de uma lei de proteção das crianças maltratadas (Magalhães, 2005). Foi, então, em 1874 que surgiu o primeiro caso reconhecido oficialmente como um caso de mau-trato infantil, o caso de Mary Ellen⁵ que despertou a sensibilidade pública dando origem posteriormente ao surgimento de várias leis de proteção à infância.

Será, no entanto, H. Kempe pediatra norte-americano que, em 1962, deu um avanço decisivo na denúncia de situações de mau-trato criando a designação de *síndrome da criança batida* que, como referem Almeida, André e Almeida, diz respeito “a uma situação em que crianças pequenas receberam agressões físicas graves, geralmente provocadas pelos pais ou seus substitutos” (Almeida, André e Almeida, 1999b:26). Um ano mais tarde, em 1963, Fontana introduz o conceito de “criança maltratada”, não só a violência física, mas também, a violência psicológica e emocional e a negligência.

Contudo, a partir de 1965 dá-se uma importante alteração na abordagem deste assunto sendo que a expressão “criança batida” dá lugar à expressão “criança abusada”, expressão esta que começa a ser utilizada na literatura sobre esta temática. É um facto que, este conceito sendo mais abrangente inclui uma serie de maus-tratos como os físicos, emocionais, o abandono a negligência e o abuso sexual. A partir deste momento, começa-se a prever a necessidade de se intervir nestas situações, mas uma intervenção que seja multidisciplinar que não se centre apenas no terreno médico isto porque à descoberta de formas de abuso físico sucederam-se as formas de privação emocional e afetiva ou de negligência. É, então, desta forma que o mau trato começa a penetrar outras áreas do saber.

A legislação Portuguesa foi-se, também, adaptando a esta nova problemática sendo que a mesma é tornada publica já na década de 80. Entretanto, em 1911, foram criadas as Comissões de Proteção de Menores (não judiciais) e em 1998 a Comissão Interministerial para o estudo da articulação entre os Ministérios da Justiça e da Solidariedade e Segurança Social, definiu crianças em risco como “aquelas crianças sujeitas a maus tratos, a quem os pais não prestam os cuidados necessários ao seu desenvolvimento e aquelas que com o seu comportamento, ponham elas próprias em causa o seu crescimento” (Magalhães, 2005:30).

⁵ A Mary Ellen era uma menina de nove anos que vivia em Nova York, era filha ilegítima e era constantemente espancada e negligenciada, passando quase todo o dia amarrada com correntes aos pés da cama. Nesta altura, tal facto não era considerado delito. Um dia uma trabalhadora da caridade, recorreu à Sociedade Americana para a Prevenção da Crueldade com os Animais e usou como argumento no processo judicial que a criança, no mínimo, merecia tanta proteção como um cão. Assim, em Setembro desse mesmo ano, ganhou-se pela primeira vez um processo que representava o reconhecimento oficial do mau-trato infantil (Magalhães, 2005)

Em 1999, foi redigida a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (entrada em vigor em 1 de Janeiro de 2001), que substituiu as Comissões de Proteção de Menores pelas CPCJ, no sentido de se encontrarem novas e amplas medidas de proteção.

Atualmente, a construção de uma definição operacional de mau-trato universalmente aceite constitui, segundo Ammerman e Hersen um dilema intransponível que se deve, em parte à natureza privada do fenómeno, à insuficiência de evidências irrefutáveis e aos padrões valorativos oscilantes dos indivíduos e das comunidades (Ammerman e Hersen citados por Martins, 2002). Assim, tentaremos, de seguida, definir este conceito.

3.3 - O conceito de mau-trato infantil

Se há autores que consideram algumas dificuldades de clarificação e consenso relativamente ao conceito de mau-trato outros, não consideram este aspeto assim tão preocupante visto que esta imprecisão poderá ser encarada como uma oportunidade que é dada aos técnicos de adequação e individualização da sua prática às particularidades de cada caso.

Contudo, impõe-se a criação de uma definição de mau-trato infantil que não seja demasiado redutora, optando por uma maior globalização das situações possíveis de serem incluídas na definição de mau-trato.

Verificamos, assim, que se inicialmente, o mau-trato infantil se centrava apenas na violência física, rapidamente passou a integrar outros tipos de comportamento infligidos contra a criança.

De acordo com Almeida, André e Almeida, o mau – trato infantil caracterizava-se pela ”presença inequívoca de várias formas violentas de agressão física contra a criança” (Almeida, André e Almeida, 1995 citados por Dias, 2010:96).

Neste contexto, Wolfe definiu mau - trato infantil inserindo-o num

“continuum de comportamentos parentais que incluem interações afetuosas num dos pólos, e o abuso extremo no outro polo (...) a definição comumente utilizada é a de «injúria(s) não accidental que resulta de atos ou omissões por parte dos pais ou substitutos e que viola as regras comunitárias relativas ao tratamento das crianças»” (Wolfe, 1985 citado por Alberto, 2010).

Uma outra definição um pouco mais alargada refere que o mau-trato infantil compreende todas as ações dos pais, familiares ou outros que provoquem um dano físico ou psicológico, ou que, de algum modo, lesionem os direitos e necessidades da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento psicomotor, intelectual, moral e afetivo compreendendo,

ainda, atos de negligência definida como o conjunto de carências de ordem material e/ou afetiva que lesionem a criança a diversos níveis (Coimbra, Montano & Faria, 1990). De facto, esta definição engloba já situações que poderão passar despercebidas enquanto situações de violência como a negligência.

Posteriormente, outra autora define, ainda, os maus-tratos como:

“Qualquer forma de tratamento físico e (ou) emocional, não accidental e inadequado, resultante de disfunções e (ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder. Podem manifestar-se através de comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e (ou) afetos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam o menor dos seus direitos e liberdades, afetando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade” (Magalhães, 2005: 33).

Neste contexto, concordamos com Martins (2002) que, ao resumir as ideias de Daro (1988), Mrazek (1993) e Arruabarrena, Paúl e Torres (s/d) refere que o mau-trato infantil é uma designação sumativa que abarca um conjunto de deferentes tipos de comportamentos abusivos e negligentes representados por uma diversidade de situações sendo que todas elas partilham as seguintes características: são expressões dos problemas dos adultos que maltratam; interferem negativamente na vida da criança; e quanto mais grave e duradora for a situação, mais negativos são os seus efeitos.

3.3.1 – Tipologia dos maus-tratos

Conseguimos, então, perceber que o conceito de maus - tratos, foi-se alterando ao longo dos tempos, a par das pequenas conquistas que se foram alcançando relativamente aos direitos das crianças. Contudo, não sendo possível encontrarmos uma definição única e correta de mau - trato consensualmente aceite existem, também, inúmeras classificações das várias formas de maus-tratos. Assim, Delgado (2006) resumiu as principais categorias de maus-tratos infligidos a crianças e jovens a partir da consideração de diferentes perspetivas apresentadas por diversos autores (Palácios *et. al.*, 1998; Gallardo, 1994; Moreno, 2002; Angel Moreno, 1996; Arruabarrena e De Paúl, 2001; Magalhães, 2002), sendo elas:

Negligência – descuido ou omissão voluntária ou involuntária da satisfação das necessidades físicas ou psicoafectivas de que depende o desenvolvimento;

Maus-tratos físicos – ação intencional que provoque ou possa provocar um dano físico ou uma enfermidade;

Abuso sexual – contacto sexual realizado por um adulto desde uma posição de poder ou de autoridade para realizar atos sexuais ou para obter estimulação sexual que a criança ou jovem não pode compreender e/ou para as quais não esta preparado;

Abuso emocional – processo de desvalorização ou de desinteresse que se manifesta por meio de uma hostilidade verbal crónica ou por uma omissão persistente de resposta às iniciativas de contacto e de interação da criança ou jovem, comprometendo o desenvolvimento da sua estrutura afetivo-emocional;

Exploração no trabalho – realização de trabalho obrigatório, que deveria ser realizado por adultos e que prejudica as atividades sociais e as necessidades da criança (nomeadamente as escolares) tendo como objetivo obter um benefício económico;

Corrupção – promoção de condutas anti - sociais ou desviadas nomeadamente na área da agressividade, sexualidade, tráfico ou consumo de droga;

Síndrome de Munchausen por procuração – inventar doenças para submeter a criança a contínuos tratamentos médicos ou períodos de hospitalização que não necessitam;

Abandono – incumprimento total e deliberado das obrigações parentais em relação à criança abandonada;

Mendicidade – a criança é utilizada para pedir esmola, acompanhada ou sozinha;

Maus-tratos e negligência intrauterina – características e modos de vida da mulher grávida, intencionais ou involuntários que, sendo evitáveis, prejudicam o desenvolvimento do feto como o consumo de drogas ou de álcool, dieta inadequada ou consumo de medicamentos.

Também Plougmand refere oito tipos específicos de violência contra a criança sendo eles: violência física ativa; violência física passiva ou abandono (negligência de cuidados); violência mental ativa (verbal, sequestro, ameaça, rejeição); violência mental passiva (negligência afetiva, desamparo); sevícias sexuais; violência médica (drogas, medicação não prescrita, álcool); tortura (queimaduras nos órgãos genitais, palmas das mãos e pés); e violência da sociedade contra as crianças (mediocridade dos alojamentos, transportes, etc.) (Plougmand, 1988 citado por Alberto, 2010).

Apesar do exposto, teremos de ter atenção à questão de não ser possível falar dos diferentes tipos de mau-trato sem se fazer referência ao facto de que dentro de cada tipo de mau-trato existe uma grande diversidade de formas e de níveis de gravidade. Assim, por exemplo, a negligência tanto pode referir-se à falta de higiene como também à falta de alimentação ou deixar a criança sem supervisão durante largos períodos de tempo. Outra

questão importante é que muitas das vezes, não ocorre apenas um tipo de mau-trato mas vários ao mesmo tempo.

Tendo verificado já que o mau-trato infantil pode abarcar uma serie de atitudes violentas contra a criança existem também, vários modelos que se reportam à etiologia dos maus tratos contra a mesma.

3.3.2 – Os modelos explicativos do mau-trato infantil

Se nos reportarmos aos modelos explicativos dos maus-tratos infantis, podemos verificar que nos anos 60 e início da década de 70 este conceito era único não se tendo em consideração as suas várias tipologias. As primeiras teorias, onde se incluem as de Kempe e colaboradores, centravam a sua análise a um nível intra – individual, enfatizando a questão relativa aos traços de personalidade dos pais maltratantes e a suposta presença de perturbações de ordem psiquiátrica onde fatores como a transmissão de condutas violentas, e a perceção dos pais acerca das crianças como seres desagradáveis contribuía para a práticas de maus-tratos (Azevedo e Maia, 2006; Soares, 2001; Palacios, Jiménez, Oliva e Saldaña, 2011). No entanto, sendo esta perspetiva demasiado redutora e centrada nos aspetos individuais e psiquiátricos descurando-se os aspetos mais contextuais logo se fizeram ouvir críticas a esta visão. Assim, no início da década de 70 surge uma nova perspetiva, a sociológica, muito mais centrada nos fatores socioeconómicos (pobreza, praticas culturalmente influenciadas de castigos e punições físicas, falta de sistemas de apoio etc.) como sendo os principais determinantes das situações de maus – tratos infantis. A perspetiva sociológica, de fato, “põe em destaque o papel das condições adversas da vida familiar no fenómeno dos maus-tratos infantis” (Palacios, Jiménez, Oliva e Saldaña, 2011; 406).

Ora, hoje em dia centrarmo-nos apenas numa destas perspetivas seria um erro que comprometeria, decerto, todo o processo de intervenção. É um facto que tanto a perspetiva sociológica como a psiquiátrica se baseiam em fatores isolados de um problema complexo não sendo, por si só, suficientes para explicar a complexidade dos fatores e processos que contribuem para a ocorrência de maus-tratos na infância.

Neste sentido, e dado a complexidade deste problema, teremos, com certeza, de adotar uma postura mais aberta e mais holística sobre as situações de mau – trato infantil pois estas duas perspetivas não conseguem, por si só, integrar a complexidade do fenómeno dos maus-tratos. Desta forma, Azevedo e Maia (2006) referem que o paradigma ecossistémico

tem vindo a angariar cada vez mais adeptos uma vez que permite analisar o problema dos maus – tratos de uma forma mais ampla e abrangente articulando diferentes fatores que estão na base da explicação do problema. Segundo as mesmas autoras “os maus – tratos surgem, assim, como o resultado da conjugação de aspetos individuais, sociais, económicos e culturais que permanentemente interagem entre si” (*Ibidem*, 49).

No entanto, partindo desta perspetiva, surge uma outra denominada de perspetiva ecológica que assinala a diversidade de fontes responsáveis por esta problemática, colocando em relevo a interação de múltiplos fatores. De acordo com Delgado (2006) nenhum fator explica por si só, a origem da situação de risco, devendo falar-se antes numa multiplicidade de fatores que relacionam a herança com o meio.

Neste âmbito, de acordo com Musito Ochoa *et al.* citado por Alberto, 2010 existe cinco grupos de fatores responsáveis por situações de maltrato sendo eles: os fatores relativos à interação familiar como por exemplo a disciplina familiar e a educação; os fatores pessoais e comportamentais da criança que podem facilitar ou causar os maus – tratos; os fatores pessoais ou comportamentais dos pais; os fatores de âmbito social como o nível de instrução, profissão e estatuto socioeconómico; e a aprendizagem de comportamentos agressivos.

Centramo-nos, pois, num modelo ecológico, que destaca a interação entre as características do indivíduo e as do meio ambiente. Por ambiente, entende-se “o conjunto de seres e de objetos que constituem o espaço próximo ou afastado das comunidades humanas, sobre os que podem atuar e que também condicionam e determinam a sua forma de vida” (Caballo *et al*, 1997 citado por Delgado, 2006: 60).

Este modelo de pesquisa permite, então, analisar as variações do processo do desenvolvimento e os seus resultados juntamente com as características do ambiente e da pessoa (Bronfenbrenner, 1996). Sendo assim, Belsky aplica esta perspetiva ecológica na análise dos maus – tratos a crianças baseando-se nas formulações ecológicas desenvolvidas por Bronfenbrenner (Belsky, 1980; Dias, 2010; Azevedo e Maia, 2006; Palacios, Jiménez, Oliva e Saldaña, 2011).

O autor considera, então, que existem quatro níveis ecológicos que deverão ser considerados no estudo deste fenómeno e que rodeiam ou integram a pessoa no seu núcleo. O desenvolvimento *ontogénico*, o primeiro nível ecológico, que diz respeito ao desenvolvimento interno, ou seja, à estrutura interna dos sujeitos. Englobam-se, aqui, fatores intrínsecos ao indivíduo como expectativas que foi desenvolvendo, capacidade de resposta na resolução de problemas, sentimentos como o respeito por si próprio e pelos outros, autoestima, capacidade

para estabelecer relações intra e interpessoais, assim como, possuir um histórico de abuso e um alto ou baixo nível de desenvolvimento parental (Azevedo e Maia, 2006; Belsky, 1980). Relativamente ao desenvolvimento *ontogénico* dos pais, é um facto que apesar de os pais poderem ter sido maltratados na infância não significa que repitam esses comportamentos em adultos, no entanto, essa história de abuso poderá constituir um indício de mau-trato quando se associa a outros fatores de ordem pessoal, social e cultural, predispondo os pais a práticas violentas sobre os seus filhos.

Outro nível ecológico é o *microssistema* que constitui “os cenários nos quais o individuo exhibe comportamentos num determinado momento da sua vida, ambientes onde ocorrem, atividades e onde os indivíduos se desenvolvem e desempenham papéis particulares” (Pessanha, 2008:21), ou seja, este nível ecológico é o contexto imediato da criança onde ela vive e cria a própria realidade. Envolve, então, o indivíduo desde os primeiros anos de vida, e as interações que desenvolve em territórios como a casa / família, com os pais e os irmãos, a sala de aula ou o parque infantil. Muitas das vezes, para algumas crianças o microssistema é muito pequeno sendo, geralmente, constituído, apenas pelos elementos familiares.

O *ecossistema* constitui o terceiro nível ecológico e nele incluem-se os parentes mais próximos os amigos, as relações profissionais, a comunidade envolvente, assim como a estrutura económica social e cultural em que a família se insere (Belsky, 1980; Alberto, 2010; Alberto, 2004 citado por Delgado, 2006). Trata-se de contextos onde os adultos participam diretamente embora não aconteça o mesmo com a criança, no entanto, tomam-se decisões nos mesmos que poderão afetar o dia-a-dia das crianças.

Por último, o *macrossistema* é o nível que engloba os anteriores e no qual se englobam os aspetos sociais, económicos e culturais de um país ou de uma comunidade mais abrangente. Incluem-se neste nível valores, crenças, atitudes e comportamentos que envolvem o indivíduo, a família e a comunidade (Azevedo e Maia, 2006; Pessanha, 2008). De acordo com Belsky, este nível ecológico é constituído pelos valores culturais e crenças que apoiam e legitimam a prática de abusos e de negligência contra as crianças (Belsky, 1980).

Neste sentido, seguindo numa visão claramente ecológica podemos afirmar que as condutas e práticas dos pais são influenciadas por fatores ligados aos próprios, como a sua história de vida e personalidade; por fatores ou características da própria criança e por fatores do contexto social onde estão inseridos, que tanto poderão ser de apoio ou de *stress* consoante as redes de apoio estabelecidas.

É importante não esquecer que quando ocorre uma mudança num dos sistemas, provocando uma situação de *stress* e os elementos do sistema familiar se vêm sem recursos e competências para lidar com a situação, o equilíbrio da família perde-se o que leva por vezes a situações de conflito e violência que na sua forma mais grave se traduzem em maus-tratos infantis.

Esta perspetiva introduz, então, a noção de fatores de risco que podem facilitar a ocorrência de maus - tratos e fatores de proteção que diminuem a probabilidade de ocorrerem os maus - tratos.

3.3.3 – Os fatores de risco e de proteção do mau-trato infantil

De acordo com Martins os fatores de risco “definem-se enquanto condições associadas a uma maior probabilidade de aparecimento de perturbações, desordens, estados deficitários ou de doença, a uma maior severidade dos problemas ou a uma duração acrescida dos problemas ou maior frequência dos episódios disfuncionais” (Martins, 2009: 251).

Genericamente, os fatores de risco podem ser definidos como “ uma característica, experiencia ou acontecimento que se associa ao aumento da probabilidade de um resultado negativo ocorrer” (Kazdin, Kraemer, Kessler, Kupfer & Offord, 1997 citados por Calheiros, Garrido e Santos, 2011; 130).

Podemos ainda citar Marcelli que num sentido mais geral define fatores de risco como todas as condições existenciais na criança ou no seu meio ambiente que envolvem um risco de morbilidade superior á que se observa na população em geral através dos inquéritos epidemiológicos (Maecelli, 1996 citado por Anaut, 2005). É um facto que os fatores de risco aumentam, assim, a vulnerabilidade dos indivíduos. Esta, por sua vez, diz respeito à susceptibilidade intrínseca ou psicossocial para uma evolução negativa ou problemática do indivíduo evidenciando um estado de menor resistência perante fatores nocivos evocando sensibilidades e fraquezas (Canha, 2000; Anaut, 2005; Fonseca, 2004).

Note-se, no entanto, que na maioria das situações nunca surge unicamente um fator de risco verificando-se na maior parte das situações uma interação entre vários fatores de risco que depois podem variar de pessoa para pessoa e de situação para situação.

Como refere Anaut (2005) é a constelação de fatores de risco que pode tornar-se a fonte de risco e não um dos riscos por si só. São, então, as crianças e jovens que experienciam dois ou mais fatores de risco que adquirem maior probabilidade de desenvolverem um

problema de saúde mental comparativamente a outros jovens ou crianças (Garmezy, 1991 citado por Anaut, 2005).

A este respeito, Garbarino e Abramowitz referem, também, que

“ (...) todas as crianças têm de enfrentar riscos, mas é a acumulação e persistência destes riscos (morte ou doença grave dos pais, situações de desemprego, pobreza...) que podem alterar o desenvolvimento, principalmente se não existirem, no contexto de vida da criança, contrapartidas compensatórias em termos educacionais ou outros” (Garbarino e Abramowitz, 1992 citados por Pessanha, 2008:40).

Por outro lado, e contrariamente aos fatores de risco, os fatores de proteção atuam como antagonistas dos fatores de risco, ou seja, inibem ou reduzem a probabilidade de atuação de um ou mais fatores de risco. São então estes fatores que protegem o desenvolvimento e o bem-estar dos jovens (Calheiros, Garrido e Santos, 2011).

Assim, no que diz respeito ao nível *ontogénico*, encontramos como potenciais fatores de risco à ocorrência de maus-tratos às crianças as histórias de abuso dos pais, a baixa autoestima, baixo Q.I., poucas competências interpessoais e baixo desenvolvimento parental (Alberto, 2010). Como fatores de proteção temos um bom nível de Q.I., uma história positiva de relação com os pais, boa aparência física e diversas competências interpessoais.

O *microsistema* comporta, em si, três grupos de fatores de risco: as características do abusador, as características das crianças e as do contexto familiar (Alberto, 2010).

No primeiro grupo, assume especial relevância a história pessoal do agressor sendo que podem ser descritas as seguintes características como fazendo parte dos familiares que maltratam: imaturidade, impulsividade, dependência, egocentrismo narcisismo e exigência. Vários estudos evidenciam, ainda, uma frequência elevada de mau-trato infantil na história pessoal dos pais maltratantes (Belsky, 1980).

No que diz respeito ao segundo grupo de fatores de risco o que se tem verificado é que determinadas características da criança bem como alguns dos seus comportamentos poderão propiciar a ocorrência de maus-tratos infligidos pelos pais.

Assim, podemos distinguir dois grupos de características da criança em risco de maltrato: as que lhe são inerentes e que escapam de todo à sua vontade como uma gravidez não desejada, parto prematuro, deficiência e características do seu desenvolvimento global, e as características comportamentais da criança como a agressividade, a hiperatividade, a oposição, a falta de resposta às interações dos pais entre outras (Alberto, 2010). No último grupo englobam-se as relações problemáticas dos pais, que vão diminuindo as competências parentais no cuidado da criança (Belsky, 1980), como o uso reduzido de comportamentos

positivos, pouca manifestação de afeto positivo na interação com os filhos bem como precária situação económica que ao provocarem *stress* acabam por afetar de forma negativa as interações familiares (Alberto, 2010). Neste nível, podem-se constituir como fatores protetores determinantes no mau - trato a existência de uma relação conjugal satisfatória, a segurança económica e a criança ser saudável (Belsky, 1980; Silva, 2001).

No domínio do *exossistema*, estudos sociológicos identificam dois fatores que predis põem o contexto familiar para o maltrato: o mundo do trabalho (e as condições económicas) e a comunidade. No que diz respeito ao mundo do trabalho há a destacar os problemas de desemprego que se associam aos sentimentos de frustração e de impotência, a precariedade do emprego ou a insatisfação com a atividade profissional (Azevedo e Maia, 2006; Alberto, 2010). No que concerne à influência da comunidade, é padrão comum nas famílias maltratantes o ato de se isolarem das redes/suportes formais e informais da sociedade, o que condicionará o seu acesso a diversos meios que podem ser considerados de escape em situações de maior *stress* provocando, ainda, a perda de oportunidades de acederem a recursos importantes para a resolução de diversos problemas bem como de desenvolvimento de capacidades de interação social (Alberto, 2010). No que diz respeito aos fatores de proteção o bom suporte social, poucos acontecimentos de *stress*, a religiosidade, a experiência positiva da criança na escola com os colegas contribuem decisivamente para atenuar a criação de condições favoráveis à ocorrência de maus - tratos (Belsky, 1980; Silva, 2001).

Por último, no *macrossistema* podemos encontrar como fatores de risco a aceitação cultural da punição física bem como a aceitação social da violência, a visão da criança como propriedade dos seus pais e a depressão económica. Como fatores de proteção temos a desvalorização da violência, o sentido de responsabilidade comunitária e o bem-estar económico (Belsky, 1980; Silva, 2001). Note-se que são, então, fatores como estes, os de proteção, que normalmente, costumam permitir às crianças uma adaptação positiva a situações adversas originando fenómenos de resiliência, explicando, estes fatores, porque é que determinados jovens são mais resistentes a fatores de risco do que outros.

3.4 - Dos fatores protetores à resiliência das crianças, sobrevivência às adversidades

Como referem Calheiros, Garrido e Santos (2011) os estudos sobre a resiliência iniciaram-se há cerca de trinta anos atrás, quando um grupo de investigadores se apercebeu da existência de adaptação positiva em crianças consideradas “em risco” de desenvolverem, mais tarde, psicopatologias.

Inicialmente começou por se dar ênfase ao termos *invencibilidade* ou *invulnerabilidade*, para sugerir que algumas crianças eram totalmente imunes a qualquer adversidade, no entanto, é nos anos 90, principalmente no final da década, que este conceito é modificado, passando a designar-se por resiliência que pretende traduzir a relação dinâmica entre os fatores de proteção e fatores de risco.

No entanto, temos vindo a assistir ao longo do tempo, nos estudos e práticas clínicas que se desenvolvem à volta do conceito de resiliência, a passagem de uma abordagem muito centrada nos fatores de risco e vulnerabilidades para uma abordagem mais centrada nos recursos e fatores de proteção individuais ou (familiares) (Anaut, 2005).

Contudo, apesar de ser importante proceder-se à identificação dos fatores de proteção é indispensável conhecer os mecanismos e processos de proteção para a compreensão dos mecanismos de resiliência. Desta forma, Martins (2009), ao rever diversos estudos, (Werner, 2000; Garmezy, Masten e Tellegen, 1984), conclui que o modelo de proteção não é simples, sendo que é composto por três paradigmas operantes:

1. Os fatores de proteção podem combinar-se aditivamente com os fatores de risco na predição dos resultados; neste modelo, de *compensação*, o risco grave pode ser compensado por qualidades pessoais ou fontes de apoio.
2. Se a tensão não for excessiva poderá aumentar a competência individual, numa relação curvilínea que representa graficamente o mecanismo de *desafio*;
3. Segundo o princípio da *imunização*, pode ainda ocorrer uma relação dependente entre os fatores de risco e de proteção, em que estes abrandam o impacto da tensão na qualidade da adaptação da criança, podendo não ter efeitos detetáveis na ausência de tensão.

De acordo com Werner (2000), cujos resultados das suas investigações reforçam que crianças sujeitas a contextos de alto-riscos conseguem ultrapassar as adversidades, refere que, estes três paradigmas não são independentes uns dos outros mas sim interdependentes

podendo vir a ocorrer em simultâneo e continuamente no indivíduo resiliente, dependendo do seu grau de maturidade.

Desta forma, a resiliência “baseia-se no facto de certos indivíduos parecerem mais facilmente imunes à adversidade, à privação e ao *stress* do que as outras pessoas do seu meio” (Fonseca, 2004:19). No entanto, não sendo a resiliência uma característica da personalidade, poderemos considera-la um constructo bidimensional que implica, por um lado, a exposição à adversidade e, por outro, a manifestação de resultados de adaptação positiva (Calheiros, Garrido e Santos, 2011; Luthar & Cicchetti, 2000 citados por Pessanha, 2008).

Podemos, então, dizer que a resiliência refere-se à capacidade de um indivíduo, ou grupo, não se deixar destruir e, até mesmo de crescer, face à adversidade. Ainda de acordo com Anaut a resiliência é a “arte de a criança ou jovem se adaptar às condições adversas (condições biológicas, e sociopsicológicas) desenvolvendo capacidades ligadas aos recursos internos (intrapéssicos) e externos (ambiente social e afetivo), que permitem aliar uma construção psíquica adequada e a inserção social” (Anaut, 2005; 43).

A resiliência surge, assim, como um processo complexo que resulta da interação do indivíduo com o seu meio ambiente.

Relativamente às origens dos trabalhos sobre a resiliência os mesmos situam-se em diversas áreas mais especificamente na área da esquizofrenia, da pobreza e das reações a situações traumáticas (Pessanha, 2008), no entanto, deverá ser referido um estudo com ampla importância na abordagem da resiliência de Emmy Werner, uma psicóloga norte – americana, responsável por um estudo longitudinal desenvolvido ao longo de quarenta anos na ilha de Kauai no Havai, a partir de 1995 (Anaut, 2005; Fonseca, 2004; Pessanha, 2008). Constatou-se, então, que indivíduos em risco que viviam numa situação de grande precariedade revelavam uma notável capacidade de adaptação social, acabando por seguir um percurso normal (Werner, 2001 citada por Anaut, 2005; Fonseca, 2004). De facto, uma das grandes descobertas nesta investigação foi que os sujeitos estudados por Werner beneficiavam, desde cedo, de diversos fatores de proteção na resiliência, sendo que o mais importante seria a presença de um adulto significativo e responsável na vida das crianças e dos jovens (Fonseca, 2004).

Alguns autores (Pessanha, 2008; Grünspun, 2003 citado por Sapienza e Pedromônico, 2005; Rutter, 1996 citado por Anaut, 2005) acreditam que a criança resiliente possui algumas características específicas. No que diz respeito à competência social – são crianças flexíveis, sensíveis e atenciosas, que possuem habilidade para demonstrar as suas

emoções, com boa comunicação e, em dificuldades, são capazes de usar o bom humor; No que diz respeito às competências para resolver problemas – são capazes de pensar de forma crítica e de elaborar alternativas, procurando soluções para as suas necessidades; quando não conseguem encontrar uma solução, procuram ajuda; Relativamente à autonomia – as crianças resilientes têm um forte senso de identidade e autoestima positiva, mostram independência e autocontrole; Estas crianças têm, ainda, propósitos com confiança no futuro, isto é, propõem-se a metas realistas, têm ambições educativas elevadas, são insistentes, perseverantes, esforçadas, otimistas e vêem o futuro com oportunidades e sucesso. Concluindo, têm fatores protetores contra os de risco, ou seja, estas crianças têm competência social, temperamento fácil, inteligência, autonomia, autoestima, autocontrole e autoeficácia.

Pelo exposto, considera-se indispensável utilizar a evidência reunida na literatura no que concerne a fatores de risco e proteção associados com o mau – trato, procurando enquadrá-los em diferentes níveis contextuais (criança, pais/família e comunidade) de forma a identificar os fatores de proteção promovendo a resiliência e a reduzir ou eliminar os fatores de risco (Calheiros, Garrido e Santos, 2011). É, também, esta visão holística que deverá ser privilegiada nos processos de intervenção social com crianças/jovens em risco/perigo. Para isso, existem na sociedade, diversas entidades e instrumentos jurídicos que detêm plena legitimidade para promover os direitos e proteger estas crianças/jovens, como veremos de seguida.

4 – Fundamentos e enquadramento legal da intervenção social com crianças e jovens em risco e/ou perigo

4.1 - A Convenção Sobre os Direitos da Criança

Como já foi referido, anteriormente, a proteção de crianças e jovens nem sempre existiu, contudo, nos últimos séculos, a sociedade tem trabalhado para entender a criança enquanto sujeito de direitos nos mais diversos contextos, principalmente na família. Foi neste sentido que a Assembleia Geral das Nações Unidas (organização internacional que sucedeu à Sociedade das Nações) criou a Declaração dos Direitos da Criança (1959) que veio construir a ideia da criança como sujeito do direito internacional e como sujeito de direitos civis sendo que, anos mais tarde, assistimos à proclamação da Convenção sobre os Direitos da Criança

(CDC) em 1989 que representou um ponto de viragem relativamente a anteriores imagens sobre as crianças.

“Consagrando e universalizando os direitos da criança, a Convenção de 1989 acaba com a discriminação da criança, por ser criança, e significa o princípio de uma verdadeira revolução cultural: o princípio do fim do círculo vicioso da clonagem das gerações mais novas pelas gerações mais velhas” (Monteiro, 2010: 1).

Se por um lado acreditamos que às crianças deve ser concedida uma proteção especial por constituírem um grupo de especial vulnerabilidade, por outro, teremos de ter bem presente que a criança não deve constituir apenas um mero depósito de medidas de proteção mas sim um sujeito ativo com voz própria e com direitos humanos que favorecem a sua participação social principalmente em assuntos que lhe dizem particular respeito.

A CDC entrou em vigor a 2 de Setembro de 1990, sendo que foram mais de 200 os países que a assinaram ou ratificaram. Como não podia deixar de ser, Portugal juntava-se a outros países, aprovando esta Convenção. A mesma constitui, de facto, um marco histórico ao estabelecer, de forma universal e sem ambiguidade, que as crianças são sujeitas de direito.

Assim, de acordo com esta perspetiva, as crianças são pessoas que têm o direito de ser escutadas, de se fazerem entender, de serem respeitadas e de receberem explicações sobre as decisões que lhes dizem respeito. Começa, então, a haver uma maior preocupação com as situações que podem por em risco as crianças reconhecendo que os adultos, e em especial os pais, são os principais guardiões dos direitos das crianças como salientam alguns artigos da CDC, que passamos a destacar:

O Artigo 5.º

“Os Estados Partes respeitam as responsabilidades, direitos e deveres dos pais e, sendo caso disso, dos membros da família alargada ou da comunidade nos termos dos costumes locais, dos representantes legais ou de outras pessoas que tenham a criança legalmente a seu cargo, de assegurar à criança, de forma compatível com o desenvolvimento das suas capacidades, a orientação e os conselhos adequados ao exercício dos direitos que lhe são reconhecidos pela presente Convenção” (CDC, Artigo 5.º)

O Artigo 7.º

“A criança é registada imediatamente após o nascimento e tem desde o nascimento o direito a um nome, o direito a adquirir uma nacionalidade e, sempre que possível, o direito de conhecer os seus pais e de ser educada por eles” (CDC, Artigo 7.º, n.º 1).

O Artigo 9.º

“Os Estados Partes garantem que a criança não é separada de seus pais contra a vontade destes, salvo se as autoridades competentes decidirem, sem prejuízo de revisão judicial e de harmonia com a legislação e o processo aplicáveis, que essa separação é necessária no interesse superior da criança. Tal decisão pode mostrar-se necessária no caso de, por exemplo, os pais maltratarem ou negligenciarem a criança ou no caso de os pais viverem separados e uma decisão sobre o lugar da residência da criança tiver de ser tomada “(CDC, Artigo 9.º, n.º 1).

“Em todos os casos previstos no n.º 1 todas as partes interessadas devem ter a possibilidade de participar nas deliberações e de dar a conhecer os seus pontos de vista” (CDC, Artigo 9.º, n.º 2).

E por fim o Artigo 18.º

“Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental” (CDC, Artigo 18.º, n.º 1).

Neste sentido, a responsabilidade dos pais advém da paternidade e da maternidade e consiste, fundamentalmente, no amparo, proteção e educação dos filhos sendo que, o Estado tem obrigação de respeitá-los e de apoiá-los no seu exercício, quando não se verifiquem as condições necessárias para tal. De acordo com Monteiro (2010) a CDC é, então, um texto visionário que deve ser a bíblia de todos os adultos – principalmente dos pais, de todos os educadores e dos profissionais – na sua relação com as crianças.

Sendo a CDC um documento que reconhece a individualidade, particularidade e personalidade de cada criança engloba, também, uma diversidade de direitos que se podem agrupar em três categorias (Hammarberg, 1990; Sarmiento e Veiga, 2010), sendo elas: os direitos de provisão (incluem-se os direitos básicos de sobrevivência, à vida familiar, à educação, à saúde, segurança social, recreio e cultura); os direitos de proteção (pretendem dar uma atenção mais diferenciada às crianças sendo que se identificam nesta categoria os direitos relativamente à discriminação, vítimas de maus-tratos, exploração, abuso sexual, injustiça e conflito) e os direitos de participação (referem-se à expressão e valorização da opinião da criança em todas as decisões que lhe digam respeito considerando, sempre, a criança como sujeito ativo na sociedade). É um facto que a participação só se efetivará com a negociação entre adultos e crianças, tendo o respeito mútuo como princípio fundamental levando sempre em conta a maturidade das crianças e evitando, ao máximo, qualquer atitude de controlo ou manipulação. No fundo, como refere Monteiro (2010), os direitos de

participação acabam por ser os direitos mais ousados, sendo eles o direito à liberdade de opinião (Artigo 12.º da CDC), de expressão (Artigo 13.º da CDC), de pensamento, consciência e religião (Artigo 14.º da CDC) e de associação e de reunião (Artigo 15.º da CDC).

Apesar de tudo, importa não ignorar que apesar de a CDC estar envolta de boas intenções, muitas vezes, algumas práticas continuam a por em causa os vários modos de ser e viver criança. No entanto, no que respeita à vida quotidiana das crianças, refere Monteiro (2010), que as duas principais fontes de informação são, então, os relatórios dos Estados ao Comité dos direitos da criança, com as respetivas observações finais, e os relatórios da UNICEF sobre a situação da infância no mundo, publicados anualmente.

Contudo, de acordo com os mesmos, o panorama mundial é ainda muito diferenciado, com zonas muito sombrias onde ainda são muitos os obstáculos à consideração, proteção e realização dos direitos da criança. Portugal, um dos primeiros países a ratificar a Convenção apresenta, à semelhança de outros países, indícios que apontam para a existência de situações que violam os direitos das crianças.

É de referir que a pobreza crónica constitui-se como o maior obstáculo para satisfazer e promover os direitos das crianças. Reforçando esta ideia, a análise estatística comparada em Portugal e no mundo mostra que as crianças fazem parte do grupo onde se constata uma maior incidência de pobres ou seja, falamos de crianças que vivem em agregados familiares com rendimento precários, sendo que, o grupo que mais pesa percentualmente na participação de agregados com rendimento baixo ou muito baixo é o grupo etário dos 0 aos 18 anos (Bradbury e Jiannti, 1999 e Sarmiento, 2002 citados por Sarmiento, 2003). Contudo, quando nos referimos à pobreza infantil teremos de ter em conta uma diversidade de aspetos e não só os aspetos económicos de forma a obtermos uma análise multidimensional do bem-estar das crianças. Assim, num estudo da autoria de Amélia Bastos, Grala Leão Fernandes, José Passos e Maria João Malho relativamente à pobreza infantil, a mesma corresponde “a um estado de privação em diversas áreas relacionadas com: o agregado familiar, a educação, a saúde, a habitação e a inserção social” (Sarmiento e Veiga, 2010:20).

Como afirma Rocha (2004), continua, de facto, a existir um pensamento algo contraditório que consiste em reconhecer, por um lado, a importância dos instrumentos jurídicos, como textos que contêm um conjunto de princípios orientadores e que permitem tomar uma série de medidas para a sua execução, e por outro, ter presente que a sua mera aprovação não significa a sua aplicação prática. Neste sentido, existem determinadas

instituições e organismos que têm cada vez mais vindo a trabalhar na proteção destas crianças e jovens. Assim, uma vez que o presente estudo incide sobre as representações sociais sobre a família e o risco psicossocial de crianças em risco/perigo numa CPCJ, iremos, abordar alguns aspetos pertinentes sobre a atuação das CPCJs que se têm revelado uma importante resposta social para crianças e jovens em risco/perigo que vai no sentido da proteção e promoção dos seus direitos.

4.2 - Âmbito da intervenção das CPCJs

Este organismo, a CPCJ, surge na sociedade em resultado da Reforma do Direito de Menores no ano de 2000 como a primeira experiência de proteção de menores por via administrativa, no entanto, assistiu-se ao longo dos tempos a uma mudança de paradigma da intervenção do Estado e da comunidade sendo que, se passou da simples proteção de fatores de risco contra a criança para a adoção de um sistema de promoção e proteção que assegura e fomenta a universalidade dos direitos da criança.

Assim, para a análise da legitimidade e enquadramento da intervenção com crianças e jovens toma-se como referência a Lei nº 147/99 de 01 de Setembro, intitulada Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). Tal referência justifica-se por se tratar da Lei de proteção de crianças e jovens em vigor no nosso país, portanto, Lei geral da República, decretada pela Assembleia da República nos termos na alínea c) do artigo 161º da Constituição Portuguesa. Em primeiro lugar convém referir que, no contexto da proteção de crianças e jovens em perigo, considera-se criança ou jovem a pessoa com menos de 18 anos de idade, ou a pessoa com menos de 21 anos que solicite a continuação da intervenção iniciada antes de completar os 18 anos (DL 147/99, Artigo 5º).

Convém não esquecer, no entanto, que a atual Lei 147/99, de 1 de Setembro, de modo a prevenir e tratar situações de perigo, estabeleceu o princípio da subsidiariedade que nos diz que a intervenção deve ser efetuada, sucessivamente, através de três vias, nomeadamente: através das entidades com competência em matéria de infância e juventude (ECMIJ), como IPSS, lares e escolas; através das comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ); e por fim pelos tribunais. Este sistema pretende assim dar resposta às crianças e jovens que, por diversas circunstâncias não vêm reconhecidos os seus direitos.

As CPCJs assumem um papel muito importante na proteção de crianças e jovens no nosso país, sendo então os protagonistas da intervenção a este nível. É então, neste sentido, que as mesmas são “instituições oficiais não judiciais com autonomia funcional que visam

promover os direitos da criança e do jovem, e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigos 12º a 33º; Calheiros, Garrido e Santos, 2011; Alberto, 2010).

4.2.1 - Competência, composição e funcionamento das CPCJs

Relativamente à área geográfica de atuação das CPCJs limita-se à do município onde tem a sua sede funcionando em modalidade alargada ou restrita. Assim, a comissão alargada compete desenvolver ações de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem. Devem informar a comunidade sobre os direitos da criança e do jovem e sensibilizá-la para os apoiar sempre que estes conheçam especiais dificuldades bem como promover ações e colaborar com as entidades competentes tendo em vista a deteção dos factos e situações que, na área da sua competência territorial, afetem os direitos e interesses da criança e do jovem, ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação ou educação ou se mostrem desfavoráveis ao seu desenvolvimento e inserção social. Esta comissão deverá, também, analisar a informação semestral relativa aos processos iniciados e ao andamento dos pendentes na comissão restrita bem como aprovar o relatório anual de atividades (DL 147/99 de 1 de Setembro, Artigo 18º).

À comissão restrita compete intervir nas situações em que uma criança ou jovem está em perigo, nomeadamente: atender e informar as pessoas que se dirigem à comissão de proteção; abrir e encerrar processos de Promoção e Proteção quando se justifica; Solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas; decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e proteção e informar semestralmente a comissão alargada, sem identificação das pessoas envolvidas, sobre os processos iniciados e o andamento dos processos pendentes (DL 147/99 de 1 de Setembro, Artigo 21º).

4.2.2 - Fases do sistema de intervenção/proteção de crianças e jovens

De acordo com Magalhães (2005) existem sempre diversos momentos no sistema de intervenção/proteção da criança/jovem em perigo sendo o primeiro momento a suspeita ou deteção da situação de perigo sendo que seguidamente vem a sinalização. Entenda-se por

sinalização, a ação de dar parte de uma situação ou de uma suspeita de maus tratos mediante uma denúncia. Na opinião de Magalhães (2005) qualquer pessoa pode ou deve fazer a sinalização, incluindo a própria vítima. Nestes casos, a sinalização deve ser feita às ECMIJ, às CPCJs, às entidades policiais ou ao Ministério Público que se encontrem mais perto da residência do menor. Consequentemente será feita a avaliação e investigação que levará à elaboração do diagnóstico.

Não devemos esquecer que o diagnóstico é uma das fases mais importantes neste processo visto que se pretende sempre arranjar uma solução em tempo útil mas que seja de facto vantajosa tanto para a criança como para a família.

No entanto, relativamente à decisão sobre que medida aplicar “a decisão tomada deve basear-se nos resultados da investigação e do diagnóstico efetuados, e vai influenciar a conclusão do caso. É, pois, necessário procurar um equilíbrio entre o papel de cada profissional nestes procedimentos, evitando-se sobreposições desnecessárias”. Neste sentido, o porquê da decisão, e a própria decisão em si, deve ser resultado de um trabalho transdisciplinar e todos os dados que tenham sido recolhidos deverão ficar registados”. (Magalhães, 2005:78).

Tendo em mente o principal princípio orientador da intervenção com crianças e jovens em perigo, o superior interesse da criança, a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo tem lugar “quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a remove-lo, definindo as situações consideradas de perigo no ponto 2 do mesmo artigo, já referidas anteriormente” (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigo 3º).

Apesar de tudo, as CPCJs intervêm a pedido de diversas autoridades como policiais ou judiciais, das ECMIJ, mas também de qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações de perigo. Podem, também, intervir a pedido do menor, dos seus pais, do seu representante legal ou das pessoas que tenham a sua guarda de facto, contudo, a intervenção pode ainda surgir por iniciativa própria da CPCJ, ou seja, em qualquer situação de que tenham conhecimento no exercício das duas responsabilidades.

4.2.3 - As medidas de promoção e proteção

As medidas aplicadas pela CPCJ integram um Acordo de Promoção e Proteção que, só se efetiva com a não oposição necessária para que seja possível a intervenção sendo que, poderá haver uma negociação entre os interessados, não podendo ser estabelecidas cláusulas abusivas ou que levem a constrangimentos no funcionamento familiar para além das necessárias para proteger a criança/jovem (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigo 65.º).

Neste trabalho, dá-se especial atenção às situações onde os Acordos de Promoção e Proteção não promovam a retirada da criança do seu ambiente familiar.

Cabe então às CPCJ intervir nas situações de perigo, de acordo com o consentimento dos pais, dos representantes legais ou de quem tenha a guarda de facto da criança ou jovem bem como do consentimento da criança desde, que maior de 12 anos (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigo 9º; Alberto, 2010). Por outro lado, caso este consentimento não seja obtido ou caso o acordo de promoção e proteção não seja cumprido tem lugar a intervenção judicial a partir dos tribunais. A apreciação e análise de uma determinada situação de perigo, e caso este exista na realidade, pode dar lugar à aplicação de uma Medida de Promoção e Proteção. Estas medidas *pretendem refazer ou recuperar a responsabilidade parental deficitária, de modo a que os pais possam cumprir na íntegra os seus deveres em relação aos filhos*. (Delgado, 2006; 151). As medidas de Promoção e Proteção agrupam-se, assim, em duas categorias, sendo elas: medidas em meio natural de vida (apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea e apoio para a autonomia de vida) e medidas de colocação (acolhimento em instituição e acolhimento familiar que implicam sempre o afastamento da criança da família de origem). Estas medidas têm de ser revistas quando concluído o prazo fixado no acordo ou na decisão judicial e, em qualquer caso, decorrido um período nunca superior a seis meses (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigo 61.º, n.º1).

Assim, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo refere que as medidas de promoção e proteção têm as seguintes finalidades: a) afastar o perigo em que as crianças ou jovens se encontram; b) proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral; c) garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso (DL 147/99, de 1 de Setembro, Artigo 34º; Delgado, 2006; Calheiros, Garrido e Santos, 2011).

No decurso do processo a criança terá, também, o direito de receber *informação* tanto sobre os seus direitos como sobre os motivos que justificam a intervenção ou o modo como decorrerá o processo e a execução da medida. De acordo com Delgado (2006), o princípio geral de participação da criança nos assuntos que lhe dizem respeito, impõe, também, a sua intervenção no decurso do processo de execução da medida, conferindo-lhe o direito de se pronunciar e de cooperar nos atos processuais.

4.2.4 - Pressupostos da intervenção das CPCJs com crianças e jovens e suas famílias

A intervenção junto de crianças e jovens em risco e/ou perigo deve ter como ponto central as famílias, no entanto, a criança surge sempre como alvo de todas as atenções. “Este tipo de intervenção pretende conjugar as necessidades da criança e da família com os recursos e características do meio social em que se intervém, os recursos da própria família e os da própria criança” (Silva, 2001; 310). É, então, neste sentido que a proteção deixa de ser uma ação individual para passar a assumir o seu carácter psicossocial e sócio - familiar. É um facto que a proteção de uma criança não pode ser feita isoladamente, mas supõe a intervenção junto da família bem como do meio envolvente. Isto, porque uma grande parte das condições comprometedoras do desenvolvimento das crianças são geradas pelas e nas situações e problemáticas do quotidiano familiar. De facto, o reconhecimento da família como elemento fundamental da sociedade espelha-se no tipo de intervenção que se pretende com estas crianças e jovens refletindo-se na preferência pela aplicação de medidas que não impliquem o afastamento da criança/jovem da sua família (Calheiros, Garrido e Santos, 2011; Delgado, 2006; Madeira, 2000; Torres, 2003).

Assim, de acordo com Arruabarrena, 1995 citada por Torres 2003, a intervenção com famílias maltratantes apresenta determinadas particularidades que devem ser tidas em conta no momento da planificação das intervenções que são as seguintes: não existe um único modelo teórico de tratamento aplicável às diferentes situações, no que diz respeito à etiologia e consequências, que se englobam dentro da categoria genérica da desproteção infantil; a intervenção com famílias maltratantes e negligentes é muito complexa pelo que é necessário a existência de equipas multidisciplinares na tomada de decisões e na responsabilização no tratamento assim como uma formação especializada dos profissionais; a intervenção tem uma componente de controlo e autoridade que se apoia na legislação na área da proteção da

infância que a diferencia de outros tipos de acuações terapêuticas; a coordenação interinstitucional (trabalho em rede) entre as diversas instancias implicadas no bem-estar infantil (serviços de proteção, justiça, saúde, escola, serviços sociais, forças de segurança...) revela-se imprescindível para o sucesso da intervenção; por último, a determinação clara dos objetivos da intervenção e a maneira como os mesmos vão ser abordados constituem uma etapa inicial de grande importância.

Concluindo, o objetivo principal reside sempre no envolvimento de toda a comunidade na garantia do bem-estar infantil, responsabilizando-a pela qualidade de vida de todas as crianças que dela fazem parte, daí que a criação das CPCJ se dê ao nível dos municípios e em estreita colaboração com os diversos serviços e instituições que nele se encontram.

Capítulo II

Metodologia de investigação: Componente empírica

Capítulo II – Metodologia de investigação: Componente empírica

1 - Objetivos gerais e específicos de investigação

Uma vez que a presente investigação considera a criança como sendo a melhor fonte de informação acerca do seu próprio mundo, assumimos como objetivo geral de pesquisa perceber que representações sociais têm as crianças em relação ao conceito de família e de risco psicossocial, considerando sempre que as crianças estão inseridas em estruturas sociais que as influenciam e são influenciadas por elas.

Foi, então, constituído um grupo de crianças sinalizadas na CPCJ de Castelo Branco, por se encontrarem em situação de risco/perigo, devidamente identificadas e integradas na família, debruçando-se sobre os significados e sentidos que estas atribuem às suas vivências familiares.

Existem, assim, dois vetores fundamentais sobre os quais a presente investigação deverá incidir sendo eles: A valorização das representações das crianças, permitindo um espaço adequado à pluralidade de formas de comunicação, decodificando as mensagens implícitas nos silêncios, nas reações, nos gestos e atitudes; e desenvolver uma escuta ativa e interpretativa, quer das vozes quer dos silêncios das crianças na tentativa de deslindar as representações que as mesmas possuem da família e do risco psicossocial (Fernandes, 2009).

Sendo assim, afiguram-se os seguintes objetivos específicos da presente investigação:

- Compreender, segundo a perspetiva da criança e através da sua prática e experiência, quais são as faces do risco no espaço familiar;
- Caracterizar com as crianças as suas representações acerca das vivências em família e como definem e que sentido atribuem às práticas parentais;
- Compreender, a partir das crianças, como é que a exposição a fatores de risco influencia a sua perceção sobre o conceito de família;
- Compreender, a partir das crianças, como é que a exposição a fatores de risco interfere no seu desenvolvimento.

2 - Questões de investigação

Neste contexto, tendo sido já referido o principal objetivo da investigação bem como os objetivos mais específicos e, considerando os factos mais comumente observados nas várias ECMIJ e CPCJs e que a nossa experiência profissional corrobora; considerando, ainda, os dados apontados pela literatura da especialidade, alguns atrás referidos, que vêm sendo tidos como fatores importantes, na áreas da infância; Pretende-se, com esta pesquisa, responder às seguintes questões:

- Que imagens têm as crianças da sua família?
- Quem são para a criança as pessoas que pertencem à sua família? Como as designa ou com que palavras as nomeia?
- Será que as crianças associam ao seu quotidiano vivências familiares relacionados com a exposição a fatores de risco ou a fatores de proteção?
- Será que as crianças consideram que a sua integridade e desenvolvimento pessoal e social se encontram comprometidos pelo seu contexto familiar, contexto esse potenciador de risco e/ou perigo?
- Que valores associa a criança à família? Amor, guarda, sobrevivência, ajuda respeito, trabalho...aquela em que vive no momento e aquela a que aspira no futuro.

Desta forma, pretendemos, chegar às interpretações das próprias crianças a partir do seu próprio discurso considerando-as construtoras de significados pessoais para as suas experiências na família.

3 - Delineamento do estudo

3.1 - A investigação qualitativa

Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Serrano, 2011) irá ser utilizada a **metodologia qualitativa** que parece ser a mais adequada no sentido de nos possibilitar assumir uma postura de descoberta acerca das experiências das crianças bem como dos seus sentimentos e emoções promovendo o seu envolvimento em todas as etapas da investigação.

De acordo com Almeida e Freire (1997) a investigação qualitativa é dinâmica, fenomenológica, relacionando-se com a história do indivíduo e com os contextos onde é estruturada. É neste sentido que se pretende, portanto, compreender o significado que determinadas vivências e acontecimentos têm para as crianças, numa determinada situação particular.

Neste tipo de investigação, o investigador é, portanto, mais sensível ao contexto em estudo. Isto significa que, os investigadores lidam com a subjetividade bem como com as possibilidades de pesquisa que a riqueza dos detalhes pode proporcionar uma vez que todos os detalhes podem ser úteis para a compreensão do fenómeno em estudo onde não interessam apenas as palavras, mas também os gestos, as atitudes, os comportamentos, as expressões e os silêncios “privilegiando-se essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

Para que isto aconteça, é fundamental que o investigador assuma um conjunto de características como a abertura, a sensibilidade a criatividade e reflexão e que esteja sempre pronto a pôr de lado ideias pouco sustentadas mesmo que de início o tivessem entusiasmado, sendo que, são estas qualidades ou ações que poderão ser capazes de produzir conhecimento científico e que são cruciais para que um estudo qualitativo seja válido e fiável (Coutinho, 2008).

Assim, na investigação qualitativa os dados são analisados de uma forma indutiva e a teoria desenvolvida “de baixo para cima” surgindo a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser e Strauss designam de “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss, 1967 citados por Bogdan e Biklen, 1994: 50) pois as “abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (Glaser e Strauss, 1967 citados por Bogdan e Biklen, 1994:50).

Importa, ainda, refletir sobre outra questão importante relacionada com a interpretação e produção dos dados, neste tipo de investigação, que é feita pelo próprio investigador, podendo, essa análise, refletir a sua subjetividade, opiniões e preconceitos. Daí que Bogdan e Biklen refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação (...)” (Bogdan e Biklen, 1994:67). Contudo, ao se realizarem investigações qualitativas deverá procurar-se, sempre, não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento, efetuar uma rigorosa recolha e análise dos dados bem como a sua contextualização teórica afastando opiniões de cunho pessoal para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade em estudo.

A palavra qualitativa, longe de se referir a procedimentos e significados apreendidos rigorosamente em termos de quantidade ou frequência leva-nos para a construção social da realidade bem como para as relações íntimas que se estabelecem entre investigador e o que esta a ser estudado, neste caso as crianças. Daí que a escuta sensível (Barbier, 1993 citado por Sarmiento e Gouvea, 2008) seja reafirmada como uma nova atitude epistemológica, ou seja, mais do que olhar para estudar é preciso escutar para compreender o que as crianças dizem, a partir da sua voz.

Neste sentido, como refere Sani neste tipo de investigação, “ a criança é que é o *perito*, cuja experiência o investigador tenta conhecer, sendo este um mero facilitador no processo de investigação” (Sani, 2002: 80).

Assim, neste contexto, a investigação qualitativa assume-se participativa neste estudo. A investigação participativa inscreve-se dentro do paradigma participativo (Heron, 1996 citado por Soares, 2006), o qual considera a investigação como uma realidade participada.

Neste sentido, o discurso que se readquire com as metodologias participativas é um discurso da criança-parceira no trabalho interpretativo que o investigador vai desenvolvendo com ela e onde a presença da voz e ação da criança em todo o processo se assumem como indispensável (Soares, 2006). É neste contexto que nesta investigação se privilegiaram metodologias onde as crianças pudessem expressar as suas representações à sua maneira sem que por isso se sentissem coagidas pela forma de os adultos pensarem ou falarem.

É, então, fundamental libertar as crianças dos modos de pensar e de expressão dos adultos, sendo que Boyden e Ennew consideram indispensável: Encarar as crianças como unidade de observação e colocá-las no centro do processo de investigação; Recuperar as representações das crianças através de métodos que atendam à sua relativa falta de poder na

família e na comunidade, ao diferente uso e compreensão que dão às palavras e a sua relativa falta de experiência, utilizando para tal técnicas que sejam menos dependentes da linguagem e revelem a excelência de outras competências que as crianças possuem, nomeadamente as visuais e as dramáticas; E reduzir as relações de poder entre adultos e crianças no processo de investigação (Boyden e Ennew, 1997 citados por Fernandes, 2009:120).

É, então, a partir de uma análise qualitativa e participativa que iremos procurar compreender o mundo interior das crianças, procurando não só a certeza (por mais relativa que seja), mas também a clareza nas interpretações que serão produzidas” (Sani, 2002).

3.2 - *Design de investigação – o estudo de caso*

Pretende-se realizar um **estudo de caso** na CPCJ de Castelo Branco, sendo que Ponte, 2006 citado por Freixo, 2010 considera que o estudo de caso se apoia numa descrição grossa (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo.

De acordo com Coutinho e Chaves “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso” (Coutinho e Chaves, 2002:223). Contudo, relativamente ao que pode, de facto, ser um “caso”, os mesmos autores continuam e referem que,

“quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou um acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!” (*Ibidem*, 223).

Yin define, também, o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010:39) e acrescenta, ainda, que para conhecermos profundamente a realidade investigada se pode recorrer a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa, desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo (Yin, 2010).

Relativamente às características básicas de um estudo de caso Coutinho e Chaves (2002) referem as seguintes:

- É “um sistema limitado” ou seja, tem fronteiras que nem sempre são precisas “em termos de tempo, eventos ou processos” (Creswell, 1994 citado por Coutinho e Chaves, 2002: 224);

- É um caso sobre “algo”, que tem de ser identificado para conferir foco e direção à investigação (Coutinho e Chaves, 2002: 224);

- Tem de se preservar sempre o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998 citado por Coutinho e Chaves, 2002: 224);

- A investigação processa-se em ambiente natural;

- O investigador pode recorrer a diversas fontes de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

No entanto, existindo, uma grande variedade de “casos” existe também uma grande variedade de tipos de estudo de caso, sendo que, de entre várias propostas existentes ao considerarmos as de Yin (2010) e de Bogdan e Biklen (1994) é possível encontrar o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo. Enquanto no estudo de caso único o investigador apenas estuda uma realidade, um ambiente e, por isso, um caso, no estudo de caso múltiplo o investigador estuda dois ou mais assuntos, ambientes e, por isso, dois ou mais casos. Temos, ainda, os estudos de caso comparativos onde embora estejam em estudo dois ou mais casos, realizam-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan e Biklen, 1994:97).

O estudo de caso realizado tratou-se de um estudo de caso único, seguindo as definições propostas por Yin (2010) e Bogdan e Biklen (1994) uma vez que a pesquisa debruçou-se sobre uma realidade particular e restrita, neste caso, uma CPCJ e sobre as crianças que dela fazem parte.

Assim sendo, o estudo de caso, um formato bastante utilizado no estudo das realidades sociais é, também, frequentemente utilizado sobretudo para a investigação de instituições e organizações tendo também uma importante tradição no estudo dos contextos de vida das crianças (Soares, 2001). Foi, de facto, nesta linha de pensamento, que se decidiu realizar o estudo de caso numa CPCJ.

4 - Questões éticas na investigação com crianças

Não menos importantes são as **questões éticas**, pois quando se trata de investigações com crianças, a ética é algo fundamental.

Pode-se dizer que agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos. Bruce Jackson, usou a expressão *ser justo* para o título do capítulo sobre ética em *Fieldwork* (Bruce Jackson, 1987 citado por Graue e Walsh, 2003:75). A sua abordagem termina com uma variante da regra de ouro:

“Quando tiver dúvidas sobre se determinada ação é ética ou não, um bom ponto de partida é colocar-se na posição de sujeito e imaginar como se sentiria se soubesse o que aquela pessoa tão simpática pretende realmente fazer. Se ficasse aborrecido e ofendido por ser tratado como uma simples amostra num estudo de que não queria fazer parte..., não faça isso aos outros. Se se sentisse traído, porque uma coisa que tinha contado confidencialmente tinha vindo a público num relatório, então não traia as confidências que lhe fizeram – ou, pelo menos, diga às pessoas que pensam que podem confiar em si que não consegue guardar segredo” (Bruce Jackson, 1987 citado por Graue e Walsh, 2003:75).

A dimensão ética nesta investigação assegurou, assim, à criança o direito de consentir, ou não, em participar da pesquisa sendo que uma das fases mais significativas da questão ética disse respeito ao consentimento informado (Apêndice 1) que consistiu na escolha que foi garantida aos participantes, de quererem, ou não, participar na investigação depois de previamente informados acerca dos respetivos objetivos de investigação, características do estudo e condições de realização. Indispensável, foi também, ter dado a conhecer aos pais das crianças envolvidas na investigação as nossas aspirações e objetivos e obter, portanto, o seu consentimento acerca da participação dos seus filhos, através do consentimento informado.

Uma vez dados os consentimentos à participação das crianças na investigação, uma série de aspetos foram considerados, como por exemplo, o local de realização das entrevistas bem como a adequação da relação do investigador às rotinas dos envolvidos respeitando sempre a privacidade, direitos e interesses das crianças.

Existe, também, outro especto importante que foi tido em conta no que diz respeito ao tema proposto, uma vez que o mesmo poderá ocasionar situações de desconforto em função do debate de tópicos complexos e vividos de forma negativa pelos participantes.

Assim, levou-se em consideração a vulnerabilidade dos participantes perante o tema em questão, para evitar colocá-los numa dupla situação de risco.

Outro dilema ético que foi tido em conta nesta investigação diz respeito à confidencialidade e anonimato das crianças que foi assegurado pela escolha de pseudónimos pelas mesmas.

Convém, no entanto, relembrar que, como refere Natália Fernandes,

“o debate atual acerca da ética remete-nos, ainda, para duas direções: uma considera que a solução mais adequada para a sua definição é a construção de regulamentos e códigos de ética ou seja, a formulação de princípios éticos; a outra enfatiza a responsabilidade individual e as competências pessoais do investigador através de uma perspetiva de contínua reflexividade acerca da sua própria prática” (Fernandes, 2009: 124).

Neste sentido, considero que todos os princípios éticos baseados nestas duas modalidades, que se complementam, constituíram-se como parte integrante do processo de pesquisa, sendo que a investigadora procurou refletir criticamente não só sobre a finalidade do que fez mas também sobre a escolha dos métodos e a sua aplicação promovendo, desta forma, uma investigação eticamente qualificada. Na mesma linha, A. Solberg apresenta-nos, também, algumas reflexões sobre este tópico quando refere que

“a reflexão sobre a interação entre investigador e investigado, no caso especial da interação adulto-criança em contexto de pesquisa, pode fazer luz sobre a interação adultos-crianças em geral e, por isso também, dizer-nos como a infância e a idade são construídas na sociedade contemporânea ou em alguns dos seus recantos”. (Solberg, 1996 citada por Almeida, 2009: 73).

Poderemos, então, dizer que para que os processos de investigação com crianças sejam eticamente informados há que valorizar as competências e saberes das mesmas na interpretação da realidade visto que, são elas que possuem um conhecimento mais alargado acerca do conjunto de aspetos que caracterizam a sua identidade, valorizando, ainda, as interações negociadas e sinceras entre adultos e crianças, o consentimento e a posterior devolução da informação.

5 - Contextualização e caracterização do contexto de investigação

5.1 - O contexto de investigação

O município de Castelo Branco está situado na Região Centro e na Sub-região da Beira Interior Sul, englobando enquanto distrito os concelhos da Sub-Região: Beira Interior Sul (Idanha-a-Nova, Penamacor, Vila Velha de Ródão), Cova da Beira (Belmonte, Covilhã, Fundão) e Pinhal Interior Sul (Oleiros, Proença-a-Nova, Sertão e Vila de Rei) sendo que, em cada concelho encontramos uma CPCJ. O Concelho de Castelo Branco divide-se em 25 freguesias: Alcains, Alameda, Benquerenças, Cafede, Castelo Branco, Cebolais de Cima, Escalos de Baixo, Escalos de Cima, Freixial do Campo, Juncal do Campo, Lardosa, Louriçal do Campo, Lousã, Malpica do Tejo, Mata, Monforte da Beira, Ninho do Açor, Póvoa de Rio de Moinhos, Retaxo, Salgueiro do Campo, Santo André das Tojeiras, São Vicente da Beira, Sarzedas, Sobral do Campo e Tinalhas.

5.2 - A entrada no terreno: avanços e recuos

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 31).

Foi, então, assente neste pressuposto que encaramos esta investigação, principalmente no seu momento mais inicial onde foi necessário selecionar uma instituição.

Note-se que, um fator de extrema importância para o sucesso da recolha dos dados é, sem dúvida, a seleção dos participantes que irão constituir a amostra da pesquisa.

Contudo, primeiramente, procedemos à seleção da instituição, sendo que, uma vez que o objetivo desta pesquisa visava fundamentalmente aceder às representações que as crianças tinham da família e do risco psicossocial sendo, por isso, crianças identificadas como em risco/perigo, não podíamos deixar de selecionar outro contexto de investigação que não uma CPCJ. A escolha da CPCJ da presente investigação prende-se com alguns fatores como por exemplo ser uma instituição situada no interior do país, pelo que pretendemos valorizá-la e dar-lhe maior visibilidade e pelo facto de a CPCJ de Castelo Branco, desde o início ter demonstrado abertura para a realização do estudo o que permitiu uma relação de parceria e entajuda entre os elementos da CPCJ e a investigadora em todos os momentos de investigação.

Assim, após diversos contatos com a CPCJ e apresentação dos objetivos, natureza do estudo e procedimentos metodológicos, a instituição autorizou, a realização da pesquisa.

5.3 - Caracterização das crianças participantes na investigação

Definida a instituição, e obtida a autorização partiu-se, então, para a próxima etapa, a seleção das crianças participantes no estudo.

A CPCJ de Castelo Branco colaborou desde início com a investigadora facilitando, por isso, todos os contactos necessários para a persecução da investigação. Assim, tendo como ponto de partida a CPCJ de Castelo Branco tivemos em conta um grupo de crianças sinalizadas na mesma, por se encontrarem em situação de risco e/ou perigo, devidamente identificadas.

Repare-se que, uma vez que o universo, da CPCJ de Castelo Branco, em termos de crianças sinalizadas é bastante vasto e inatingível para o tempo que dispomos para esta investigação, procedemos a uma seleção das crianças que teve sobretudo relacionada com a sua localização geográfica, incluindo apenas crianças residentes na cidade de Castelo Branco, e não nas restantes freguesias.

A seleção das crianças foi efetuada através de uma indicação da instituição e de acordo com o perfil desejado, ou seja, tempo de ingresso mínimo na CPCJ, situação de maltrato infligido pela família e permanência no meio familiar. Posteriormente, confirmados os nomes, aproveitou-se os dias em que as famílias eram convocadas para tratarem de assuntos relativos aos processos de promoção e proteção para se pedir os consentimentos e ser realizada a entrevista à criança.

A CPCJ assumiu, de facto, um papel de enorme relevância pois colaborou, também, nos contactos efetuados com as mesmas bem como na disponibilização de horários e espaços para a realização das entrevistas. Ao longo da pesquisa os elementos mostraram-se, também, sempre disponíveis para a troca de impressões acerca das diligências que se iam realizando ao longo da pesquisa bem como para tratar de qualquer outra questão que pudesse surgir no decorrer da mesma.

Relativamente às autorizações para a participação no estudo a negociação da entrada no terreno com as crianças apenas se realizou posteriormente à negociação com os respetivos encarregados de educação, contudo, nem todas as famílias contactadas consentiram a

participação dos seus filhos apesar de todas as crianças se terem mostrado interessadas na sua participação.

Quando se solicitava o consentimento aos pais foi notória a falta de vontade de colaboração e o receio de muitos deles, visto que se tratava de uma conversa com a criança: *“Não quero mais problemas”; “Não tem nada que falar com o meu filho”; “O meu filho não tem nada para lhe dizer”; “O meu filho é uma criança especial, não lhe vai dizer nada de especial”* (Nota de campo n.1, CPCJ, Setembro, 2012).

Contudo, quando as crianças eram convidadas a participar no estudo, todas mostraram entusiasmo e interesse e de uma forma espontânea: *“Ah claro que sim quero falar dessas coisas”; “Quer a minha opinião? Então posso dizer muitas coisas”* (Nota de campo nº.1, CPCJ, Setembro, 2012).

Podemos, então, inferir que já nesta etapa da investigação foi clara a negação por parte dos pais do exercício dos direitos de participação das crianças visto que algumas das crianças foram impedidas de consentir sobre a sua própria vontade de participar, ou não, num assunto que lhes dizia respeito.

Desta forma, a amostra foi constituída por 10 crianças, 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, identificadas como crianças em risco/perigo, dos 7 aos 16 anos residentes em Castelo Branco. A escolha desta faixa etária relaciona-se com os progressos cognitivos que se efetuam na idade escolar o que permite mais facilmente às crianças elaborar reflexões sobre as diversas interações realizadas com a sua família bem como exprimir as representações acerca da mesma.

Na maioria dos casos, a sinalização da situação resultou de situações de negligência ao nível dos cuidados básicos e supervisão, verificando-se, em alguns casos não um único fator mas sim um conjunto de fatores que contribuíram para a criação de um ciclo de problemáticas que levaram à sinalização da situação.

De acordo com as diferentes experiências e condições de vida nem todas as crianças participantes da pesquisa experimentam uma estrutura tradicional de organização familiar, caracterizada pela presença da mãe e do pai, ou padrasto. Sendo que, encontrei entre estas famílias experiências de adoção, divórcio ou separação e monoparentalidade.

Para salvaguardar o anonimato e privacidade das crianças, a cada uma foi atribuído um código identificativo, constituído por um número de ordem e o nome fictício escolhido pela própria criança.

A caracterização das crianças encontra-se, melhor descrita no quadro seguinte:

Código de identificação da criança	Idade	Motivo de sinalização	Grau de escolaridade	Tipo de família
01 Tartaruga	7	Negligência	2º Ano	Monoparental
02 ExAndroid	11	Abandono escolar/negligência	5º Ano	Nuclear
03 Sarinha	11	Negligencia	6º Ano	Nuclear
04 Catarina	8	Negligência	3º Ano	Nuclear
05 João	15	Absentismo Escolar	9º Ano	Adotada
06 Flora	8	Negligência	2º Ano	Monoparental
07 Kid	12	Abandono Escolar/Negligência	5º Ano	Alargada
08 Hello kitty	10	Negligência/maus-tratos	3º Ano	Alargada
09 Oliverbungie	8	Negligência/maus-tratos	2º Ano	Alargada
10 Niara	16	Negligência/Absentismo escolar	8º Ano	Monoparental

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes na pesquisa

6 - Instrumentos de coleta de dados

6.1 - A Entrevista Semiestruturada

Podemos afirmar que a entrevista é considerada uma técnica segundo a qual o entrevistador sugere ao entrevistado alguns temas ou assuntos sobre os quais o mesmo irá ser estimulado para que expresse todos os seus sentimentos e pensamentos de uma forma livre e espontânea e pouco formal.

Desta forma, a entrevista permitiu de facto, aceder aos significados que as crianças atribuem às situações vividas respeitando como refere Quivy e Campenhoudt “os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais possibilitando um grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 2008:194).

Indo ao encontro dos pressupostos de Graue e Walsh (2003), o primeiro passo nas várias entrevistas realizadas foi a negociação do processo, ou seja, foi explicado às crianças do que se tratava e como se ia realizar a entrevista respeitando todas as questões éticas implícitas neste tipo de investigação.

Relativamente à entrevista semiestruturada ou semidirigida com perguntas abertas permitiu, a recolha de informação através de um conjunto de tópicos, elaborados previamente por um guião de entrevista, tendo tido o investigador o papel de orientação de forma a conduzir a mesma para os seus objetivos (Albarello *et al.*, 1997). O mesmo autor refere, ainda, que a “entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo.” (Albarello *et al.*, 1997:89).

As duas principais razões que motivaram esta opção metodológica relacionam-se com o facto de a entrevista semiestruturada constituir um instrumento rico e complexo que nos permite aceder mais facilmente às representações das crianças sobre a família e o risco psicossocial bem como aos seus significados; relacionando-se, também, com o facto de ser um método que nos permite ir gerindo o sentimento de invasão da privacidade da criança preservando, desta forma, a natureza delicada e privada do objeto de investigação.

Outra questão que assume especial pertinência relaciona-se com o facto de se garantir uma correta aplicação de métodos e técnicas de investigação apropriados que demonstrem a qualidade científica do estudo desenvolvido. Para tal, a perspetiva do

paradigma de Linclon e Guga, 1991, citados por Coutinho, 2008, refere-se á credibilidade⁶ de (credibility), transferibilidade⁷ (transferability), consistência⁸ (dependability) e confirmabilidade⁹ (confirmability) para o estudo ter valor científico.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir de um guião comum (Apêndice 2) elaborado pela investigadora sendo que todas as entrevistas foram individuais e realizadas em condições de absoluta privacidade nas instalações da CPCJ e acompanhadas de um Guião de observação (Apêndice 3) onde foram anotadas entre outras, informações variadas relacionadas com as horas e locais das entrevistas, expressão verbal e não-verbal dos participantes, entre outros.

No primeiro encontro com cada uma das crianças participantes no estudo fui invadida por alguns sentimentos de angústia e ansiedade, principalmente na primeira entrevista, isto por ser a primeira vez que a investigadora participa num projeto como este com uma problemática tao sensível e pela incerteza da forma como cada uma das crianças nos ia receber.

Durante a realização das entrevistas foi notório a falta de entusiasmo das crianças pela conversa que se estava a desenvolver bem como alguma resistência em partilhar as suas opiniões tendo presenciado alguns silêncios durante a conversa, o que me deixou preocupada.

“No primeiro encontro, comecei a notar que a criança começara a dispersar o seu olhar para vários cantos da sala. Tentava, como que à força que aquela criança me respondesse às perguntas que tinha planeado fazer. Entretanto, percebi que os vários brinquedos espalhados pela sala começavam a roubar-me a atenção do Tartaruga. Percebi, então que nós, adultos, temos tendência para conduzir as conversas com as crianças em vez de fazermos o contrário, chegando a perder o seu interesse. Até que a criança me pergunta se pode ir buscar um brinquedo para brincarmos. Dei-me conta, então, que uma alternativa para poder captar o seu interesse era participar com a criança mas não como adulta mas como um “igual” e brincar com ele enquanto falávamos, o que acabou por resultar” (Nota de campo n.º 2, Setembro 2012).

⁶ A **credibilidade** diz respeito “ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem os fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes na pesquisa” (Coutinho, 2008:8).

⁷ A **transferibilidade** é um conceito equivalente ao de *generalização* sendo que corresponde à possibilidade de aplicação em diferentes contextos dos resultados obtidos em diferentes pesquisas. Para isso, o investigador deverá fazer uma descrição consistente e compacta no sentido de ser capaz de representar a diversidade das perspetivas dos participantes (Serrano, 2011; Stake, 2007).

⁸ A **consistência** diz respeito à fiabilidade do estudo (não se trata da possibilidade de replicar o estudo visto que na pesquisa qualitativa é difícil mas de tentar perceber se fosse outro investigado a fazer a mesma investigação se chegaria aos mesmos resultados e conclusões (Coutinho, 2008).

⁹ A **confirmabilidade** diz respeito à capacidade de o investigador ver a realidade através dos olhos dos sujeitos envolvidos (Coutinho, 2008).

Nas restantes entrevistas, tivemos já o cuidado de deixar de lado a nossa opinião como adultos para manter a curiosidade e a mente aberta das crianças. Não menos importante foi ter em conta a necessidade de nos colocarmos ao nível das crianças por forma a nos aproximarmos mais das mesmas tentando sempre minimizar as diferenças de poder para que o diálogo fosse o mais horizontal possível.

Apesar de tudo, a entrevista semiestruturada permitiu à investigadora uma postura mais flexível e ativa na recolha dos dados uma vez que foi possível ao longo da entrevista realizar determinados ajustes tais como alterar a ordem das questões, fazer adaptações relativamente ao nível de compreensão das crianças ou até explorar novas questões e assuntos que iam sendo introduzidas pelas mesmas, enriquecendo, desta forma, os dados recolhidos.

Tentou-se sempre reforçar e promover a motivação e interesse dos participantes dedicando o máximo de atenção ao que ia sendo dito, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais adequadas desenvolvendo, sobretudo, uma relação de empatia com as crianças.

A este respeito, Serrano refere que a empatia é uma atitude que poderia denominar-se de “simpatia neutra” sendo que exige compreensão e a intuição sobre a vida dos outros, ou seja, é saber colocar-se no lugar do outro entendendo e aceitando a sua “logica”, a logica das suas condutas sem envolver-se emocionalmente com aquilo que é dito (Serrano, 2011:44).

Todos os tempos foram respeitados no sentido em que cada criança teve o tempo necessário para poder responder a cada pergunta sendo que foram prestados todos os esclarecimentos bem como respeitados todos os silêncios. Quivy e Campenhoudt (2008) chegam mesmo a referir que os silêncios não devem ser temidos uma vez que algumas pequenas pausas na entrevista pode permitir ao entrevistado refletir mais calmamente, reunir as suas recordações e, sobretudo, aperceber-se de que dispõe de uma importante margem de liberdade.

Desta forma, promoveu-se a construção de espaços e tempos individuais, ou seja, foi realizada uma entrevista individual com cada uma das crianças sendo que a mesma permitiu uma verdadeira interação pessoal com cada criança favorecendo a recolha de opiniões de forma livre espontânea num espaço que se assumiu confortável e de pura descontração. Biggs refere, a este propósito, que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista” (Biggs, 1986 citado por Bogdan e Biklen, 1994: 136).

Ao longo da entrevista foi, ainda, solicitado às crianças, quando pertinente, que desenhassem algo sobre o que estava a ser discutido sendo que enquanto realizavam os seus desenhos, as crianças eram convidadas a falar sobre eles. De facto, este diálogo foi tão importante quanto o próprio desenho. Denotamos, contudo, algum cansaço por parte das crianças visto que as entrevistas demoraram entre 30 a 40 minutos, cada uma. Visto que juntamos o momento da entrevista com o momento do desenho as crianças acabaram por demonstrar alguma ansiedade e saturação, o que também se refletiu nos desenhos visto que as crianças começaram a não querer pintar por já estarem um pouco cansadas de estar na sala.

Finalmente, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas pela própria investigadora para respetiva análise.

6.2 – A utilização de desenhos elaborados pelas crianças

Dado que o desenho foi utilizado como técnica de registro desta pesquisa torna-se pertinente compreender que significado assume o desenho como uma forma de comunicação utilizada muitas vezes pelas crianças.

De facto, o desenho para além de constituir uma forma de comunicação muito antiga, visto que já era utilizada pelos homens desde a sua aparição na Terra é, também, muito comum entre as crianças, o que acaba por permitir aceder e procurar diversas interpretações acerca dos seus pensamentos, sentimentos e representações.

De acordo com Gomes, a criança “enquanto desenha, reitera as impressões que acaba de viver, recria e imita, brinca e simula; constrói as personagens e o ambiente, reinventa a realidade e traça-a no papel. Enquanto desenha, desde o primeiro risco, utiliza todo o seu potencial emotivo, expressando-se livremente, transporta o seu mundo e o seu entendimento das coisas para a folha de papel” (Gomes, 2009:33).

O desenho representa, muitas vezes, para as crianças, a liberdade para exteriorizar os seus conflitos, comunicar os seus pensamentos e aspetos do seu dia-a-dia. É neste sentido que, o relacionamento da criança com a sua família é, diversas vezes, representado nos seus desenhos onde a atenção recebida ou a falta dela é mostrada de maneira clara e impressionante.

O simples ato de desenhar é para as crianças um ato espontâneo e livre como por exemplo o brincar porque não é necessário mandar fazê-lo, as crianças fazem-no porque lhes apetece e quando lhes apetece divertindo-se tanto a desenhar como a brincar com carrinhos ou

bonecas. Assim, como as crianças conseguem inventar histórias e com as suas personagens e objetos vivenciar sentimentos e emoções com os desenhos também o conseguem fazer.

Vários pesquisadores, incluindo Williams, Bendelow e Holmes usam a técnica do desenho para provocar histórias e entendimento acerca do dia-a-dia das crianças (Corsaro, 2011). Num estudo realizado por Holmes, o mesmo solicitou às crianças do jardim-de-infância que desenhassem autorretratos enquanto descreviam para ela o que estavam a desenhar, com o intuito de se perceber como é que elas construíam o conceito de raça e de etnia (Corsaro, 2011). A autora de facto, defendia que por meio do desenho as crianças conseguem mais facilmente expressar-se sobre determinados assuntos e ideias do que se o expressassem verbalmente aos adultos.

É possível, contudo, que o adulto possa ter uma visão diferente da criança, no entanto, não significa que seja mais válida. Acontece que, quando nos dedicamos à análise dos desenhos das crianças o olhar do adulto não se pode cingir aos seus padrões, é necessário que os adultos revejam os seus olhares para conseguirem perceber o significado dos traços contidos nos desenhos das crianças. Além do mais, não podemos querer ser nós, no lugar de adultos, a decifrar o que vemos, a imaginar e a descrever os desenhos tal e qual como pensamos, teremos sempre de ouvir os seus autores que reproduzem com tanto fascínio os seus sentimentos e representações.

Neste contexto, Martins (2011) chega mesmo a referir-se ao termo *desenho comentado*, que segundo a mesma, é utilizado para reafirmar que os desenhos devem ser utilizados com o propósito de motivar as falas dos participantes e que, nesta metodologia, o desenho e a fala de quem a produziu, no momento em que foi produzido, se complementam.

7 - Técnicas de análise de dados

7.1 - A análise de conteúdo: Análise categorial

Os procedimentos qualitativos pressupõem diferentes tipos de modalidades de análise de dados, que podem-se centrar no nível sintático (forma), semântico (conteúdo) ou pragmático (efeito) (Sani, 2002).

A técnica que mais nos pareceu adequada e que irá ser aplicada para o tratamento de informação recolhida será a que se centra na **análise de conteúdo** que pretende, sobretudo, compreender o que está atrás das palavras ditas pelos entrevistados, sobre os quais se debruça o estudo. Neste sentido, como refere Bardin, a análise de conteúdo

“não se trata de um instrumento mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2009:33).

Também Krippendorff, define a análise de conteúdo como “ uma técnica de investigação que permite fazer inferências¹⁰, validas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980 citado por Vala, 2009: 103). Contudo, Serrano (2011) alarga a noção de análise de conteúdo referindo que a mesma se estende ao estudo detalhado do conteúdo de uma comunicação escrita, oral ou visual.

Por sua vez, Vala (2009) sumariza determinadas condições de produção de uma análise de conteúdo, que consistem no seguinte: os dados de que dispõe o investigador encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o investigador coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e objeto de pesquisa e por último, para realizar inferências a partir dos dados, o investigador recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência.

Na presente investigação, recorreremos à análise categorial que é uma das faces da análise de conteúdo mais antigas e também mais frequentemente utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em categorias,segundo um agrupamento por temas, no caso de ser análise temática sendo, então, um modo fácil e eficaz de análise de discursos (Bardin, 2009). Assim, as categorias foram criadas depois da informação recolhida com os intervenientes.

¹⁰ Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras (Bardin, 2009).
Inferir: deduzir de maneira lógica (Bardin, 2009).

Como referem Bogdan e Biklen (1994: 221),

“à medida que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as categorias de codificação”.

Assim, uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 2009).

Apresentam-se de seguida as categorias que resultaram da análise e de conteúdo feita ao material empírico recolhido.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Família	Representações sobre o conceito de família	- Como define a família (genericamente) - Quais as funções da família - Importância atribuída à família - Importância atribuída à mãe e ao pai - Palavras associadas à família
	Representações sobre a minha família	- Quem pertence à minha família - Como são nomeados os elementos familiares - Caracterização da família - Caracterização da mãe e do pai - Sentimentos face à família - Atividades realizadas em família - Valores transmitidos pela família - O que é para a criança uma família feliz
	Representações sobre o risco psicossocial	- Conhecimento acerca dos direitos das crianças - Significado dos direitos das crianças - Direitos na minha família - Conceitos de risco e perigo para a criança - Tipos de risco//perigo

Risco psicossocial		- Noção de Crianças e famílias de risco
	Representações sobre o risco na minha família	- Conhecimento do motivo de sinalização - Os fatores de risco: . Os fatores de risco ligados à historia infantil dos pais, . Os fatores de risco ligados à separação e divórcio dos pais . Os fatores de risco ligados às condições socioeconómicas familiares . Os fatores de risco ligados ao comportamento da própria criança – As crianças “difíceis” - Práticas Parentais (monotorização/supervisão, praticas utilizadas, definição de regras)
Expectativas familiares	Constituição de família própria	- Desejo de formar ou não uma família futura e ter filhos - Valores a transmitir à futura família

Quadro 2 – Análise de conteúdo

Capítulo III

Análise e discussão dos resultados

Capítulo III- Análise e discussão dos resultados

1 - As representações sociais sobre o conceito de família

1.1 – Como define a criança o conceito de família (genericamente)

“As crianças amam os adultos (...) a criança apenas deseja estar junto daqueles a quem ama; Ela quer compartilhar da mesa da família mesmo que a sua refeição seja restrita (...) ela quer fazer parte do grupo” (M. Montessori s/d citada por d’Orey, 1996:13).

Quisemos perceber junto das crianças entrevistadas como é que elas entendiam o conceito de família. Assim, através das reflexões manifestadas pelas mesmas verificou-se que a família ocupa um lugar essencial na vida das crianças como podemos verificar pelos seus discursos:

“É uma coisa boa...” (ExAndroid, 11 anos).

“É uma paixão” (Hello kitty, 10 anos).

“É uma coisa que nos faz bem” (Sarinha, 11 anos).

Uma vez que a família é consensualmente assumida como o primeiro contexto de vida da criança não é, de estranhar, que as crianças acentuem a valorização deste conceito. É um facto que a vida em família é uma das primeiras experiências significativas da criança assumindo, por isso, um papel determinante no seu desenvolvimento biopsicossocial e especialmente na sua afetividade. É neste contexto que teremos de concordar com Gameiro quando refere que “a família é uma rede complexa de relações e emoções (...)” (Gameiro, 1994:45) visto que algumas crianças se regem muito pela valorização da vida emocional e afetiva, como podemos verificar pelos seguintes discursos das crianças:

“Não sei...é quando há abraços...” (Tartaruga, 7 anos).

“São as pessoas que me criaram e que gostam de mim...” (Niara, 16 anos).

“...é onde se juntam bué pessoas que gostam de nós...” (João, 15 anos).

É um facto que a vida do ser humano não pode ser entendida fora do conceito de família bem como da sua importância para o desenvolvimento psíquico e afetivo das crianças. Isto, porque, desde que nasce, a criança é condicionada não só pela herança biológica que possui, mas também pelas relações que vai estabelecendo com as pessoas que a rodeiam bem como com o meio que a envolve.

Fenómeno complexo é a questão do amor considerado uma emoção fundamental do ser humano. “Historicamente, (...) a família dispõe de um modo de funcionamento ímpar – o

amor – algo que não se adquire nas prateleiras de qualquer super ou hipermercado e/ou centro comercial, mas supõe, idealmente a gratuidade e a incondicionalidade” (Leandro, 2005 citado por Ramos, 2007: 19). Considerando que o amor satisfaz as necessidades fundamentais do homem, visto que podemos afirmar que amar e ser amado é das principais pretensões do ser humano, era de esperar que o mesmo assumisse um lugar merecedor de atenção pelas crianças do presente estudo, como podemos verificar pelas seguintes palavras: *“São pessoas que nunca vamos deixar de amar”* (Kid 12 anos).

O Kid mostra-nos, através do seu desenho, o seu conceito de família:



“A minha família perfeita é quando estamos todos juntos, eu a mãe a mana a avó e o avô, que já morreu, na sala de estar a apreciar e a ver todas as prendas no natal...porque é o dia em que estamos todos juntos e a receber coisas...” (Kid, 12 anos).

Enquanto o Kid nos fala sobre o seu desenho, refere-se à figura paterna de forma pouco saudosa. O seu pai reside no Brasil sendo que são raras as vezes que mantêm contacto, pelo que refere. Assim, não constituindo o pai uma figura de referência pela sua ausência prolongada entendemos que não haja uma representação clara acerca da figura paterna. É, neste sentido, que no seu desenho represente apenas como elementos da família a mãe, a irmã, a avó e avô. A representação do avô no desenho, apesar de o mesmo já ter falecido, leva-nos a querer que representou uma figura de afeto, apoio e suporte para o Kid enquanto conviveram os dois.

Constatámos, ainda, que as crianças mais velhas entendem o conceito de família como algo unificador: “...*olha é união...*” (João, 15 anos) sendo que podemos também encontrar sentimentos de pertença perpetuados pelos laços que os ligam aquela e não a outra família bem como, a ideia de suporte e de apoio essenciais para o bom desenvolvimento e crescimento de todas as crianças: “*Porque as pessoas apoiam*” (ExAndroid, 11 anos); “*Uma família para mim é pessoas que nos apoiam sempre que tamos em confusões e situações embaraçosas*” (Kid, 12 anos).

Tal como refere Russel (2003) as relações de apoio e proteção constituem uma fundamental funcionalidade familiar sendo que será, através das figuras parentais que qualquer criança irá aprender as noções básicas de solidariedade e de responsabilidade.

Algumas das crianças referiram-se, também, à estrutura do agregado familiar para definir o conceito de família sendo que se aproximaram muito daquilo que se aproxima ao estereótipo de família tradicional, composta pelo pai, pela mãe e os filhos, muito comum na nossa sociedade: “...*é ter a mãe, o pai e os filhos*” (ExAndroid, 11 anos); “... *ter pai e mãe, ter manas para brincar...*” (Catarina, 8 anos).

Teremos, assim, de concordar com Alarcão (2006), quando refere que a família é, sem dúvida, o espaço onde todos nós nascemos, crescemos e morremos, ou seja, o espaço onde se elabora e se aprende: relações, linguagem, comunicação e, acima de tudo, onde se vivem relações afetivas, contribuindo para a personalidade e identidade de cada elemento e de cada família. É neste sentido que a família se assume como o principal suporte afetivo, psicológico e social de todas as crianças. Não esquecendo a importância que os pais tem no processo de socialização das crianças, convém lembrar que é nela que a criança cria a sua identidade social, aprende a identificar-se com modelos relacionais, aprende a ser “bem-educada”, efetua as suas primeiras experiências de colaboração e cooperação e apoia-se para socializar com pessoas fora do contexto familiar (Sousa, 2012).

1.2 – Quais as funções da família

Para compreender que funções as crianças atribuem à sua família perguntou-se em que consistiam, na sua opinião, as funções de uma família, ou seja, para que servia a família.

Através das respostas das crianças às perguntas «Para que serve uma Família» foram construídas 5 categorias de funções familiares como podemos ver no quadro seguinte:

Categorias	Exemplo de Discursos
Apoio emocional	<i>“Para falar dos problemas, porque se não falarmos andamos sempre tristes”</i> (Sarinha, 11 anos); <i>“Uma família serve para ajudar quando temos problemas”</i> (ExAndroid, 11 anos); <i>“Temos família para sobreviver porque precisamos ter amor e carinho... hmmm...para ensinar também”</i> (Hello Kitty, 10 anos); <i>Eu acho que o pai e a mãe servem sempre para nos ajudar e apoiar, para nos dar miminhos e carinho</i> (Niara, 16 anos); <i>“A família deve dar carinho e miminhos e atenção as crianças...é ajudá-las”</i> (Oliverbungie, 8 anos).
Satisfação de cuidados básicos	<i>“È mais ou menos cuidar das pessoas e dar-lhes comida, alimentos e roupinhas”</i> (ExAndroid, 11 anos); <i>“A família serve para nos dar comer “</i> (Catarina, 8 anos); <i>“...levam a passear e levam-me ao médico”</i> (Tartaruga, 7 anos).
Função recreativa	<i>...para nos levarem a dar passeios, para irmos passar férias a praia...”</i> (Catarina, 8 anos); <i>“É para dar presentes...”</i> (Tartaruga, 7 anos); <i>“Áh e a família também serve para brincar e para irmos passear”</i> (Oliverbungie, 8 anos).
Função educativa e socializadora	<i>Para ajudar, para criar e educar”</i> (João, 15 anos); <i>“....ajudar a encontrarmos uma profissão quando formos crescidos”</i> (Flora, 8 anos).
Função económica	<i>“Para nos carregarem o telemóvel”</i> (Catarina, 8 anos); <i>“O tio o e avó ajudam a ter dinheiro”</i> (Catarina, 8 anos).

Quadro 3 - Representações das crianças sobre as funções da família

Assim, a *função económica* diz respeito á responsabilidade de assegurarem os laços económicos; A *função recreativa* inclui conviver, passear, brincar e dar presentes; O *apoio emocional* refere-se à provisão de experiências emocionais positivas como carinho, amor, amizade, dar apoio, respeitar e ajudar; A *satisfação de cuidados básicos* inclui a alimentação, o vestuário, a proteção e cuidados de saúde e higiene; A *função educativa e socializadora* engloba o educar, desenvolvimento de valores, o ensinar, a socialização da criança, aconselhar e preparar para o futuro.

Os resultados deste estudo vão encontro das conceções de Kozier que refere que entre as muitas funções que a família desempenha, a de proporcionar apoio emocional aos

seus membros é a mais importante e significativa de todas (Kozier *et al.* Citado por Marques, 2007). Notou-se, de facto, uma valorização por parte da maior parte das crianças deste estudo da componente afetiva e emocional, como nos retrata o quadro 3.

Kozier considera, também, como função básica da família as funções relacionadas com a saúde, que consistem em proteger a saúde dos seus membros e proporcionar cuidados quando eles necessitam (Kozier *et al.* Citado por Marques, 2007).

É um facto que é no seio da família que se devem adquirir valores e hábitos de saúde e de estilos de vida saudáveis desenvolvendo certas crenças e atitudes relativamente à saúde e doença.

No que respeita à educação familiar, que é um processo pelo qual os adultos contribuem para o desenvolvimento pessoal e completo e para a socialização dos mais novos, apesar de ser esperado que sejam as crianças mais velhas as que referenciem e atribuem maior significado a esta função verifica-se, neste estudo, que as crianças mais novas também atribuem alguma importância às questões da educação atribuindo aos pais um papel relevante no dever de se interessarem pela educação com vista ao apoio na escolha de uma profissão futura, como nos diz a Flora (8 anos).

É verdade que nos nossos dias grande parte da função educativa e socializadora é confiada à escola bem como às várias estruturas educativas ou de tempos livres que se ocupam dos jovens. Contudo, é um facto que o papel da família, especialmente da mãe e do pai, permanece indispensável para a realização desta função.

A função económica, quando não é assegurada pelos progenitores, determinadas famílias podem contar ainda com outros familiares por forma a que esta função seja assegurada ou pelo menos reforçada, como é o caso da família da Catarina (8 anos) que fala na ajuda financeira prestada por outros familiares, como podemos verificar pelo seu discurso indicado no quadro 3.

1.3 - Importância atribuída à família

Quando questionadas acerca da importância da família, a grande maioria das crianças remetem-nos para uma maior emergência do sentido utilitário da família enquanto mecanismo para a satisfação das necessidades básicas:

“...comida e essas coisas...” (ExAndroid, 11 anos).

“E para nos protegerem e ajudarem em tudo” (Sarinha, 11 anos).

“Porque tenho brinquedos...” (Catarina, 8 anos).

“... porque tenho cadeiras porque sôtão em casa, porque tenho roupa...” (Catarina, 8 anos).

O desenho do Tartaruga ilustra bem a associação que faz entre a importância de se ter família para a satisfação de necessidades básicas, mais especificamente a alimentação. Tal facto poderá ser explicado com as situações em que muitas vezes convive com a negligência alimentar o que poderá levar o tartaruga a reconhecer a falta e a importância que faz termos alimentos para podermos crescer de forma saudável. Ao longo do seu discurso refere-se diversas vezes a questões relacionadas com a alimentação ou com a falta desta. Apesar de estarmos perante uma mãe negligente o Tartaruga reconhece que é a família que tem o dever de satisfazer a suas necessidades básicas sendo que são mais felizes quando há essa possibilidade.



“Dão coisas e comida que é importante para crescer” (Tartaruga, 7 anos).

“...quando há comida as famílias são mais felizes” (Tartaruga, 7 anos).

“Sou eu a comer, e o avô e a mãe já tinham comido. Eles são importantes porque se não quem dava comida a nós? Quando há comida é bom...” (Tartaruga, 7 anos).

Contudo, há que destacar o discurso de duas crianças que associam a importância da família a questões de consanguinidade:

“Sim...são as pessoas do nosso sangue não é...e que vivem connosco” (Niara, 16 anos).

“Sim porque são os nossos...são a nossa própria família...” (Oliverbungie, 8 anos).

Apesar de tudo, a família humana teve sempre a necessidade de ir mais além dos limites relacionados com a consanguinidade, facto visível pelas relações de cariz afetivo e social que sempre caracterizaram o ser humano, exemplo disso, é a adoção.

É neste sentido que destacamos o discurso do João, uma criança adotada aos 5 anos que quando questionado sobre porque é que a família era importante para ele refere: *“Porque é a minha segunda família...porque sou adotado e tenho sorte...”* (João, 15 anos). A família para o João assume um significado especial, ela é importante porque tem a oportunidade de ter um lar, uma família de forma definitiva, com todos os vínculos próprios da filiação, a oportunidade de crescer e amadurecer numa família. É importante porque já esteve numa instituição e sabe o que é não ter um pai e uma mãe, uma família sendo que refere: *“É triste porque se ele soubesse o que é estar numa instituição como eu já estive sem pais ele dava mais valor as coisas agora como teve sempre tudo o que queria, queria dinheiro davam-lhe dinheiro o menino queria uma mota davam-lhe a mota e acaba por não dar valor as coisas e as pessoas porque nunca sentiu falta de nada”* (João, 15 anos).

De entre os direitos da criança, podemos destacar o direito a ter uma família responsável o suficiente para acompanhar o seu “desenvolvimento sem descontinuidades graves (o direito a nascer e a crescer numa família em que seja amado, respeitado e ajudado como filho biológico ou adotivo, ou, na impossibilidade de tal, o direito de ser apoiado no seu crescimento e aquisição de autonomia mediante soluções de tipo familiar ou institucional que garantam acompanhamento individualizado e dinâmico, com qualidade afetiva e educacional)” (Leandro, 2004:109).

1.3.1 - Importância atribuída à mãe e ao pai

De seguida, foi perguntado às crianças se consideravam que o pai e a mãe eram igualmente importantes para uma criança ou se existiriam diferenças. Parece haver uma certa tendência para a maioria das crianças sugerirem que a mãe assume maior importância (4) sendo que, 2 crianças referem que o pai é mais importante havendo três crianças que considera que ambos os pais são igualmente importantes.

Das 4 crianças que atribuem maior importância à mãe uma delas foi abandonada pelo pai poucos dias depois de ter nascido sendo que, referindo-se à sua experiência específica refere o seguinte: *“...para mim a minha mãe é mãe e pai ao mesmo tempo”* (Niara, 16 anos). Outras duas crianças vivem apenas com a mãe, uma delas porque o pai trabalha no estrangeiro e a outra porque a mãe se encontra separada do pai, convivendo, por isso, estas duas crianças, esporadicamente com o pai.

“...é a mãe porque o meu pai não está tanto comigo e quando preciso também falo com a mãe... (Tartaruga, 7 anos).

“Mãe é mãe... (ExAndroid, 11 anos).

A criança que falta vive na casa dos avós tendo também os pais separadas sendo que o pai abandonou por completo qualquer responsabilidade parental.

“ A mãe...porque ajuda mais, compra as coisas para a escola e compra os livros...o pai não dá nada a nós...” (Hello Kitty, 10 anos).

No que diz respeito às duas crianças que atribuem maior importância à figura paterna relacionam-se, ambos os casos, com situações de negligência e comportamentos desviantes por parte da mãe pelo que, a importância do pai relaciona-se especialmente com a disponibilidade em realizar tarefas em casa relacionadas tanto com o trabalho como com as crianças e com a oferta de formas expressivas de carinho e amor, como confirmam os seguintes discursos:

“Hmmm...o pai é importante...faz coisas lá em casa e brinca mais comigo e com as manas” (Sarinha, 11 anos).

“São os dois importantes mas as vezes o pai é mais carinhoso e brincalhão e passa mais tempo connosco (Catarina, 8 anos).

É importante salientar que, temos de abandonar uma visão mais tradicional no que concerne ao papel do pai visto que, o mesmo, não pode ser visto apenas como um ajudante no cuidado e apoio à mãe com as crianças, pois deve ser também encarado como um participante importante do desenvolvimento, porque influencia e é influenciado na sua interação direta com a própria criança. Contudo, não nos podemos esquecer que a criança necessita tanto da mãe como do pai, ou seja, necessita dar o seu amor filial aos seus pais e receber deles um amor maternal e um amor paternal, no entanto, faltando qualquer uma destas dimensões poderá significar problemas para a criança.

Por fim, a Hello Kitty (8 anos) responde a esta questão afirmando que *“São iguais...mas diferentes...”* uma vez que centra a importância dos pais nas tarefas que cada um dos pais deverá realizar. Assim considera que o pai tem um papel mais ligado ao trabalho enquanto a mãe mais ligada as tarefas de casa e ligadas às crianças. A Hello Kitty cuja mãe se encontra desempregada e separada do pai que auferia de um rendimento proveniente de um emprego refere-se, então, a esta visão mais tradicional de família referindo o seguinte: *“Porque o pai faz...faz trabalho de obra e a mãe é cuidar da casa e de nós” (Flora, 8 anos).*

1.4 - Palavras associadas à família

A maioria das crianças respondeu a esta questão associando à família sentimentos positivos, sendo que uma das crianças responde, ainda, referindo-se a figuras familiares como podemos verificar no quadro 4.

Categoria	Exemplo de discursos
Sentimentos positivos	“...carinho e amor” (ExAndroid, 11 anos). “...amor, carinho...acolhimento e ponto de encontro”(João,15 anos). “...amizade” (Kid, 12 anos) . “... feliz....estarmos juntos” (Sarinha, 11 anos). “...amizade, amor, educação...(Niara, 16 anos). “amor, carinho...(Hello Kitty, 10 anos).
Figuras familiares	“O pai, a mãe, o tio, a avó os avós as tias os tios e os primos” (Catarina, 8 anos).
Sentimentos negativos	“...confusão, desprezo, zangas e essas coisas que acontecem” Niara (16 anos). “...mas o pai não liga nada a nós olha... (Hello Kitty, 10 anos)

Quadro 4 - Palavras associadas à família

É certo que os sentimentos desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças. Ao longo da sua vida, a criança vai experimentando sentimentos, tanto positivos como negativos, relativos às pessoas com quem se relaciona e às situações em que se encontra mais ou menos integrada, que a poderão marcar profundamente (Bowlby, 1993; Davidoff, 2001; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Ao longo do seu desenvolvimento emocional, as crianças vão tomando consciência dos seus próprios sentimentos bem como dos sentimentos que vão criando em relação aos outros. No que diz respeito a sentimentos negativos, como referem Papalia, Olds e Feldman, um dos aspetos mais importantes passa pelo controlo desses mesmos sentimentos uma vez que as crianças aprendem a controlar as emoções pela observação e imitação do comportamento e das atitudes dos outros, principalmente dos adultos (Papalia, Olds e Feldman, 2006).

Apesar de duas crianças deste estudo (Niara e Hello Kitty) conseguirem associar alguns sentimentos positivos ao conceito de família é claro que os seus discursos são claramente reveladores da presença de sentimentos de abandono tanto físico como emocional, visto que há uma figura adulta de referência que não satisfaz nem as necessidades mais básicas como por exemplo a alimentação, o vestuário e os cuidados de saúde nem tem iniciativas de interação e de contacto com as crianças.

De acordo com Bowlby (1993) o laço que se manifesta na busca de proximidade e contacto por parte da criança e, cuja vertente psicológica é a segurança afetiva, é um processo tão primário como a alimentação. Por conseguinte, estas crianças tornam-se mais vulneráveis e susceptíveis de viver situações geradoras de sofrimento, tensões e ambiguidades.

1.5 - Síntese

De acordo com os discursos das crianças, podemos afirmar que a família assume um lugar privilegiado na vida das mesmas.

As crianças definem o conceito de família em termos da sua constituição, mas principalmente em termos da sua valorização emocional e afetiva como produtora de amor, carinho e atenção. As crianças mais velhas associam, ainda, ao conceito de família, não só sentimentos de união mas também de apoio e suporte.

Ao considerarem a família como uma instituição importante remetem-nos para o sentido mais utilitário da mesma como fonte de satisfação das necessidades básicas. A família, constituída pelos seus elementos, tem determinadas funções tanto para conservar a integridade familiar como para dar respostas às necessidades individuais de cada um dos seus elementos respondendo, ainda, às expectativas do mundo que nos rodeia.

Neste contexto, parece haver, neste estudo, uma clara tendência, das crianças, para a valorização da função de apoio emocional, uma vez que foi a mais referida e considerada a mais importante. Foi, então, claro, ao longo da conversa com as crianças que o apoio emocional emerge como uma das principais atribuições do grupo familiar assumindo-se como fonte de proteção e apoio através do amor, interesse, compreensão e carinho.

Relativamente às figuras parentais, parece haver uma tendência para a uma boa parte das crianças atribuírem maior importância à figura materna, pelo que, poderá ser explicado pela ausência da figura paterna no seu quotidiano o que não permitirá à criança desenvolver uma representação muito clara sobre a importância e o papel do pai.

Podemos, também, referir que as crianças têm uma visão muito própria de ver o mundo, naturalidade, ingenuidade ou perspicácia são algumas dimensões que caracterizam as suas palavras. No entanto, quando referem palavras que lhes vêm à cabeça quando pensam no conceito de família a maioria refere-se a sentimentos positivos como a amizade, a ajuda, carinho, amor, respeito, felicidade, acolhimento ponto de encontro e união. Contudo, temos pelo menos duas crianças que se referem a sentimentos negativos muito relacionados com a falta de responsabilidades parentais perpetuada, pelo menos, por um dos progenitores o que nos leva a querer que as crianças entendem o que é bom e mau para o seu desenvolvimento e crescimento visto que, ao serem capaz de identificar sentimentos positivos na família identificam, também, sentimentos relacionados com carências físicas e emocionais, realçados diversas vezes.

2 – As representações sociais sobre própria família

2.1 – Quem pertence à família

Quando questionadas, as crianças, sobre quem eram as pessoas que pertenciam à sua família demo-nos conta que a noção de família não é somente definida pelas mesmas como um grupo de indivíduos ligados geneticamente. Ou seja as crianças ultrapassam os laços biológicos ou legais introduzindo elementos que fazem parte do seu contexto mais próximo.

Ao conduzir uma pesquisa com 49 crianças de 7 a 12 anos, no norte da Inglaterra, Mason e Tipper (2006) investigaram como é que as crianças definiam e ordenavam as suas relações de parentesco. Interessante foi perceber que as crianças são criativas ao definirem quem são as pessoas que pertencem à sua família, incorporando animais de estimação, parentes vivos ou falecidos.

Podemos de facto, encontrar aqui alguma correspondência com o nosso estudo se não vejamos, todas as crianças identificaram como elementos pertencentes à sua família não só os elementos que compõem uma família nuclear mas acrescentando sempre outros elementos da família como tios, primos ou avós:

“A mãe, o pai, o avô a avó e a bruna” (Tartaruga, 7 anos).

“Pai, mãe, irmãos, dois, tios e avós (João, 15 anos).

Temos também a Catarina (8 anos) que para além dos elementos familiares já referidos incorpora, ainda, na família outras pessoas de outros círculos, como por exemplo, vizinhos e amigos próximos referindo que quem compões a sua família é *“a mãe o pai a mana a avó e o avô...depois os amigos e os vizinhos dos pais também são amigos”*.

A Flora, por sua vez, faz uma descrição da sua rede de parentesco de forma mais complexa, referindo-se aos tios como irmãos do pai ou da parte da mãe e de avós como pais dos próprios pais incorporando, ainda, elementos que já não estão vivos como pertencentes à sua família: *“A minha avó da parte da minha mãe, o meu avô que já morreu da parte da minha mãe, o avô da parte do meu pai...e quem é mais da parte da mãe? Ah o irmão dela...o meu tio que é da parte da mãe...Ah falta da parte do pai...é a avó e o avô o meu bisavô a minha bisavó, a minha tia e o meu tio...ahhh e o outro tio”* (Flora, 8 anos).

Um aspeto importante a salientar, e tal como se constatou na investigação de Fernandes (2009), é que ao compararmos os desenhos com a informação recolhida constatamos que há diferenças em termos dos elementos que compõem a família.

Assim, temos por exemplo o caso da Flora que enquanto no seu desenho representa os elementos da família nuclear (mãe, pai, e filhos) o mesmo já não se verifica quando foi questionada acerca dos elementos que faziam parte da sua família onde engloba já elementos da família alargada, deixando transparecer a importância que a mesma assume para si.



“É a minha família, a mãe, o pai, as manas e a eu” (Flora, 8 anos).

Para o ExAndroid, que vive apenas com a mãe e a irmã, além dos pais do irmão e da bisavó, os seus animais de estimação fazem, também, parte da família.

“A mãe, o pai, o irmão e a bisavó...ah e os meus animais” (ExAndroid, 11 anos).

Por outro lado, há também crianças que excluem certos parentes do círculo mais próximo, o que está relacionado com diversas razões.

O Kid não faz referência ao pai, mas refere o avô que já faleceu (constatou-se, o mesmo no desenho da família já mostrado). O pai encontra a viver no Brasil, contudo,

também não considerou nos elementos pertencentes à sua família o companheiro da avó incluindo, ainda, os seus animais de estimação e pessoas de outros círculos como os amigos:

“São todos os meus amigos...” (Kid, 12 anos).

“...as pessoas da minha família mesmo...por exemplo a minha mãe, a minha irmã, a minha avó e avô, os meus tios os meus primos, a minha família toda e...ahhh e os meus peixinhos” (Kid, 12 anos).

A Hello Kitty começa por referir os avós, pelo que percebemos ao longo da entrevista serem as pessoas mais significativas para ela na família sendo que não faz qualquer referência ao pai do qual refere manter alguma distância alegando que *“o pai não dá nada a nós...”*. Refere, então, como elementos pertencentes à sua família:

“A minha avó ...avô, depois a mãe...os meus irmãos e as minhas primas...” (Hello Kitty, 10 anos).

Temos ainda uma criança que descreve como elementos da sua família parentes que não conhece: *“é que eu tenho primos ciganos mas eles não me conhecem nem eu a eles mas são da minha família”* (Oliverbungie, 8 anos) e outra que engloba uma criança que ainda não nasceu na sua família: *“A minha mãe, os meus irmãos e o meu avô ah e a minha filha que ainda não nasceu”* (Niara, 16 anos).

2.2 – Como são nomeados os elementos familiares

Relativamente à forma como estes elementos familiares são nomeados praticamente todas as crianças do estudo referem que chamam os pais por pai e mãe, os irmãos por manos e os avós por avós como podemos verificar nos seguintes discursos:

“Mãe, pai, mana, avó e avó” (Catarina, 8 anos).

“Pelo nome ou então pai, mãe tio tia e assim...” (Flora, 8 anos).

Temos o caso particular da Hello Kitty que mantém uma relação especial de apego com os avós, sendo que é à avó que chama de mãe: *“Á minha avó chamo-lhe mãe...porque é uma mãe para mim”* (Hello Kitty, 10 anos).

Note-se que “o apego é uma relação de afeto em que uma das pessoas mantém a aproximação a outra, de quem recebe apoio, proteção, cuidados (...)” (Russel, 2003:82). Neste caso é mesmo dos avós que a Hello Kitty recebe todos os cuidados incluindo carinho e atenção visto que a Hello Kitty refere na sua entrevista que existe algum distanciamento entre

ela e os pais.” *Hmmm...eles as vezes não passam muito tempo connosco*” (Hello Kitty, 10 anos).

O Kid que não tinha incluído o companheiro da avó como pertencendo à sua família refere que não lhe chama avô mas sim pelo seu nome próprio: *“Mãe, mana, avó e o Albertino, o marido da minha avó*” (Kid, 12 anos).

2.3 - Caracterização da família

“Que significa cativar? É uma coisa de que todas a gente se esqueceu, disse a raposa. Significa criar laços (...) Para ti não passo de uma raposa igual a cem mil raposas. Mas, se me cativares, precisaremos um do outro. Serás para mim único no mundo. Serei para ti única no mundo” (Antoine de Saint – Exupéry s/d citado por d’Orey1996; 19).

Pretendemos retratar, aqui, as reflexões das crianças acerca da caracterização da sua própria família. Através dos discursos das crianças foi notório, novamente, a importância dos afetos no que diz respeito à caracterização da sua família:

“É boa porque dá-nos carinho, amor um coração feliz...” (Oliverbungie, 8 anos).

“...dão-me amor e assim” (ExAndroid, 11 anos).

“A minha própria opinião é que é feliz...” (Catarina, 8 anos).

“...é uma família amiga” (Tartaruga 7 anos).

De acordo com Russel (2003) como foi demonstrado em diversas pesquisas, (Bowlby, 1991; Mahoney, 1995; Ainsworth, 1988), se os vínculos afetivos forem seguros desde a primeira etapa de vida, irão proporcionar a base do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança em etapas subsequentes e até mesmo em adulto bem como a motivação para atingir objetivos, competência social, responsabilidade entre outros.

Normalmente é com a mãe que se estabelece o primeiro e principal vínculo afetivo, contudo, fortes vínculos podem formar-se com outras pessoas que contactem regularmente com as crianças. Assim, se entendermos a vinculação ou o apego como um laço forte emocional que progressivamente se desenvolve entre a criança e a pessoa que satisfaz as suas necessidades, especialmente as afetivas, percebemos a resposta de Hello Kitty, quando se refere aos seus avós, quando lhe pedimos para caracterizar a sua família: *“Hmmm é mais ou menos...gosto muito dos meu avós... porque dão muitas coisas muitos miminhos e carinho”* (Hello Kitty, 10 anos).

Nesta situação são, na realidade, os avós quem melhor esta em condições de proporcionar a esta criança as condições afetivas necessárias á sua estabilidade. É um facto que a criança tem necessidade de receber amor da sua mãe e quando tal não é possível a criança serve-se de outra pessoa com a qual se relaciona e trata de si e que pode ser designada de mãe “afetiva” procurando nessa relação a satisfação daquelas necessidades de reciprocidade sentimental (Sousa, 2012).

Existem, no entanto, crianças que assumem elas próprias esse papel de protetoras como é o caso do Kid que, muitas vezes, se assume mais presente na vida da irmã de dois anos do que a própria mãe chegando a ser ele, na maior parte das vezes, a ir busca-la a escola, visto que a mãe se ausenta durante tempos perlongados para parte incerta: “...*preocupo muito com ela e passamos muito tempo os dois e até vou busca-la à escola*” (Kid, 12 anos).

É neste sentido que, realçamos o discurso do Kid que nos leva a perceber a falta que lhe faz ter mais disponibilidade física e afetiva por parte da mãe: “*hmmm...é boa as vezes não passa muito tempo comigo nem dá assim muitos carinhos mas eu gosto dela*” (Kid, 12 anos).

É um facto que até as próprias crianças ao fazerem a distinção entre uma boa família e uma família má se referem especificamente a esta questão dos afetos: “*Eu gosto muito da minha...boa é ajudar dar carinho amor hmmm...brinca com as pessoas e a má é...quando batem nas pessoas, são mal educados para os filhos, não dão carinho*” (ExAndroid, 11 anos).

Conseguimos, ainda, encontrar, neste estudo, outros discursos reveladores de alguma carência emocional relativamente a algumas figuras parentais: “*Hmmm sim passar mais tempo com a mãe...*” (Sarinha, 11 anos); “*Que a mãe estivesse mais comigo e assim...*” (Hello Kitty, 10 anos).

Contudo, há crianças que usam o domínio da satisfação dos cuidados básicos para caracterizar a sua própria família: “*...é boa porque me dão comida e me levam a passear*” (Tartaruga, 7 anos); “*Hmmm é mais ou menos... porque dão muitas coisas, muitos mimos, carinho e comida*” (Hello Kitty, 10 anos).

Pelos discursos das crianças podemos deduzir que nem todas as crianças possuem os bens essenciais para a sua sobrevivência ou pelo menos que ponderam não ter tudo o que precisam:

“*Não lhes falta nada, mas não tem dinheiro para o telemóvel e precisam de comida as vezes...*” (Sarinha, 11 anos).

“*....gostava de ter um computador mas a mãe e o pai não têm dinheiro...mais brinquedos para eu brincar...mais roupinhas giras...sei lá tanta coisa.*” (Flora, 8 anos).

“...hmmm mas falta dinheiro à minha mãe e gostava que a minha mãe tivesse trabalho para ter uma vida melhor” (Kid, 12 anos).

“Tudo o que a minha mãe pode dar dá...mas às vezes não dá para comprar tudo porque a minha mãe só recebe o abono mais nada...” (Niara, 16 anos).

É um facto que são imensas as necessidades do ser humano para garantir a sua sobrevivência como a alimentação, o lazer, o trabalho, a higiene, a saúde, entre outras. Contudo, por exemplo, para a satisfação da necessidade de alimentação é preciso, obrigatoriamente, o alimento sendo que a única maneira de o adquirir é através da compra mas para comprar é necessário ter dinheiro, no entanto, parece haver alguma dificuldade para certas crianças deste estudo em aceder a determinados bens ou tê-los em quantidade razoável, pelo facto de existirem dificuldades económicas no seio familiar.

Por seu lado, no que diz respeito à caracterização da figura materna e paterna a maioria das crianças limitou-se a fazer avaliações afetivas ou valorativas, como: *“É fixe”*, *“é simpática”*, *“é divertido”*, *“gosto muito”*, *“é protetora”*, *“é liberal”*, *“é ruim”* etc..

2.4 - Sentimentos face à família

É um facto que a sua família é para estas crianças a única que alguma vez conheceram. Assim, sete das dez crianças, participantes neste estudo, associa sentimentos positivos relativamente à sua família referindo que se sentem bem e felizes, alegres, aconchegadas e seguras, sendo que, o ExAndroid chega mesmo a referir que *“é como se estivesse no paraíso...”* (ExAndroid, 11 anos).

“...sinto-me aconchegada...” (Niara, 16 anos).

“Bem e feliz...” (Sarinha, 11 anos).

“Sinto-me bem porque estou com a minha família” (Hello Kitty, 10 anos).

“Sinto-me feliz...” (Kid, 12 anos).

“Sinto que é ali que devo estar” (João, 15 anos).

“Feliz” (Catarina, 8 anos).

Temos pelo menos uma criança que refere que não tem orgulho no pai: *“...não tenho muito orgulho no pai”* (Oliverbungie, 8 anos) e outra que sente vergonha pelo facto de não conhecer determinados elementos da família: *“...também envergonhada porque há primos que eu não conheço bem”* (Hello Kitty, 10 anos).

A Hello Kitty, como já podemos constatar no estudo, sente alguma necessidade de os pais passarem mais tempo com ela pelo que refere que se sente: “...às vezes zangada porque os pais não passam muito tempo connosco” (Hello Kitty, 10 anos).

Quem também se sente zangada é a Flora porque, segundo a mesma: “Não sei...gosto de brincar mas fazer o comer e assim...limpar a casa...gosto mais das brincadeiras” (Flora, 8 anos).

É sabido que hoje em dia as mulheres acumulam algumas funções como as de mãe, as de donas de casa, e trabalhadoras ficando, por isso, com pouco tempo para realizar todas as tarefas de que gostariam, sendo que, muitas obrigações são direcionadas para os filhos. Contudo, sabemos que a mãe da Hello Kitty encontra-se desempregada pelo que não se trata de falta de tempo por parte da mesma para a realização das suas tarefas. Sabemos, também, que a Hello Kitty tem apenas 8 anos e é importante salientar que, quando as tarefas são esporádicas e adequadas à sua idade poderá beneficia-la contudo, não nos parece que tenha ainda adquirido a maturidade suficiente para desempenhar algumas tarefas como, por exemplo, fazer o comer.

Como refere a Hello Kitty (10 anos) prefere brincar e, na verdade, as brincadeiras deverão ser encaradas como fontes de estímulo ao desenvolvimento sociocognitivo da criança. Como refere Sá, “quando as crianças brincam é a sério (...) pretendendo afirmar que a seriedade com que elas brincam não se associará tanto aos brinquedos mas à função que lhes dão na sua estrutura emocional. O que eles fazem, que muitas vezes nós- os crescidos – temos dificuldade em fazer, é terem a consciência do que é brincar. Assim, os amigos dos pequenos não são os grandes, os crescidos, mas aqueles que, de algum modo (...) lhes deixam espaço para brincar e para pensar” (Sá,1995:37).

Outa das crianças que se sente zangada é o Tartaruga, mas zangado não foi o único sentimento que expressou sendo que, refere que também se sente triste, com raiva e assustado: “Triste quando se zangam comigo e muitas vezes sinto raiva e fico assustado...” (Tartaruga, 7 anos). O Tartaruga é uma criança cujos pais estão separados mas que mantém contacto com ambos os progenitores. Contudo, foi notório ao longo do seu discurso a presença constante de discussões entre os mesmos, pelo que isso lhe provoca algum tipo de desconforto.

Como afirma, Sousa (2012), mesmo que os pais tenham o cuidado de ocultar as discussões e conflitos acabam inevitavelmente por serem sentidas pelas crianças porque elas parecem possuir uma espécie de antenas especiais que detetam a menor discordância sentimental no ambiente familiar.

Assim, concordamos com Sousa quando refere que “ em família, qualquer zanga deverá ser imediatamente compensada pelo triplo do tempo, em ternuras, afagos, e beijos. Em vez de imposições, exigências, autoritarismos e prepotências, é necessário que os pais procurem fazer com que as crianças se sintam amadas, integradas, participando plenamente na vida em família constantemente apoiadas (...) (Sousa, 2012: 15).

2.5 - Atividades realizadas em família

“Uma das coisas mais importantes que os adultos podem fazer para aprimorar a vida das crianças é dedicar-lhes mais tempo. (...) O que as crianças querem e precisam é envolver-se nas conversas ao jantar, brincar á apanhada ou jogar às cartas, assistir a um programa de TV ou DVD em conjunto, serem levadas para um passeio no parque ou para comer um gelado, serem alvo de cocegas ou brincadeiras ou ouvirem uma história antes de dormir” (Corsaro, 2011: 325).

Quisemos saber junto das crianças, que atividades realizavam em conjunto com a sua família, visto que, consideramos o tempo passado em família uma dimensão fundamental na construção da matriz afetiva da família.

Identificámos, assim, algumas atividades de lazer como por exemplo: “*Jogo muito no computador dos pais*” (Tartaruga, 7 anos); “*Vamos passear o cão...*” (Tartaruga, 7 anos); “*brincar com a minha mãe...*” (ExAndroid, 11 anos), “*Jogar as cartas e passear*” (Catarina, 8 anos); “*Ver Filmes,*” (João, 15 anos); “*Vamos para a feira andar de carrinhos de choque*” (Oliverbungie, 8 anos).

É um facto que, a família é considerada um meio que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através de atividades, mediante as interações que se vão estabelecendo no seio da família. Contudo, esta interação terá de ser recíproca onde tanto os filhos como os pais assumem um papel ativo.

Identificamos, no entanto, que estas atividades referidas pelas crianças acontecem esporadicamente e não frequentemente sendo que, não costumam implicar os membros da família, ou então, quando realizadas com a família incluem apenas um dos seus elementos.

Alonso-Geta (1996) refere que no tempo partilhado com as crianças não é tão importante a quantidade mas sim a qualidade. Contudo, teremos de fazer aqui uma ressalva, não basta passar 15 ou 25 minutos com as crianças por dia e descansar a consciência porque se passou um tempo de qualidade. Não chega, é insuficiente para se obterem resultados benéficos tanto para as crianças como para os adultos como para a própria relação entre eles.

Realizar atividades com a família constitui também um reforço da felicidade de todos os seres humanos visto que as mesmas são também uma necessidade de todos nós.

Contudo, pelos discursos das crianças demo-nos conta de duas crianças que, de forma conformada, manifestaram o pouco ou nenhum envolvimento da família na realização de atividades: *“Hmmm a minha mãe cansa-se muito e assim ela fica cansada do trabalho e depois passa muito tempo a dormir e assim...”* (Kid, 12 anos).

“Oh eu não faço muitas coisas juntos porque a única coisa que agente faz juntos é jogar ao monopólio” (Niara, 16 anos).

Por outro lado, outras duas crianças quando questionadas acerca das atividades em família fizeram referência a atividades domésticas: *“...às vezes ajudar a mãe a fazer o comer as vezes a ver um filme e a limpar* (Flora, 8 anos); *“Às vezes limpar e arrumar e essas coisas.”* (Hello Kitty, 10 anos).

A conformidade e desculpabilidade demonstradas pelas crianças poderá ser reveladora de que a falta de investimento por parte da família em realizar atividades em conjunto com os mesmos já vem de há muito tempo e tende a manter-se.

2.6 - Valores transmitidos pela família

As famílias são agentes privilegiados de transmissão de valores humanos, por isso, a sua função assume um papel de destaque no desenvolvimento das crianças.

Através do quadro 5 podemos verificar que as crianças referiram como valores mais transmitidos pela família: o respeito tanto pelos adultos como pelos pares como pela diferença, a simpatia, a boa educação e a amizade. Contudo, os valores referentes ao compromisso com a aprendizagem são também referidos desdobrando-se em duas categorias de significado: a educação transmitida pela própria família e a educação relacionada com a escolarização.

Podemos, então, verificar no quadro 5 os valores transmitidos pela família referidos pelas crianças deste estudo:

Categorias	Subcategorias	Exemplos de discursos
Valores positivos	Respeito pelos outros	“...não dizer asneiras” (Kid, 12 anos); “...para não falarmos mal com os professores, sermos simpáticos...” (Sarinha, 11 anos); “...a ser amigo, a portar-me bem” (Tartaruga, 7 anos); “...para ser simpática para não responder e para ser educada” (Niara, 16 anos); “...não mandar as mesas e as cadeiras ao ar para não ser expulsa...” (Hello Kitty, 10 anos).
	Educação	“Dão-me educação...” (Flora, 8 anos); “...não estar sempre a responder, ir para a escola e aprender” (Kid, 12 anos).
Valores negativos	Mentira	“...a minha avó sempre nos quis perto de casa e a minha mãe disse que ela queria pôr-nos longe...mentir é feio” (Oliverbungie, 8 anos);

Quadro 5 – Representações das crianças sobre os valores transmitidos pela família

No dia-a-dia são diversas as oportunidades que os pais têm para demonstrar a importância de desenvolver e cultivar valores como respeito, a verdade, a autoconfiança, a responsabilidade, a solidariedade. No entanto, a maioria nem se apercebe das oportunidades que perde para ensinar valores positivos aos seus filhos. Nestas situações, muitas crianças através de atitudes e modelos negativos transmitidos pelos próprios pais conseguem, ainda, identificar que determinados valores não são os mais correctos, como a mentira, como nos indica o Oliverbungie (8 anos).

É um facto que compreender que valores devem ser desprezados e que valores devem fazer parte do repertório do indivíduo acabará por influenciar de forma positiva o desenvolvimento da criança. Contudo, como refere Sousa (2012) a inteira disponibilidade para prestar toda a atenção ao filho, escutando de forma ativa os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas opiniões, é uma das maiores provas de amor que um pai poderá dar a um filho, constituindo ao mesmo tempo um grande estímulo para os empreendimentos em direção aos comportamentos dentro de valores positivos.

2.7 – O que é para a criança uma família feliz

Ser ou não feliz, é um dos aspetos fundamentais na vida de todos nós, na família, no trabalho, na educação em todos os contextos de vida, pois todos desejam ser feliz.

A “própria terminologia utilizada (alegria, contentamento, satisfação, bem-estar) indica as dificuldades em definir e controlar a felicidade, termo que expressa uma grande carga emotiva mas que tem também uma dimensão cognitiva, pois cada um representa a felicidade de seu modo” (Garcia-Roca, 2003:65).

Assim, no quadro 6 podemos verificar como é que as crianças, deste estudo, representam uma família feliz.

Categorias	Discursos
Satisfação das necessidades básicas	<i>“...é ter pai e mãe é ter camas para dormir...”</i> (Flora, 8 anos),
A própria família	<i>“É a minha”</i> (Tartaruga, 7 anos); <i>“Então é a família que temos”</i> (ExAndroid, 11 anos)
Afetos	<i>“É uma família que gosta de todos e que apoiam e dão carinho...”</i> (Kid, 12 anos); <i>“É tratar bem, conversar, brincar e sorrir...”</i> (Sarinha, 11 anos); <i>“É quando os avós são nossos amigos e são bons porque nos dão amor carinho e roupa</i> (Oliverbungie, 8 anos); <i>“...é uma família que é boa para nós”</i> (Sarinha, 11 anos).
Respeito e apoio	<i>“É uma família que tem problemas mas que conseguem resolve-los com todos”</i> (João, 15 anos); <i>“Há bondade e respeito por todos”</i> (João, 15 anos).
A família alargada	<i>“...ter o tio a avó os avós os primos sempre comigo”</i> (Flora, 8 anos)

Quadro 6 - O que é para a criança uma família feliz

Assim, neste estudo, quando questionadas acerca do que era uma família feliz houve uma clara tendência das crianças para se referirem à sua própria família como sendo o ideal de família feliz para elas. É, também, interessante perceber que as crianças utilizam para

definir a família feliz critérios relacionados com a importância dos afetos e com a satisfação de necessidades básicas. Estes discursos vão ao encontro das teorias teleológicas da felicidade que indicam que a felicidade é conseguida quando um objetivo ou necessidade é atingida, ou seja, a satisfação das necessidades, de várias ordens, conduz à felicidade sendo que a sua insatisfação leva à infelicidade (Diener, 1986 citado por Oliveira, 2009).

Uma das crianças para além de se referir à família feliz enquanto provedora de satisfação de necessidades básicas refere-se também a ela enquanto família alargada, e que inclui o pai, a mãe, os filhos, os tios, os primos e os avós

A perspetiva das duas crianças mais velhas (João e Niara), como podemos verificar no quadro 6, difere um pouco das dos mais novos visto que os mesmos se referem às dinâmicas da família bem como à necessidade de respeito e apoio, com se traduz nos seus discursos.

A família é o primeiro modelo, é o referencial para que o adolescente possa enfrentar o mundo e as suas experiências. Contudo, sabemos que nem sempre a família consegue transmitir bons modelos e referenciais às crianças omitindo-se muitas vezes dessas funções. Assim, como temos verificado ao longo deste trabalho, e especificamente no caso da Niara, a perda dos valores da família e das relações interpessoais entre pais e filhos, a carência afetiva, a falta de abordagem de assuntos da sexualidade e contraceção, tão presentes na nossa sociedade, e o abandono de um dos progenitores constituem fatores de risco para a perpetuação de comportamentos de risco por parte das crianças.

Assumir a responsabilidade de uma família em plena adolescência poderá acarretar sentimentos de frustração e infelicidade. Niara foi abandonada pelo pai e sabe as dificuldades que a mãe passa para sustentar a família pelo que ao referir que o pai do seu bebé não quer ficar com ela experimenta, novamente, sentimentos de abandono tomando consciência de que não vai ser fácil nem é o ideal de família feliz.

2.8 – Síntese

Relativamente aos elementos que as crianças consideram pertencer à sua família, as suas respostas vão ao encontro das conceções de Burgess que define a família como uma “unidade” de pessoas em interação (Burgess, 1979 citado por Garcia-Roca, 2003:40). Podemos então, referir que por esta definição e segundo as respostas das nossas crianças que o termo “unidade” reporta-se, neste estudo, a uma realidade que vai para além das

individualidades e dos laços biológicos ou legais constituindo o contexto mais próximo onde se desenvolve, neste caso, a criança.

Relativamente à forma como nomeiam os elementos da família na sua maioria não foge ao que é comum, tratando os pais por pai e mãe os irmãos por mano e os avós por avó e avô havendo uma criança que trata a avó por mãe visto que é a pessoa da família com quem melhor se relaciona e que geralmente trata e cuida de si

Percebemos, então, que a sua família é representada e caracterizada por estas crianças como potenciadora de afetos sendo que é na família que as crianças poderão e deverão encontrar um meio acolhedor que lhe proporcione segurança e afeto, para que as suas necessidades socioemocionais sejam satisfeitas. Pela importância dada a este aspecto conseguimos entender que a afetividade assume um lugar de destaque para estas crianças no que toca à família, no entanto, os seus discursos foram reveladores de grandes carências afetivas.

Apesar de tudo, a maioria das crianças e jovens associa sentimentos positivos à sua própria família embora tenham na sua grande maioria experienciado situações negativas no seio desta. Talvez, por isso, três crianças se tenham referido a sentimentos negativos relacionados com acontecimentos de vida que não são capazes de aceitar ou controlar como o abandono ou os desajustes conjugais manifestando sentimentos de insegurança e vulnerabilidade. Convém não esquecer que os conflitos também constituem momentos importantes de crescimento, desde que os envolvidos saibam geri-los adequadamente, claro, no entanto, quando os desacordos acabam em discussões entre casais ou separações é muito comum que as crianças acabem por estar presentes nesses momentos e por serem prejudicados. Posto isto, é fundamental que, tal como em muitas outras situações, os pais tenham a capacidade de colocar os interesses e o bem-estar da criança à frente dos seus problemas ou dificuldades. Pois como refere o João, uma família boa “...*tem a prioridade dos seus filhos...*” (João, 15 anos).

Pelos discursos das crianças, no que diz respeito às atividades de lazer, constatamos, então, o pouco investimento dos pais em proporcionar tempos de lazer em conjunto com as crianças bem como a realização de atividades pouco adequadas para a sua idade.

De facto, e de acordo com Marques (1998), o papel da família tem vindo a detorar-se sendo que uma das razões para que isso aconteça é o facto de haver cada vez menos contacto com adultos que tenham uma influência positiva sobre as crianças

Como constatamos os pais das crianças deste estudo não investem muito no tempo passado com os filhos, contudo, se encararmos os valores humanos como sendo na sua maioria hábitos e rotinas que aprendemos em família ao longo dos discursos conseguimos perceber que a maior parte dos valores referidos pelas crianças dizem respeito a preocupações manifestadas visto que as crianças pela forma como falam deles não os incorporam nem os vivem diariamente.

Pelo exposto, no que diz respeito à representação sobre a família feliz parece haver uma tendência, das crianças, para associa-la a uma família onde os seus elementos estão todos juntos ligados por sentimentos de respeito, afeto e cuidados básicos.

3 – As representações sociais sobre o risco psicossocial

3.1 - Conhecimento acerca dos direitos das crianças

Quando questionadas sobre se sabiam o que eram os direitos das crianças, sete das crianças deste estudo reponderam que sim, que já tinham ouvido falar destes direitos sendo que, quatro delas ouviram falar nos direitos das crianças na escola.

“Sim sim e até já fiz um trabalho na escola sobre os direitos das crianças” (Tartaruga, 7 anos); *“Já na escola”* (Sarinha, 11 anos,); *“Já ouvi falar disso”* (Catarina, 8 anos); *“Já já é aquela cena de ir às aulas, já tinha ouvido isso na escola e aqui”* (Niara, 16); *“Já já, na escola acho que no ano passado tive de fazer um trabalho sobre isso”* (Kid, 12 anos); *“Sim...”* (Oliverbungie, 8 anos); *“Já já, na escola”* (João, 15 anos).

Hoje em dia, a escola já não é encarada apenas como um espaço para aprender conteúdos académicos, mas também um lugar de educação para a vida. É neste sentido que a escola se assume como um dos espaços privilegiados tanto para a aprendizagem dos direitos bem como para a sua execução no respeito também pelos deveres de cada um.

Por outro lado, encontramos, ainda, três crianças que referiram desconhecer o que eram os direitos das crianças: *“Não sei...”* (ExAndroid, 11 anos); *“Não...”* (Flora, 8 anos); *“Hmmm...nunca ouvi falar...”* (Hello Kitty, 10 anos).

Assim, no que respeita a esta categoria, optámos por introduzir na conversa um folheto da UNICEF (Anexo 1) com os direitos das crianças.

De acordo com Levy, “as crianças só podem verdadeiramente compreender conceitos e proposições abstratas assimilando-os metaforicamente ou, por associação a experiências concretas, seja emocionais, físicas, sensoriomotores, espaciais, sociais entre outros” (Levy, 1988 citado por Tomás 2011:172). Assim, as crianças, quando solicitado para que nos explicassem o que significavam os direitos das crianças, responderam o seguinte:

“São coisas que nós podemos fazer as vezes...” (Tartaruga, 7 anos).

“Acho que é para elas se portarem bem...o meu direito é estudar...” (ExAndroid, 11 anos).

“São coisas que devemos fazer” (Sarinha, 11 anos).

“Então é arrumar a casa...limpar o pó da casa é ajudar a mãe e é para ajudar a fazer o comer à mãe e ao pai” (Flora, 8 anos).

“Eu ter direitos é portar-me bem, ajudar a por a mesa...” (Catarina, 8 anos).

“É para portarem-se bem para serem bem-educados e para não faltarem ao respeito a ninguém e para ser amigos de toda a agente e não chamarem nomes” (Oliverbungie, 8 anos).

Foi claro pelos discursos das crianças que existe uma maior interiorização dos seus deveres do que dos seus direitos bem como do “portar bem”.

Tal como no estudo de Tomás (2011), também neste estudo nenhuma criança definiu explicitamente a universalidade como a razão fundamental pela qual as crianças devem ter direitos. Apesar de tudo, não podíamos destacar as palavras de uma das crianças mais velhas que quando questionada sobre o que eram os direitos das crianças responde: *“Temos direitos mas também temos deveres, é assim...”* (João, 15 anos); *“...temos de respeitar os direitos mas também ceder um bocadinho”* (João, 15 anos).

Encontramos aqui já uma maior interiorização do que são os direitos como algo distinto dos deveres que as crianças também possuem.

A forma como as crianças pensam sobre os direitos poderá também ser influenciada pelo seu contexto de vida, se não, vejamos o discurso do Kid (12 anos) quando questionado sobre o que eram os direitos das crianças:

K: *Então...é aquilo que podemos e não podemos fazer.*

I: *Como assim?*

K: *Então é aquilo que as crianças podem fazer à vontade e que as vezes não podemos porque não temos algumas coisas...*

I: *O que é que não têm?*

K: *Hmmm...então quando não temos dinheiro por exemplo...não podemos ter coisas para brincar...não podemos comer e assim...*

Encontramos aqui uma clara noção de que o Kid tem consciência de que a falta de condições muitas das vezes leva a que as crianças fiquem impedidas de terem uma vida com plena satisfação dos seus direitos.

Vejamos, por exemplo, o Tartaruga que refere que tem direito a que “os pais não discutam mais”: *“Tenho...a que os meus pais não se zanguem mais...”* (Tartaruga, 7 anos). Ora, sabemos que os pais do Tartaruga estão separados, contudo, pelos seus discursos é notória a falta de atendimento entre os dois pelo que são frequentes as discussões a que o Tartaruga assiste provocando no mesmo sentimentos de raiva e de tristeza como já referido.

Outro exemplo é o do Oliverbungie (8 anos) que se refere ao direito de ter mais atenção por parte dos pais. Sobre o contexto familiar do Oliverbungie sabemos que apesar de encontrar um grande apoio nos avós sente que os pais não lhe dedicam muito tempo. Como já podemos constatar, todas estas situações parecem constituir um acontecimento doloroso para esta criança. Assim, à medida que ia desenhando e explicando o que estava a desenhar foi

perceptível a sua tristeza e indignação perante os seus progenitores. Contudo, é interessante que quando desenha a sua própria família, e apesar de os avós serem a sua âncora ele desenha, também, a figura da mãe e do pai. Percebemos, então, que esta situação poderá ser reveladora de algum apreço pelos seus pais, apesar de tudo, e a esperança que venham a desempenhar os seus papéis de forma adequada pois como o mesmo refere “...tenho direito a que os meus pais gostem mais de mim (Oliverbungie, 8 anos).



“É bom as vezes quando estamos todos bem sem confusões, eu gosto mais quando fazemos coisas...coisas todos juntos” (Oliverbungie, 8 anos).

“Eu, os manos os meus avós e os meus pais ao lado da casa dos avós” (Oliverbungie, 8 anos).

Ainda relativamente aos direitos na família temos ainda os seguintes direitos mencionados pelas crianças: o direito a ter atenção, a ter educação, o direito à liberdade, o direito a brincar, o direito de comer gelados, o direito de ir às lojas, o direito de ter amor e carinho e o direito a dar opinião:

“Tenho educação...atenção deles também...” (ExAndroid, 11 anos).

“Tenho direito à minha liberdade” (Sarinha 11 anos).

“Deixam-me brincar com os meus amigos e escolher os filmes na televisão” (Sarinha, 11 anos).

“...sair á rua, brincar, ir as lojas e comer geladinhos” (Catarina, 8 anos).

“Respeitar os pais e os avós, ter amor e carinho, portarmo-nos bem sem fazer birras” (Hello Kitty, 10 anos).

Relativamente à importância do direito à família, todas as 10 crianças participantes neste estudo, quando questionadas sobre a sua importância atribuíram muita importância a este direito. Contudo, a representação do direito à família encontra-se muito relacionada com

a satisfação das necessidades básicas e afetivas: *“Sim é importante para as crianças se sentirem felizes e para as crianças não se sentirem tristes e se as crianças tiverem uma família sentem-se mais acompanhadas e riem mais (Sarinha, 11 anos);”* *“É importante porque se não tivermos família morremos à fome (Catarina, 8 anos);”* *“É importante o direito à família para eu ser protegida... (Hello Kitty, 10 anos);”* *“É porque sem ela não podíamos sobreviver e comer comida e ter roupas (Oliverbungie, 8 anos).* Duas das crianças enfatizaram, ainda, a importância da presença dos dois progenitores para que, de facto, este direito à família se efetive: *“Acho...Mas isso não sei...mas a minha família eu gosto muito dela mas devia ter o meu pai comigo mas ele tem de ir trabalhar para fora... (ExAndroid, 11 anos);”* *“Sim eu acho importante porque as crianças precisam dos pais por exemplo eu não tenho o pai mas... (Kid, 12 anos).*

Constatamos, assim, a grande importância atribuída pelas crianças ao direito de ter uma família, apesar de este direito não ter sido referido pelas crianças tendo sido introduzido pela investigadora.

3.2 - Os Conceitos de Risco e perigo

O conceito de risco e de perigo surge na sequência da conversa com as crianças sobre os direitos, a partir do momento em que as mesmas reconhecem que há determinadas crianças espalhadas pelo mundo que não vêm os seus direitos respeitados por diversas razões. A totalidade das crianças refere que estas crianças não são protegidas podendo representar situações em que as crianças estão numa situação de perigo.

De acordo com a postura deste trabalho e, como já foi referido, o risco está, intimamente relacionada a conceitos que permitem corroborar a ideia de que as pessoas podem ser, ou não, susceptíveis perante situações de adversidade. Assim, pode considerar-se que “o conceito de risco associa-se a um amplo conjunto de necessidades da criança, atendendo ao seu nível de desenvolvimento, bem como ao défice ou omissão na satisfação das referidas necessidades, no âmbito dos vários contextos onde ocorre o seu desenvolvimento (família, escola e serviços de apoio e proteção)” (Penha, 2000 citada por Brandão, 2010:225). Estas necessidades podem ser de natureza física como alimentação, segurança, higiene e saúde, abrigo) ou de natureza socio-emocional (interação, atenção, estimulação, afeto entre outras (Brandão, 2010). Por outro lado, como já referido, a definição de criança em situação

de perigo, encontra-se redigida no número 2 do art.º 3.º, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

As crianças mais velhas, quando questionadas sobre o conceito de perigo e de risco, referiam diversas vezes que havia diferenças entre os dois conceitos como podemos verificar nos seguintes discursos: *“Acho que o risco é diferente do perigo”* (Sarinha, 11 anos); *“Em risco significa que ainda não está em perigo e que ainda podem voltar atrás”* (Niara, 16 anos); *“...o risco é as coisas poderem ou não acontecer...”* (João, 15 anos). Neste contexto, estes discursos vão ao encontro do que nos diz Areosa ou seja “quando falamos sobre o risco verificamos que estamos sempre perante cenários de incerteza, onde os resultados nunca podem estar garantidos à partida, caso contrário não estaremos a falar sobre situações de risco” (Areosa, 2008: 3).

Relativamente ao perigo há uma grande tendência para as crianças associarem o mesmo à falta de cuidados de higiene, bem como o incumprimento dos direitos de provisão (incluem-se os direitos básicos de sobrevivência, à vida familiar, à educação, à saúde, entre outros): *“Não se sentem seguras porque não têm o pai e a mãe do seu lado”* (Catarina, 8 anos); *“...todos nos temos direito a uma vida saudável, uma vida com as mínimas condições, com alimentação saudável, com água boa...”* (João, 15 anos); *“...Sim porque não têm família e não têm comida”* (Oliverbungie, 8 anos); *“...Sim porque não têm família e não têm comida”* (Oliverbungie, 8 anos); *“...o perigo é essas crianças pobrezinhas que não têm vacinas...”* (ExAndroid, 11 anos).

Para as crianças deste estudo, estar em perigo ainda implica que: *“estão sozinhos no mundo...”* (Sarinha, 11 anos); *“...talvez não se sintam muito bem* (ExAndroid, 11 anos); *“...muita coisa que faz mal”* (Flora, 8 anos).

Quando questionamos as crianças sobre a noção de crianças em risco e família de risco, muitas vezes a dificuldade, foi tentar perceber a partir de que limiar, se pode dizer que se está em risco ou em perigo, contudo, em função das suas respostas conseguimos denotar que foram referidos vários tipos de risco como o abandono, o mau-trato físico.

3.2.1 - O conceito de risco relacionado com o abandono

Como já fizemos referência neste trabalho, o conceito de abandono diz respeito a uma situação em que a criança é abandonada de uma forma intencional pelos seus pais, tutores legais ou por quem detiver a sua guarda legal, não existindo qualquer preocupação com a sua trajetória de vida (Ramião, 2006).

As crianças, deste estudo, introduzem o tema do abandono referindo que uma criança encontra-se em risco: *“quando a criança está sozinha porque os pais a deixam* (Tartaruga, 7 anos); *“É por exemplo quando os pais nos deixam ou abandonam ficamos em risco de vida”* (ExAndroid, 11 anos); *“Uma criança em risco é também quando (...) é abandonada pelos pais ...”* (Kid, 12 anos). Contudo, se as três primeiras crianças se reportam ao abandono de carácter físico, onde normalmente nenhum dos elementos que vive com a criança satisfaz temporal ou permanentemente as suas necessidades relacionadas com a alimentação, vestuário, educação, higiene e proteção, temos ainda uma criança que parece referir-se ao abandono emocional quando refere que uma criança em risco:” *“É quando as crianças não se sentem felizes e sentem-se como se estivessem abandonadas”* (Sarinha, 11 anos). Aqui a expressão “como se estivessem abandonadas” é o que nos revela o carácter emocional do abandono sendo que o mesmo acontece quando existe uma criança cujos pais não respondem de forma persistente aos seus sinais, expressões emocionais e comportamentos de proximidade caracterizando-se os pais pela falta de iniciativa de interação e contacto com a criança (Azevedo e Maia, 2006). Interessante salientar que as quatro crianças que se referiram ao abandono já experienciaram, de certa forma, sentimentos de perda ou abandono por parte, de pelo menos, um dos progenitores. Podemos então referir que normalmente as crianças não falam da sua própria situação, nem se reconhecem como sendo crianças em risco/perigo ou porque são muito pequenas ou porque estão tao envolvidas na situação que creem que é normal.

3.2.2 – O conceito de risco ligado ao mau-trato físico

Esta situação de risco é a mais frequentemente diagnosticada, sendo responsável por elevada morbilidade e incapacidade e apontada como a principal causa de mortalidade entre crianças (Canha, 2000).

Talvez, por isso, tenha sido referida várias vezes como característica de uma criança em risco neste estudo: *“Sim risco é os pais baterem a nós...”*, (Oliverbungie, 8 anos); *“...O risco é os pais baterem e não darem comida* (Sarinha, 11 anos).

A situação de crianças e jovens em risco é uma realidade cada vez mais visível na sociedade atual significando para estas crianças situações geradoras e fruto de situações violentas ao nível físico no seio da própria família.

De acordo com Azevedo e Maia (2006) o abuso físico traduz toda a violência física exercida contra a criança, muitas vezes considerada na sua dimensão disciplinar e educativa.

É um facto que apesar de a prática de bater para educar as crianças ter vindo a desaparecer ao longo dos tempos da esfera da educação familiar, certo é, que a mesma ainda se verifica em algumas famílias.

No discurso de Niara (16 anos) encontramos, então, esta ideia do bater como forma de disciplinar a criança: “...o meu primo porque anda a portar-se mal e quando chegava a casa o pai batia-lhe e o pai também lhe batia sem motivos...”.

No que diz respeito á disciplina, Belsky refere que os pais abusivos tendem a basear-se na punição física e em atos negativos como estratégias de controlo (bater, agarrar, empurrar...) tendendo, ainda, a ameaçar e a desaprovar os filhos sendo que a falta de consciência e de regras claras contribui, muitas vezes, para que a criança desenvolva um sentimento de que os pais não se preocupam com ela (Belsky, 1993 citado por Calheiros, Garrido e Santos, 2012).

O bater estimula frequentemente o comportamento agressivo sendo que, para além do risco de magoar a criança, a punição física pode encorajar as crianças a imitar a pessoa que pune e a considerar a violência como uma resposta eficaz aos problemas (Papalia, Olds e Feldman, 1999).

Mais a frente veremos que este tipo de práticas ainda se encontra muito presente nas vidas destas crianças.

3.3 - Síntese

De forma a abordarmos o conceito de risco e de perigo iniciamos uma reflexão acerca dos direitos das crianças como estratégia introdutória e menos invasiva para as crianças. Assim, foi possível compreender que mais de metade das crianças tem conhecimento acerca da existência dos direitos da criança, tendo adquirido, o mesmo, em contexto escolar. Contudo, por constatarmos que algumas crianças não conheciam, de facto, os direitos das crianças foi introduzido, no diálogo, um folheto da UNICEF que descrevia esses mesmos direitos.

Apesar de haver uma clara evidência de uma confusão entre direitos e deveres, comparativamente às crianças mais velhas, as crianças mais novas têm uma ideia mais abstrata do que são os direitos das crianças, ou tendo alguma ideia dos direitos não os

consigam explicar de forma clara. Contudo, quando as crianças se referem aos seus direitos descobrimos um discurso relacionado, com os seus contextos sociofamiliares.

Sem nunca terem mencionado o direito à família, todas as crianças, quando questionadas acerca da sua importância referiram que o mesmo era muito importante sendo que relacionam esta importância à satisfação de necessidades básicas bem como afetivas.

Relativamente aos conceitos de risco e de perigo foi possível constatar que algumas das crianças mais velhas diferenciam estes dois conceitos sendo que a maioria das crianças define o perigo como estando relacionado à falta de cuidados de higiene, bem como o incumprimento dos direitos de provisão (incluem-se os direitos básicos de sobrevivência, à vida familiar, à educação, à saúde, entre outros) enquanto o risco associam-no a situações de abandono (físico e emocional) e maus-tratos físico.

Constatamos pelos discursos das crianças que ao descreverem o que eram para elas crianças e famílias de risco em muitos casos referiam situações que as próprias estavam também a passar, contudo, apesar de terem a noção do que pode condicionar a qualidade de vida das crianças e de conseguirem dar exemplos elas não se revêm nessas situações, apesar de serem idênticas.

4 – As representações sociais sobre o risco psicossocial na família

4.1 - Conhecimento acerca do motivo de sinalização

Quisemos perceber a perceção que as crianças têm relativamente aos motivos que conduziram à sua sinalização na CPCJ de Castelo Branco.

Percebemos, então, através do seu discurso que a maior parte das crianças não tem conhecimento acerca do motivo pela qual foi sinalizada, contudo, as que referem que conhecem os motivos referem-se a comportamentos seus como sendo os únicos motivos pelo qual foram sinalizados, nunca referindo a família:

“Sim, por causa da minha escola” (ExAndroid, 11 anos).

“Foi porque me meti com pessoas perigosas” (João, 15 anos).

“Sim...é que eu um dia estava a mandar pedras assim no meio do mato e lá perto do mato tinha uma casa e assim eu mandei uma pedra e a pedra desviou-se (...) bateu na janela da casa de uma senhora...depois a senhora fez queixa” (Kid, 12 anos).

Contudo, apesar de se ter verificado que a maior parte das crianças não tem consciência da situação de risco/perigo que levou à sua sinalização quando questionadas sobre

o que é que a CPCJ podia fazer por si todas elas parecem ter alguma consciência de que tipo de ajuda necessita a sua família, como se pode verificar por exemplo no discurso da Sarinha (11 anos):

S: *“Ajudar a sentirmo-nos felizes e contentes...e a darem algumas coisas.*

I: *Que coisas por exemplo?*

S: *Comida...*

Também a Flora (8 anos) refere que a CPCJ pode ajudar a ter mais dinheiro: *“A termos mais coisas por exemplo quando não há dinheiro ou assim...e...não sei bem...”*.

A Hello Kitty (10 anos) além de referir que a podem ajudar a adquirir bens essenciais como comida e roupa refere ainda que a CPCJ pode ajudar ao nível da Saúde: *“Dar comida, roupa, ajudarem-nos a ser feliz...assim se somos pobres ajudarem-nos a ir ao hospital as consultas...”*.

Por sua vez, a Niara (16 anos) refere ainda que a CPCJ pode ajudar a sua mãe: *“Podem orientar a minha mãe porque elas dizem o que é que ela pode fazer porque não estava habituada a viver sozinha, porque pronto não se pode dizer que perdeu o meu padrasto há pouco tempo mas a minha mãe não fala é muito calada”*.

Temos, ainda, o Kid (12 anos) que além de referir que a CPCJ pode ajudar a nível financeiro entende que o podem ajudar, também, a melhorar o seu comportamento: *“...podem fazer com que nós nos portamos melhor e...ajudar a mãe...a ter mais dinheiro e assim...”*.

4.2 - Fatores de risco

Encontramos, ainda, através do discurso das crianças, referência a alguns fatores de risco que poderão aumentar a probabilidade de ocorrência de situações como as descritas anteriormente. Contudo, geralmente, estes fatores nunca aparecem só, mas sim associados.

4.2.1 – Os fatores de risco ligados à história Infantil dos pais

O primeiro fator de risco que encontramos foi a história infantil dos pais também ela caracterizada por maus-tratos, carências e rejeição afetiva, o que irá predispor a mãe, ou o pai, a não desenvolver as competências adequadas de relação com a criança e usar o mesmo comportamento a que foi sujeita quando criança.

Como referem Azevedo e Maia (2006), apesar de não existirem famílias maltratantes típicas, é possível estabelecer relações entre as experiências traumáticas e carências vividas na infância pelos pais maltratantes e os comportamentos violentos que têm com os seus filhos.

No que diz respeito à criança, os pais maltratantes, normalmente ignoram as características específicas das diferentes fases de desenvolvimento não conseguindo responder de forma ajustada e adequada ao seu filho.

Pelo discurso do Oliverbungie, a mesma criança que referiu que lhe batiam com o chicote na cabeça em dada altura da conversa refere: *“Mas sabe a minha mãe quando era pequena também levou com o chicote e ainda tem marcas”* (Oliverbungie, 8 anos). Depreendemos, então por estas palavras que também a sua mãe quando era criança era agredida fisicamente pelo que provavelmente, o único modelo de organização familiar que esta mãe conheceu é o da regulação pela violência, o que acabou por contribuir para a sua falta de sensibilidade e comportamentos parentais desadequados para com o seu filho. Assim, como referem Caufriez & Frydran contrariamente as figuras parentais gratificantes e seguras, que permitem estabelecer relações estáveis e, assim, construir uma estruturação e relação eu-mundo positiva e organizada, estes “pais-crianças maltratadas” tiveram pais que lhe ofereceram a dúvida, a angústia, a incerteza e o medo: as relações com os pais não foram geradoras de amor e suporte, mas sim de ansiedade e agressividade (Caufriez & Frydran, 1986 citados por Alberto, 2010).

4.2.2 – Os fatores de risco ligados à separação e divórcio dos pais

A qualidade da relação da mãe-pai-filho esta fortemente influenciada pela relação do casal. O desajuste conjugal, como possível fator potenciador do mau-trato infantil adquire a sua verdadeira importância se o entendermos como fator potenciador e facilitador da instabilidade psíquica da mãe e do pai tornando-os incapazes de responder às necessidades das crianças.

Assim, encontramos nos discursos das crianças alguns indicadores de fatores de risco relacionados com o desajuste conjugal:

“...as famílias em risco também pode existir porque podem-se zangar as famílias e depois começam a ter problemas e começam-se a separar...” (Kid, 12 anos); *“os pais andam sempre zangados”* (Hello Kitty, 10 anos).

Pertinente será dedicarmos alguma atenção ao caso do Tartaruga, a criança que ao longo da entrevista referiu que os pais estavam divorciados e que discutiam com alguma frequência e cuja sua situação foi sinalizada por negligência ao nível da saúde, higiene e alimentação. Em determinada altura refere: *“As zangas, gostava que os pais se zangassem menos”* (Tartaruga, 7 anos).

Antes do divórcio, a família era constituída por pai, mãe e respetivos filhos contudo, após o divórcio a família do Tartaruga viu a sua estrutura alterar-se inclusive as suas relações. O que provavelmente acabou por acontecer foi que a família acabou por não se adaptar à sua nova situação pondo em causa o equilíbrio da mesma. Nesta situação, como referem Azevedo e Maia (2006) uma família que não consegue adaptar-se às mudanças e/ou perturbações provenientes da sua dinâmica interna ou do meio ambiente, corre o risco de perder a sua organização e, deste modo, provocar no seu interior problemas graves sendo os maus-tratos às crianças uma das consequências mais dramáticas decorrentes destes desajustes.

4.2.3 – Os fatores de risco ligados às condições socioeconómicas da família

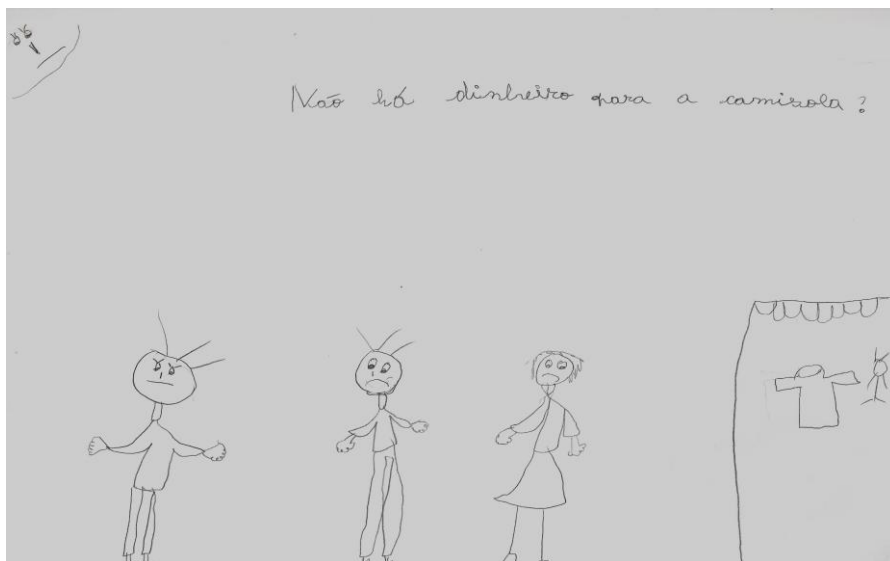
O desemprego bem como os problemas económicos constituem, também, fatores importantes enquanto fonte de *stress* que afeta tanto o estado psíquico dos pais como a satisfação conjugal e, em consequência, a relação e os cuidados que deve ser tido com as crianças.

De facto, o mundo do trabalho e as condições económicas são dois dos fatores do exossistema que predis põem a família para o mau-trato.

A maior parte das crianças deste estudo possui, pelo menos, um dos progenitores desempregados, sendo que, há casos onde a criança vive apenas com um progenitor estando, o mesmo, desempregado.

Assim, conseguimos identificar nas palavras de algumas crianças a preocupação relativamente a esta questão sendo que, a maioria das crianças refere que os pais não têm capacidade para lhes dar o que elas precisam: *“Mais dinheiro para termos tudo”* (Catarina, 8 anos), *“...gostava que a mãe tivesse trabalho também”* (Kid, 12 anos); *“Não lhes falta nada, mas não tem dinheiro para o telemóvel e precisam de comida as vezes...”* (Tartaruga, 7 anos); *“...as vezes quando eu quero alguma coisa peço e eles dizem-me agora não talvez para a semana* (ExAndroid, 11 anos).

Enquanto conversávamos com a flora, durante o seu desenho, reparamos que a falta de condições económicas era um problema com o qual tinha de conviver no seu dia-a-dia mostrando-se triste e consciente de que, por vezes, o dinheiro não chegava para tudo.



“...não têm tanto dinheiro eles...” (Flora, 8 anos).

“...gostava de ter um computador mas a mãe e o pai não têm dinheiro” (Flora, 8 anos).

“Olha às vezes vamos ao mercado e não podemos comprar camisolas porque o dinheiro não chega para tudo.” (Flora, 8 anos).

A Sarinha, por sua vez, refere, também, que uma família e uma criança que estão em risco: *“...é porque as famílias não têm dinheiro e não estão felizes”* (Sarinha, 11 anos).

A Niara remete-nos, ainda, para outra questão, quando refere: *“...mas às vezes não dá para comprar tudo porque a minha mãe só recebe o abono, mais nada...”* (Niara, 16 anos). Existem, de facto, crianças que se encontram significativamente abaixo do que pode ser considerado normal para a respetiva sociedade. De acordo com Bastos (2010) a vivência em contextos de pobreza traz para as crianças consequências que se fazem sentir no imediato mas que perduram no medio e longo prazo pelo que urge trabalhar detalhadamente a situação deste agregado familiar. É um facto que o desemprego além de conduzir á falta de condições financeiras está também geralmente associado a sentimentos de frustração e falta de capacidade e impotência. Talvez por isso o Oliverbungie viva com os avós visto que os seus pais, que se encontram separados e se assumem negligentes e abusadores não trabalham nem possuem habitação própria por não terem condições financeiras para tal. Por sua vez, os avós apesar de trabalharem não usufruem de um ordenado muito alto pelo que o Oliverbungie quando se refere à definição de criança em risco refere: *“...é quando não têm comida e*

dinheiro para o autocarro...eu as vezes não tenho dinheiro para o autocarro...”
(Oliverbungie, 8 anos).

4.2.4 – Os fatores de risco ligados ao comportamento da própria criança – As crianças “difíceis”

Outro fator de risco que identificamos está relacionado com as características das crianças. Referimo-nos, então, às “**crianças difíceis**” que no seu comportamento habitual, exigem maior atenção e que por isso são mais facilmente objeto de abandono e rejeição.

Não podemos deixar de referir, aqui, o momento em que foi pedido o consentimento ao Kid bem como à sua mãe:

"Durante a convocatória em que se ia assinar o acordo de promoção e proteção do Kid aproveito para solicitar à sua mãe e ao mesmo o seu consentimento para a participação do Kid no estudo. Contudo, antes de começar a explicar os objetivos e os métodos a utilizar, quando a mãe acaba de ler o acordo muito espantada perguntou o que significava a palavra perigo, porque não estava a perceber o seu sentido. Antes que o coordenador do processo comesse a explicar, a mãe muito indignada começa a dizer que o perigo estava relacionado com o Kid porque ela nunca tinha posto o filho em perigo continuando a referir que: - A culpa disto tudo é unicamente dele e eu já lhe disse, se ele não se começa a porta bem eu abandono-o numa instituição...eu já o avisei várias vezes, eu não me importo de deixa-lo numa instituição estou farta das queixas do comportamento dele - ” (Nota de campo n.º 3, CPCJ, Setembro 2012).

É verdade que o Kid tem comportamentos desadequados contudo, para além de o Kid não ver o pai esta mãe assume-se como uma mãe ausente e inconsciente de que os seus comportamentos comprometem o bom desenvolvimento do seu filho, ameaçando-o, e pelos vistos, de forma sistemática, que o abandona. Mais uma vez, estamos perante uma criança que vai interiorizando sentimentos de abandono por parte da mãe, neste caso, pelo facto de a mesma não conseguir lidar com a rebeldia do seu filho.

Contudo teremos de concordar com Cantón Duarte e Cortés Arboleda quando referem que a maioria dos estudos nesta área efetuados é de carácter transversal, o que torna muito difícil determinar a relação causa – efeito, ou seja, se as crianças maltratadas constituem a causa dos maus-tratos que sofrem devido ao seu comportamento problemático ou se, pelo contrário, este comportamento constitui uma consequência dos maus-tratos que sofrem (Cantón Duarte e Cortés Arboleda, 1997 citados por Azevedo e Maia, 2006).

4.3 - Práticas parentais

De acordo com Calheiros, Garrido e Santos a parentalidade é encarada por alguns autores como “a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta” (Zigler, 1995) e pode ser definida como “o conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (Cruz, 2005) com o objetivo de socializar a criança e torna-la progressivamente mais autónoma (Maccoby, 2000) (Calheiros, Garrido e Santos, 2011:100). É, neste sentido, que os pais para a percução dos seus objetivos irão adotar determinadas práticas de socialização que no seu conjunto irão caracterizar o seu estilo educativo.

Quisemos, então, explorar as práticas educativas utilizadas pelos pais (família) das crianças deste estudo utilizando, para tal questões relacionadas com a **monitorização/supervisão parental, o tipo de práticas utilizadas e a definição de regras.**

4.3.1 - A monitorização/supervisão parental

De acordo com Calheiros, Garrido e Santos (2011) a monitorização parental é definida como o conjunto dos comportamentos parentais que envolvem a atenção e o conhecimento das atividades das crianças.

Assim, no que diz respeito á monitorização e supervisão efetuada pelos pais constatamos que as mesmas não constituem práticas comuns visto que uma grande parte das crianças referiu, ao longo dos seus discursos, que passavam muito tempo sozinhas:

Às vezes passo muito tempo sozinho” (Tartaruga, 7 anos).

“... gostava que brincassem mais mas não há tempo” (Tartaruga, 7 anos).

“As vezes passo algum tempo sozinha” (Catarina, 8 anos).

“Hmmm...não muito...não me ajudam muito a fazer coisas e trabalhos e assim. (Kid, 12 anos).

“Não tem problemas nenhum eu passo a maior parte do tempo sozinha e prefiro assim (Niara, 16 anos).

Apesar de tudo, é pertinente dedicarmos alguma atenção às palavras de algumas crianças: *“Hmmm...às vezes...mas como tenho o judo, e o centro de computadores e assim to lá com os meus amigos”* (Kid, 12 anos); *“Sim as vezes fico sozinha...quando vão todos*

trabalhar ou sair...Só que as vezes eu e os manos vamos ao centro artístico e ficamos lá e fazemos atividades...” (Hello Kitty, 10 anos).

Conseguimos, então, perceber que algumas crianças, apesar de passarem muito tempo sozinhas sem a presença ou supervisão dos pais ou outros familiares, tal fato já não constitui um ato penoso pelo que se assume frequente nas suas vidas. É neste contexto que, pelo menos, o Kid e a Hello Kitty parecem arranjar estratégias por forma a contornar alternativas à falta de tempo e afeto por parte dos seus progenitores junto de determinadas redes sociais constituídas essencialmente por amigos que se assumem como pessoas significativas com as quais estabelecem algum tipo de relação realizando determinadas atividades.

Satir refere, também, que os sistemas familiares possuem estratégias para se relacionarem e fazerem face às mudanças do exterior como novas ideias, exigências e circunstâncias apresentadas à família por fontes exógenas (Satir, 1972 citado por Matos, 2006).

Assim, uma vez que a família é considerada como o primeiro contexto de socialização da criança, desempenha um papel fundamental na monitorização/supervisão do contacto entre as crianças com o mundo das novas tecnologias. É prática comum de algumas crianças, deste estudo, dedicarem o seu tempo livre ao uso do computador essencialmente para jogar, talvez porque encontrem, aí, um meio compensador da falta de atenção e de tempo por falta dos seus progenitores: “*Jogo muito no computador dos pais*” (Tartaruga, 7 anos); “*...olha sabes...uma vez passei lá 23 horas a jogar computador*” (ExAndroid, 11 anos).

Contudo, o discurso do ExAndroid é prova de que por vezes, a família se assume negligente quanto à exposição das crianças aos meios tecnológicos. Através do seu discurso foi, então, perceptível, a falta de supervisão da exposição às novas tecnologias mediante o estabelecimento de regras quer ao limite de tempo de exposição quer quanto aos conteúdos observados.

Ainda relativamente ao ExAndroid concluímos que a falta de monitorização e de supervisão no seu quotidiano deu origem ao fraco rendimento escolar que culminou com o abandono escolar por parte desta criança. Percebemos, através do discurso do ExAndroid, que quando este não queria ir à escola muitas das vezes a sua mãe não lhe dizia nada, sendo que, em muitas situações quando dizia à mãe que ia para a escola não ia, de facto: “*Oh as vezes a mãe deixava-me ficar por ali...as vezes dizia que eu tinha de ir à escola...*” (ExAndroid, 11 anos).

Surgem, de facto, na investigação, associações negativas entre os níveis de monitorização e problemas de comportamento, ou seja, baixos níveis de supervisão associam-se a elevados comportamentos disruptivos, incluindo o fraco rendimento escolar (Matos, 2006).

No que diz respeito à co - exposição, que está relacionada com a reorganização do espaço, associado à televisão (Matos, 2006), tal como acontece neste estudo, acontece na maioria das vezes porque os filhos têm de assistir aos programas que os pais querem ver, diminuindo esta co exposição quando se trata de programas destinados às crianças:

“...as vezes medo quando a minha mãe se põe a ver filmes de terror...eu não gosto muito...mas ele quer ver...” (Kid, 8 anos).

Assim, o que acaba muitas vezes por acontecer é que, em muitos casos, as crianças assistem a programas destinados para adultos devido à ausência de supervisão parental quando a co exposição deveria corresponder a uma boa oportunidade para os pais monitorizarem os programas a que os filhos assistem.

4.3.2 – A definição de regras

Relativamente à definição de regras a grande maioria das crianças referiu não ter qualquer influência nesse processo não sendo as suas opiniões tidas em conta:

“...às vezes digo o que penso mas as vezes... eles não ligam muito” (Tartaruga, 7 anos); *“Não costumo dar opiniões é tudo o que eles querem...”* (Flora, 8 anos); *“É o que eles mandam...”* (João, 16 anos); *“Não eles é que mandam...”* (Oliverbungie, 8 anos); *“Hmmm...dou mas não adianta muito...dizem que fico de castigo ou assim ou que se não fizer a cama depois vêm cá pessoas a ver...”* (Kid, 8 anos).

Encontramos, precisamente, na CDC o direito à participação (Artigo 12.º) que pode ser considerado como um direito básico não concedido apenas só a algumas crianças mas sim a todas, contudo, o que se verifica é que muitas crianças continuam sem poder participar nas decisões relativas a seu próprio desenvolvimento bem como expressar a sua opinião sobre temas que lhe dizem particular respeito. Tal como referem Soares e Tomás “a participação das crianças é para o Comité dos Direitos das Crianças, um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros direitos (Soares e Tomás 2004:152).

É um facto que os quotidianos das crianças presentes neste estudo, são ainda muito marcados por atitudes paternalistas. Tal como refere Fernandes (2009), é nestes discursos de inferioridade e submissão que residem os maiores obstáculos para a construção de uma cidadania familiar plena, onde todos os seus membros possam ter espaço e possibilidades de participação, especialmente as crianças.

Assim, urge a mudança para uma conceção que considera as crianças atores sociais participativos por forma a se criarem espaços onde possam constituir-se cidadãos ativos, com o direito de fazerem escolhas informadas, tomar decisões relativas á organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito (Tomás, 2011). É então, desta forma, que conseguimos identificar no estudo, um pequeno conjunto de crianças que consideram ter alguma influência na família no que diz respeito aos assuntos que lhes dizem respeito:

“É o pai e mãe, mas eles ouvem-me as vezes sobre o que penso (Catarina, 8 anos); “Sim dou opinião, as vezes aceitam outra vez não aceitam (Niara, 16 anos).

Temos ainda, uma criança que considera ter influencia não só nos assuntos que lhe dizem respeito mas também em assuntos relacionados com o ambiente familiar:

E: Sim concordo...mas as vezes também digo o que acho...e as vezes eles ouvem-me e fazem o que eu digo outras vezes eu oiço a opinião deles e eles têm razão.

I: E sobre o que das opinião?

E: Então sobre o que eu quero e...as vezes sobre quando eles discutem ou não concordam um com o outro e essas coisas.

(ExAndroid, 11 anos)

O significado que as crianças atribuem à participação encontra-se muito relacionado com o direito à opinião, contudo, nos exemplos descritos, foi apenas referido o contexto familiar.

Percebemos, então, pelo discurso das crianças que, ainda estamos longe de vermos uma efetiva participação das mesmas tanto em assuntos que lhe digam respeito como em assuntos respeitantes a toda a família, ou a outros contextos, incorporando as crianças, ainda, um papel invisível caracterizado por um estatuto moral inferior como sendo meros recetores de normas e praticas transmitidas pelos adultos.

Não se trata de igualar as crianças aos adultos ou de dizer que têm de ter os mesmos direitos mas sim de reforçar a ideia de que as crianças são atores sociais e que ouvir as suas

vozes é indispensável para a efetivação dos seus direitos, obvio que são seres sociais competentes mas com competências distintas dos adultos

4.3.3 - As práticas parentais baseadas nos abusos físicos

Já referimos algumas vozes de crianças que narram a presença de contextos familiares violentos que não respeitam os seus direitos. Tal como referem Sprinthall e Collins (2003) uma criança ou adolescente alvo de abuso é aquela que sofre injúrias físicas não acidentais como resultado de atos ou omissões por parte dos pais ou outros cuidadores e que violam os padrões sociais relativos ao tratamento dos mesmos.

As práticas coercitivas referidas por Oliverbungie (8 anos) dos seus pais consistem na punição física, como pode ser observado, respetivamente, nos relatos abaixo indicados:

O.B.: “...então porque se alguém se porta mal lá em casa leva com o chicote na cabeça

I: Com o chicote na cabeça?

O.B.: Sim assim quando nos partamos mal...

I: Então e o que é que tu achas disso?

O.B.: Oh as vezes porto-me mal depois olha.

Há então uma clara evidência de que os pais do Oliverbungie tentam corrigir os seus comportamentos provocando-lhe dor ao nível físico contudo, o aspecto problemático da punição física é que não mostra o que deve ser feito. Para além da punição física não ensinar o correcto, não é feita qualquer explicação à criança sobre o seu comportamento e possíveis consequências, não interiorizando, a criança, as possíveis implicações das suas atitudes e comportamentos.

Assim, “o fator de natureza cultural que parece ter grande importância diz respeito à conceção que a população em geral tem do poder paternal, no que respeita ao castigo dos filhos. Neste domínio predomina a ideia de que os pais têm o direito de castigar fisicamente os filhos como forma de controlar a sua socialização” (Carneiro, 1997:554).

Tal como no abandono, acreditamos que o contacto diário com este tipo de punição faz com que esta realidade se transforme, e passe a ser encarada como normal pelas crianças, alias como se pode perceber pela atitude passiva e conformista do Oliverbungie quando questionado acerca dos seus sentimentos perante tal atitude.

É um facto que o afeto parental é, normalmente, descrito como uma variável importante para a eficácia das práticas educativas utilizadas pelos pais, isto porque a presença

de manifestações de afeto faz com que a criança fique mais recetiva à disciplina favorecendo a sua obediência às normas estabelecidas. No entanto, como afirmam Loeber & Dishion o uso excessivo de punição física e a ausência de manifestações de afeto bem como de supervisão pelos pais têm sido apontados como preditores de delinquência e criminalidade (Loeber & Dishion, 1983 citados por Grusec & Lytton, 1988).

4.3.4 – As práticas parentais e o mau trato emocional

O mau trato emocional, de acordo com Canha (2000) é o tipo de mau trato mais difícil de definir e de determinar.

De acordo com Papalia *et al.* os maus-tratos emocionais ou psicológicos são formas de maus-tratos onde predominam todas as agressões verbais “ou qualquer outra não física, que pode prejudicar o funcionamento global da criança” (Papalia *et al.*, 1999:300).

Assim, neste tipo de maus-tratos, como referem os mesmos autores, são enquadradas as atitudes dos pais, tais como o “rejeitar, aterrorizar, isolar, explorar, depreciar ou ridicularizar” a criança.

Já Alberto (2010) destaca, ainda, como maus-tratos emocionais: assustar a criança de abandono pelos responsáveis, privar a mesma de brincar com os amigos, ignorar a criança, isto é, não lhe corresponder às necessidades ao nível afetivo, cognitivo e emocional, e incentivá-la a prejudicar os outros e a causar, na mesma, comportamentos antissociais.

Talvez por isso o discurso e o comportamento de Hello Kitty, ao longo da entrevista seja merecedor de alguma atenção: “*Sim....a minha mãe diz que aqui tiram os meninos para os levarem para uma instituição e eu não quero...gosto muito da minha avó*” (Hello Kitty, 10 anos); “*Aqui é onde vão levar as crianças para o colégio dos meninos?*” (Hello Kitty, 10 anos). Foi notório, através das suas palavras e comportamento o medo e o terror que a sua mãe lhe transmite ao lhe referir, sistematicamente, que a vão tirar da sua família para a levarem para uma instituição:

H.K.: *Hmmm eu estou bem assim tenho um quarto só pra mim mas as vezes durmo com o meu irmão mais novo porque eu tenho medo sabes...*

I: *Medo? Como assim?*

H.K.: *Oh não sei...que alguém venha e me leve...*

I: *Mas ninguém te vai levar não é?*

H.K.: *Oh não sei a minha mãe é que diz que aqui levam os meninos para o colégio.*

Pode então afirmar-se que este tipo de mau trato contribui largamente para a limitação da confiança da criança:

“A Hello Kitty veio acompanhada pela sua avó á entrevista, depois de ter esclarecido todos os pontos pertinentes com a avó acerca dos processos de investigação dirigi-me à criança para que a mesma pudesse dar o seu consentimento para a sua participação. A Hello Kitty estava agarrada á avó sendo que, apesar de a mesma ter aceitado participar, quando chegou o momento de nos dirigirmos para uma sala a Hello Kitty mostrou-se receosa porque a avó não ia connosco. Quando perguntei o que se passava a Hello Kitty referiu que estava com medo que a avó se fosse embora e que a abandonasse ali. Entretanto foi negociado com a criança que ele poderia ir de vez em quando á sala de espera confirmar a presença da avó” (Nota de campo n.4, CPCJ Setembro 2012).

Foi então notório o receio e o medo desta criança incutido pela figura materna, desta forma, todas estas atitudes utilizadas pelos pais ou cuidadores da criança, acabam por arrasar a sanidade emocional e psíquica da mesma, uma vez que promovem a destruição gradual e continuada da autoestima e confiança da criança.

4.4 - Síntese

Constatamos, neste estudo, que a maioria das crianças não sabe o motivo que os levou a frequentar a CPCJ, no entanto, todas conseguem identificar diversas ajudas que podem ser prestadas pela CPCJ a si bem como à sua família como dinheiro, roupa, comida entre outras.

Deparamo-nos, também, ao longo dos discursos das crianças, com representações sobre diversos fatores de risco na família. Neste contexto, a história infantil dos pais assume um papel importante, em relação aos fatores de risco, visto que, constatamos, pelo menos um caso, onde um dos progenitores aquando criança foi vítima de violência e que acaba por reproduzir no seu filho o mesmo quadro vitimizador com o mesmo tipo de abuso físico infligido por um chicote. Outros factores de risco que assumem igual importância são os desajustes conjugais, associados a algum sofrimento psicológico por parte das crianças do estudo bem como o desemprego ou as condições económicas que acabam por gerar deceções e debilidades na família havendo alguma consciência por parte das crianças do que lhes falta por não haver recursos económicos no seio familiar. Por último, temos ainda o fator de risco relacionado com o comportamento da própria criança onde determinadas características dos

pais em conjunto com variáveis temperamentais e comportamentais dos filhos podem originar situações de mau-trato.

Encontramos, ainda, no discurso das crianças referência às práticas parentais utilizadas pela família. Assim, a monitorização/supervisão por parte dos pais surge como um fator de risco. É notória a ausência de monitorização/supervisão parental traduzida tanto pelo tempo que as crianças passam sozinhas como pela fraca participação dos pais em atividades em conjunto com as crianças, como na falta de interesse e acompanhamento dos pais pela vida e interesses das crianças. Neste contexto, as crianças assumindo uma postura conformada e passiva perante a negligência dos pais muitas vezes fazem-se acompanhar das novas tecnologias sem, no entanto, existir qualquer supervisão na sua utilização. Contudo, existem crianças que parecem arranjar determinadas estratégias junto da comunidade por forma a colmata a falta de envolvimento dos pais nas suas atividades. É um facto que a diversidade de figuras de apoio que constituem a rede social da criança vai aumentando ao longo do seu desenvolvimento, contudo, o apoio social encontrado por estas crianças parece basear-se num apoio relacionado com o companheirismo onde existe a presença e a partilha de atividades com outras pessoas (Pereira, 2009).

No que diz respeito à definição de regras, através dos discursos resignados e sem grandes contestações é de facto notória a dificuldade que as crianças continuam a experienciar no exercido de alguns dos seus direitos, particularmente os direitos de participação no seio da sua família, em assuntos que lhe digam respeito como em assuntos respeitantes a toda a família, ou a outros contextos.

Foram também referidas as práticas parentais baseadas na punição física como forma de sancionar determinados comportamentos das crianças bem como as que se baseiam no mau trato emocional onde se assumem comportamentos parentais baseados no aterrorizar, ameaçar ou meter medo à criança. É um facto que esta forma de mau-trato não deixa marcas visíveis na criança, contudo, as sequelas emocionais e psicológicas assumem-se graves neste tipo de mau-trato como podemos constatar pelas palavras e comportamentos de algumas crianças.

5 - As representações sociais sobre as expectativas familiares

5.1 – O desejo de formar uma família futura e ter filhos

Podemos dizer que, geralmente, as expectativas são caracterizadas pela possibilidade razoável de que algo venha a acontecer. Contudo, para existirem expectativas, terá de haver algo que as sustente.

Quando questionadas se queriam formar uma família no futuro, e apesar dos diversos conflitos com que se debatem no seu quotidiano familiar, oito das dez crianças do estudo referiram que sim que queriam formar uma família no futuro sendo que a maioria fala em ter filhos:

“Quero ter um filho, e um rapaz...”(ExAndroid, 11 anos).

“Sim gostava de formar uma família e ter filhos” (Sarinha, 11 anos).

“Sim e ter filhos” (Tartaruga, 7 anos).

“Sim”. (João, 15 anos).

Hoje em dia, as pessoas, das mais diversas idades, criam planos e expectativas sobre os mais variados temas, especialmente no que diz respeito á sua vida familiar, contudo, encontramos, pelo menos, duas crianças, das mais novas, que referem não querer ter filhos futuramente:

“Não quero ter filhos quando for grande”(Flora, 8 anos).

“Hmmm...a família que eu tenho já é uma família...mas não quero ter filhos (Oliverbungie, 8 anos).

A percepção que o Oliverbungie tem da falta de qualidade da relação dos pais (separados) bem como da insatisfação relativamente aos cuidados prestados pelos mesmos, contribuirá, decerto, para a sua falta de expectativas relativamente a ter uma família e a ter filhos no futuro.

A investigação produzida tem-nos alertado para o peso que algumas variáveis familiares têm na formação de expectativas futuras, especificamente ligadas a uma futura família. Assim, é notória, em algumas crianças, a falta de confiança relativamente ao seu futuro familiar o que pode ser interpretado à luz de uma consequência direta do facto de já terem testemunhado tanto o fracasso das relações e dos casamentos dos seus pais, incorporando, assim, a crença de que o compromisso das relações é algo que não vale a pena manter como as privações em consequência de determinadas vulnerabilidades sociais como nos indica a Flora:

F: oh as vezes é difícil porque não há tudo para eles.

I: Tudo o quê?

F: Comidinha, ou porque eles não se podem divertir porque não podem....

I: E não podem porquê?

F: Porque não têm brinquedos ou assim...

É um facto que estas duas crianças são, ainda, muito novas e é provável que vejam ainda o seu futuro muito longe, no entanto, constatamos através das suas palavras, principalmente das da Flora, que ao referirem não quere ter filhos estavam a levar em consideração as suas experiências pessoais de vida bem como as condições da sua própria família.

5.2 – Os valores a transmitir à futura família

Relativamente aos valores que pretendem transmitir numa família futura, á semelhança dos valores transmitidos pela sua própria família, as crianças fizeram referência, na sua grande maioria, a valores relacionados com a relação com os outros como o respeito em diversos contextos, a simpatia, a boa educação, e a amizade:

“Então...não se portarem mal com os amigos, não falar mal com as professoras, não tratar mal os colegas” (Sarinha, 11 anos).

“Ensina...gostava de educar gostava que eles se portassem bem nas aulas e gostava que eles fossem amigos (Hello Kitty, 10 anos).

“...também dizia –lhe que ele tinha de ser simpático para as raparigas e para todos e se alguém o tratar mal que venha falar com o pai “(ExAndroide, 11 anos).

Contudo, houve algumas referências a valores que estão mais relacionados com a própria pessoas como por exemplo os valores da honestidade, da verdade, da felicidade e da realização pessoal:

“Quero ensina-la a ser simpática com as pessoas e para não engravidar aos 16 anos como eu porque é muito complicada e não é a altura para se ter filhos ainda por cima com esta crise...” (Niara, 16 anos).

“A serem bem educados e a sermos uma família feliz (Kid, 12 anos).

“Os mesmos que os meus pais me estão a dar a mim por exemplo dizer não quando muitas vezes nos oferecem coisas porque não sabemos o que está lá dentro e quando não temos as coisas que queremos não é roubar nem tirar aos outros” (João, 15 anos).

É um facto, que a família, para além de ser indispensável na organização dos alicerces dos valores da criança, continua a ser durante toda a sua vida o principal referencial valorativo, mesmo quando se dão as transformações em que os filhos passam a ser os pais das suas próprias famílias.

5.3 - Síntese

Para a grande maioria das crianças é explícito o desejo de constituir família e ter filhos, sendo que isto poderá provar que independentemente dos seus contextos de vida o desejo de ter uma família demonstra a importância desta instituição para as crianças.

Contudo, algumas crianças revelam alguma preocupação e insegurança relativamente ao futuro, acabando por recusar o ter filhos e assim a constituição de uma família que poderia, na sua opinião, não funcionar, à semelhança do que aconteceu com as suas famílias de origem.

Não foi obtida qualquer informação acerca da pretensão das crianças casarem no futuro, tanto pelo facto de não ter sido mencionado pelas crianças como talvez por falta de insistência da investigadora visto que apenas foi perguntado as crianças se queriam formar uma família no futuro o que presumiria já a presença do outro progenitor.

No que diz respeito aos valores a serem transmitidos, tal como aconteceu nos valores transmitidos pela sua própria família a maioria das crianças referiu-se a valores em relação com os outros havendo uma fraca tendência para serem referidos valores mais relacionados com a própria pessoa. Consideramos, no entanto, que o amor, o carinho e a ternura, que são três valores sentimentais que não podem deixar de constituir os alicerces do edifício dos valores da criança e que servem de motor para as suas atitudes e comportamentos, raramente foram referidos pelas crianças. Contudo, como afirma Sousa (2012), em ambientes onde há determinadas carências como ao nível da alimentação, ao nível socioeconómico, onde há desajustes entre casais e violência, haverá muito pouca disposição para a criação de um clima de valores ligados ao amor e aos afetos.

Considerações finais

Com o presente estudo, propusemo-nos a conhecer as representações sociais que as crianças têm da família e do risco psicossocial, que se encontram sumariadas no quadro de recolha de dados sobre as representações das crianças (Apêndice 4), evidenciado o seu olhar sobre a sua própria realidade visto que, este, ao projetar uma realidade muito concreta, permite simultaneamente uma reflexão sobre as suas representações.

Além de algumas pistas para futuras pesquisas, responde-se de seguida, às questões que guiaram o nosso processo de investigação.

- Que imagem têm as crianças da sua família?

Assim, no geral, a visão que surge nos discursos das crianças que integram a presente investigação, identifica a sua família como algo preponderantemente positivo.

Para as crianças deste estudo, a família constitui um grupo significativo de pessoas que a amam e apoiam e que desempenham os papeis de pais, avós, irmãos, amigos, vizinhos ou outros. A partir do exposto, podemos referir que os elementos da família constituem motivo de felicidade para as crianças, enquanto fonte de afeto e satisfação das necessidades básicas. Os afetos são, para as crianças deste estudo, das interações mais valorizadas, uma vez que são cruciais para uma relação direta com a satisfação pessoal e com as possibilidades de desenvolvimento dos elementos da família.

Este grupo de crianças define, então, a família como algo de muito valor, afirmando a importância dos afetos, do apoio, suporte e união bem como da presença dos vários elementos que compõem a família para o bom funcionamento da mesma.

Em termos conclusivos, tudo parece indicar que as crianças possuem pouca consciência sobre a sua situação de mau-trato. Contudo, as representações das crianças acerca das figuras parentais como figuras cuidadoras parecem-nos um pouco afetadas visto que ao longo dos seus discursos, as crianças, foram deixando escapar inseguranças e carências sendo que a maior parte das crianças refere um desejo de maior convivência familiar e de uma dinâmica familiar mais positiva, como por exemplo o Tartaruga (7 anos) que refere que gostava que os pais se zangassem menos “*as zangas, gostava que os pais se zangassem menos*”, bem como a Hello Kitty (10 anos) que se refere à ausência física e emocional do pai

“...mas o pai não liga nada a nós olha...” referindo, ainda, que se sente zangada porque *“os pais não passam muito tempo connosco”* (Hello Kitty, 10 anos).

- Quem são para a criança as pessoas que pertencem á sua família? Como as designa ou com que palavras as nomeia?

As crianças deste estudo quando falam de família não se referem apenas a indivíduos ligados por laços de consanguinidade ou casamento englobando nesta noção os grupos cujas relações se baseiam na confiança e ajuda mutua como vizinhos e amigos. Assim, as crianças incluem como elementos da sua família, além da família nuclear, elementos da família alargada, elementos de outros círculos como amigos e vizinhos bem como animais de estimação. Verifica-se, ainda, crianças que excluem elementos familiares da sua conceção de família e incluem outros já falecidos, de acordo com o significado que os mesmos assumem na sua vida, não deixando, também, de incluir elementos que ainda não nasceram, como a jovem grávida deste estudo.

As categorias “pai” e “mãe” encontram-se, na grande maioria dos casos ligados à origem biológica, sendo que, praticamente toda as crianças nomeia os seus pais de mãe e pai, no entanto, pelo menos para uma criança, a categoria de mãe desvincula-se da origem biológica, reforçando os vínculos de “criação”, uma vez que chama a avó de mãe pelo significado que a mesma assume na sua vida.

- Será que as crianças associam ao seu quotidiano vivências familiares relacionados com a exposição a fatores de risco ou a fatores de proteção?

É claro que subsiste, ainda, na sociedade o mito de que a infância é um tempo feliz para todas as crianças, contudo, é sabido que todas as crianças são vulneráveis devido à presença de circunstâncias específicas ou potenciais na vida pessoal, social e especialmente na vida familiar. Assim, uma serie de questões assumiram especial relevância neste estudo. Pelos discursos das crianças, no que diz respeito às atividades de lazer, (atividades realizadas com e na família que a partilha de sentimentos, emoções, valores, atitudes, comportamentos e regras sociais) constatámos, então, o pouco investimento dos pais em proporcionar tempos de lazer em conjunto com as crianças, a falta de supervisão na realização de atividades bem como a realização de atividades pouco adequadas para a sua idade, como atividades domésticas.

Constatámos, assim, que não há um grande incentivo da parte dos pais em proporcionar espaços à criança que permitam um desenvolvimento adequado, ou seja, na alegria das brincadeiras, num tempo partilhado entre pais e crianças, etc.. É neste contexto que nos apercebemos que a maior parte das crianças refere que passa muito tempo sozinha, sem qualquer supervisão/monitorização dos pais, assumindo esse comportamento de forma natural e conformada o que nos indica que acabaram por aprender e a adaptar-se a este tipo de situações. No entanto, encontramos, pelo menos duas crianças, que se socorrem de algumas redes sociais que lhes permitem colmatar determinadas carências ao nível familiar, encontrando, aqui, alguns fatores protetores ao nível da comunidade.

Todas estas situações, como não poderia deixar de ser, poderão constituir indicadores de risco no quotidiano destas crianças. Apesar de tudo, as crianças não deixam de referir, ao longo dos seus discursos, que gostavam que os seus pais passassem mais tempo com elas e que gostavam de ter mais atenção por parte dos mesmos. É curioso que ao longo das entrevistas as crianças acabaram por atribuir grande importância à valorização afetiva e emocional, contudo, foi perceptível que os seus pais silenciam muito os afetos o que nos leva a querer que estas questões são muito valorizadas pelas crianças porque na maior parte das vezes elas são privadas de os ter, daí o reconhecimento da sua importância para o seu bem-estar. Apesar de encontrarmos neste estudo algumas crianças que referem ter alguma influência em diversos assuntos, é um facto que, os quotidianos das crianças presentes neste estudo são, ainda, muito marcados por atitudes paternalistas que acabam por calar tanto a voz como a ação das crianças ficando, as mesmas, dependentes de atitudes modeladoras por parte dos pais de acordo com aquilo que eles acham que de facto é o melhor para as crianças.

Encontramos, ainda, ao longo dos seus discursos, referências a diversos fatores de risco como o recurso à violência como forma de corrigir determinados comportamentos das crianças; a história infantil dos pais relacionada com a aprendizagem de formas de organização familiar por meio da violência que acabam por ser repetidas de geração em geração; os desajustes conjugais muito sentidos pelas crianças que acabam por sofrer consequências nefastas; o desemprego e a situação económica que faz com que as crianças não tenham tanta facilidade em aceder a determinados bens considerados básicos bem como características das próprias crianças, cujos seus comportamentos levam a que, estes pais, considerados negligentes, expressem sentimentos de desespero e de abandono perante os seus filhos.

Pelo exposto, podemos referir que as crianças, ao longo do seu discurso vão associando ao seu quotidiano vivências familiares muito mais relacionadas com fatores de risco do que com fatores de proteção.

- Será que as crianças consideram que a sua integridade e desenvolvimento pessoal e social se encontram comprometidos pelo seu contexto familiar, contexto esse potenciador de risco e/ou perigo?

Na intervenção com crianças e jovens em risco/perigo deparamo-nos, diversas vezes, com situações onde os pais mais não fazem do que prejudicar o seu desenvolvimento privando, a criança, de viver a sua infância como ela deve ser realmente vivida.

De facto, as crianças quando questionadas acerca de que situações, para elas, caracterizavam as crianças e jovens em risco não encontraram qualquer dificuldade em o fazer, tendo referido situações, especialmente relacionadas com o abandono e com o abuso físico. Curioso foi perceber que, os exemplos dados correspondiam a situações reais de vida mas enquanto presentes noutras famílias que não nas suas.

Constatou-se, ainda, que na sua grande maioria as crianças desconhecem os motivos pelos quais foram sinalizados, no entanto, podemos concluir que é mais fácil para as crianças ter consciência do que lhes faz falta bem como à família, talvez porque vivem essas privações no seu quotidiano, do que reconhecer que esses serão os motivos pelos quais tiveram de se dirigir à CPCJ, ou reconhecer que são crianças e jovens em risco/perigo.

O facto de as crianças desconhecerem o motivo de sinalização neste caso pela própria instituição que os acompanha, leva-nos a concluir que estas ainda se encontram arredadas do seu direito de participação. Assim, apesar de todas as crianças poderem usufruir deste direito independentemente da raça, cor, sexo, idioma ou condição económica ou qualquer outra condição, na prática, a existência de normas legislativas não implica a sua concretização. Quer na família, quer noutro contexto como, por exemplo, o institucional, a relação de poder é afeta aos adultos e as crianças acabam por não ter condições de exercer os seus direitos de participação.

Por outro lado, quando falamos de crianças e jovens em risco somos obrigados a refletir sobre que tipo de consequências advém deste risco para o desenvolvimento das crianças, sendo que é sabido que as situações de risco poderão, na maioria dos casos, implicar sérias consequências para a criança em desenvolvimento e posteriormente no seu futuro. O

contexto em que estas crianças se encontram inseridas (de risco) é o único que elas conhecem e no qual aprendem a defender-se pelo que não consideram que o seu desenvolvimento esta a ser comprometido porque eles só conhecem aquela realidade e não outra melhor.

Neste sentido, o discurso feito pelas crianças na terceira pessoa, relativamente às situações de crianças e famílias em risco, assume especial relevância quando enquadrado na estrutura e dinâmica que envolve a própria criança, visto que, apesar de conseguirem identificar situações de crianças e famílias de risco elas não se revem nessa mesma situação, embora saibamos, que o seu contexto se assemelha em grande parte às situações referidas, não considerando, por isso, que o seu desenvolvimento pessoal e social se encontra comprometido.

- Que valores associa a criança à família? Aquela em que vive no momento e aquela a que aspira no futuro.

A maioria dos valores referidos pelas crianças relacionam-se com valores que têm a ver com a forma como vemos os outros como o respeito pelo outro, a solidariedade, a cooperação a amizade e com convencionanismos como a boa educação.

Contudo, reparamos através dos discursos das crianças que não houve praticamente nenhuma referência a valores que estão diretamente relacionados com a própria pessoa como por exemplo os valores de realização pessoal, e de intimidade e satisfação pessoal como a responsabilidade pelos seus atos, a honestidade, a verdade, ser feliz, o otimismo, a autoconfiança bem como o valor da família que consideramos valores indispensáveis para o bom desenvolvimento das crianças.

A educação dos valores em família, apesar do amor ser o elemento básico, está sujeita à influência de diversos e poderosos agentes desvirtualizadores dos valores mais positivos proporcionados no seio da família. Neste estudo, julgamos que o divórcio e a separação, a recusa das responsabilidades parentais, a negligência ao nível dos cuidados básicos, a pobreza, o desemprego e as práticas parentais de risco fazem com que haja muito pouca disposição para a criação de um clima de valores positivos, esquecendo-se, os pais, principalmente, dos valores relacionados com a pessoa.

Apesar de tudo, não deixamos de reconhecer que a forma como esta questão foi colocada às crianças: “ Que qualidades (valores) é que a tua família te ensina que te ajudam a ser boa pessoa e que são importantes na relação que tens com os outros meninos e adultos?”

poderá ter influenciado as respostas levando a que as crianças se referissem, na sua maioria, a valores relacionados com as outras pessoas.

Contudo, constatamos que os valores indicados como transmitidos pelas próprias famílias eram, também, os que aspiram estas crianças no futuro quando criarem a sua própria família, pelo que não houve qualquer atitude de rejeição do modelo de valores familiares de origem e a busca por novos valores diferentes dos que transmitidos.

No entanto, foi possível constatar que a preocupação não se centra apenas na questão dos valores mas também nas referências ou seja, não encontramos referências muito estáveis e sólidas na família das crianças deste estudo.

É um facto que ficou por abordar, nesta investigação, algumas questões que poderiam ter sido aprofundadas, não fosse o tempo para a sua persecução limitado.

Apesar de haver uma grande falha nos estudos sobre valores, principalmente familiares, que excluem o ponto de vista das crianças tentámos, nesta investigação, abordar esta questão, contudo, fica uma questão em aberto, para futuras investigações: será que os valores referidos pelas crianças variam de acordo com os contextos familiares? Ou seja, seriam, também, estes os valores referidos por crianças que não estão inseridas em contextos de risco? Constatámos, assim, no nosso trabalho, a necessidade de desenvolvimento de novos estudos na área das representações sociais sobre a família incluindo tanto crianças que vivem em contextos de risco/ perigo como crianças que vivem em contextos seguros e protetores.

O foco continua a ser dirigido para o modo como as crianças apreendem e representam a família a que pertencem, sendo que a linha de investigação que propomos assemelha-se á desta investigação, ou seja, centrada na infância como um traço permanente das sociedades, uma construção social, um grupo com voz ativa produtora de discursos credíveis.

Acreditamos, assim, que as questões propostas poderão, assim, contribuir e inspirar futuros investigadores em busca de áreas pouco exploradas, como a sociologia da infância.

Bibliografia Citada

A

- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Francoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle & SAINT-GEORGES, Pierre (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, Ana Antunes de, ANDRÉ, Isabel Margarida e ALMEIDA, Helena Nunes de (1999a). Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, XXXIV, (150), 9-121.
- ALMEIDA, Ana Antunes; ANDRÉ, Isabel Margarida; ALMEIDA, Helena Nunes de (1999b). *Famílias e maus tratos às crianças em Portugal*. Relatório Final, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- ALARCÃO, M. (2006) - *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ª ed.), Lisboa: Quarteto.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2009) - *Para Uma Sociologia da Infância. Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS-UL.
- ALMEIDA, Leandro S. e FREIRE, Teresa (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Associação de Psicólogos Portugueses.
- ABRIC, Jean-Claude (dir.) (1997). *Pratiques Sociales et Representations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- AMARO, Fausto (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.
- AREOSA, João (2008). *O risco no âmbito da teoria social*. Lisboa: Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia.
- ARROYO, Miguel G. (2008). A infância interroga a pedagogia. In SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas* (119 – 140). Petrópolis: Editora Vozes.
- ANAUT, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- ARIÉS, Philippe (1986). *História Social da criança e da família* (2º ed.). (Trad. Dora Flaksman). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- ALBERTO, Isabel Maria Marques (2010). *Maltrato e trauma na infância* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- AZEVEDO, Maria do Céu e MAIA, Ângela da Costa (2006). *Maus – tratos às crianças*. Lisboa: Climepsi Editores.

- ARRUDA, Ângela (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de Pesquisa*: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 117, (127-147). Acedido em 25 de Janeiro de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>.
- ALONSO-GETA, Petra; ALONSO ORTIZ, Tomás; VIDAL LUCENA, Margarita, *et al.* (1996). *Valores y Pautas de Crianza Familiar: El Niño de 0 a 6 Años, Estudio Interdisciplinar*. Madrid: Fundación Santa Maria.
- ASHMORE, Richard D., BRODZINSKY, David M. (1986), *Thinking about family: Views of Parents and Children*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ABREU, J. (1997). *Introdução à psicopatologia compreensiva* (2.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

B

- BASTOS, Amélia (2010). Pobreza Infantil em Portugal: Elementos de caracterização. In SARMENTO, M. J. e VEIGA (Orgs.) *A pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas* (85-87). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- BARKER, P. (2000). *Fundamentos da Terapia familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BEM, L. A. e WAGNER, A. (2006). Reflexões sobre a Construção da Parentalidade e o Uso de Estratégias Educativas em Famílias de Baixo Nível Socioeconómico. *Psicologia em Estudo*, 11, (1), 63-71. Acedido em 10 de Abril de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a08.pdf>.
- BECK, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELSKY, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. Acedido em 12 de Abril de 2012 em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1129836?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101193348233>.
- BELSKY, J (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, (35), 320-335. Acedido em 3 de Maio de 2012 em <http://cmx.sagepub.com/content/10/2/108.refs>.
- BRONFENBRENNER, Urie (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- BURGUIÉRE, André, KLAPISCH-ZUBER, Christiane, SEGALIN, Martine e ZONABEND, Françoise (1999). *História da Família* (4.º Volume). Lisboa: Terramar
- BOWLBY, J. (1993). *Separação, angústia e raiva, volume II*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANDÃO, Maria Teresa (2010). Propostas de intervenção familiar para crianças em risco. In ALMEIDA, Ana Tomás e FERNANDES, Natália, *Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias* (225-246). Coimbra: Almedina.

C

- CALHEIROS, Maria Manuela, GARRIDO, Margarida Vaz e SANTOS, Salomé Vieira (2011). *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (Volume 1). Lisboa: Edições Sílabo.
- CALHEIROS, Maria Manuela, GARRIDO, Margarida Vaz e SANTOS, Salomé Vieira (2012). *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (Volume 2). Lisboa: Edições Sílabo.
- CASAS, F. (1998). *Infância: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CASAS, F. (2006). Infancia y Representaciones Sociales. *Política y Sociedad*, Universidad de Girona, 43, (1), 27-42. Acedido em Maio de 2012 em <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>.
- CORSARO, William A. (2011) *The sociology of childhood* (3ª Ed.). California: SAGE Publications.
- COIMBRA, A., FARIA, A. & MONTANO, T. (1990). ANOVA: Centro de apoio e intervenção na crise para crianças vítimas de maus – tratos. *Análise Psicológica*, 2 (VIII), 193-201.
- CANHA, Jeni (2000). *Criança maltratada - O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação: estudo prospetivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARNEIRO, Maria do Rosário A. Da Costa (coord.) (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CRUZ, Orlanda (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- COUTINHO, C. P. (2008). A Qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*: São Leopoldo, 12 (1), 5-15.
- COUTINHO, Carla Pereira e CHAVES, José Henrique (2002) - O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*,

Braga: Universidade do Minho, 15 (1), 221-243. Acedido em 4 de Agosto de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>.

- CEBALLOS, Esperanza e RODRIGO, María José (2011). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús, *Familia y desarrollo humano* (226-243). Madrid: Alianza Editorial.

D

- DAVIES-KEAN, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectation and home environment (versão electrónica). *Journal of family psychology*, Michigan, 19 (2), 294-304. Acedido em 18 de Abril de 2012 em <http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf>.
- DAVIDOFF, L. (2001). *Introdução à psicologia* (3ª edição). São Paulo: Makron Books.
- DELGADO, Paulo (2006). *Os Direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.
- DeMause, L. (ed.) (1991). *The history of childhood – the untold story of child abuse*. London: Bellew Publishing.
- DIAS, Isabel (2010). *Violência na Família: uma abordagem sociológica*. Porto: Edições Afrontamento.
- DIAS, Fernando Nogueira (2001). *Padrões de comunicação na família do toxicodependente: Uma análise sociológica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D’Orey, Inês (1996). *Família que temos...família que queremos*. Lisboa: Direção – Geral da Família.
- DURKHEIM, Emile (2007). *As regras do Método Sociológico* (10ª Ed.). Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA.

F

- FERREIRA, Maria Manuela (2000). *Salvar corpos, forjar a razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal, 1880/1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, Natália (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, A. C. (2004). Crianças e jovens em risco: análise de algumas questões atuais. In A. C. Fonseca; C. M. Vieira; L. Alcoforado; M. H. Silva; M. M. Vilar

(orgs), *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção* (5-16). Coimbra: Almedina.

- FONSECA, A. e PERDIGÃO, A. (1999). *Guia dos Direitos da Criança* (2ª edição revista e atualizada). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

G

- GARCIA-ROCA, Joaquín (2003). Composição e funções básicas da família. In GIMENO, Adelina, *A família: O desafio da diversidade* (39-74). Lisboa: Instituto Piaget.
- GOMES, Zélia Fernanda Fonseca (2009). *Desenho Infantil – Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em sociologia da infância*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre, orientada pelo Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento. Acedido em 23 de Julho de 2012 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11016>.
- GIDDENS, A. (2000). *O mundo na era da Globalização*. Lisboa: Presença, 31-43
- GIDDENS, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GILLIS, J. R. (1974). *Youth and history – Tradition and change in European age relations, 1770 - present*. Nova Iorque: Academic Press.
- GAMEIRO, J (1994). *Quem sai aos seus*. Porto: Edições Afrontamento.
- GARBARINO & J. ECKENRODE (Orgs.) (1997). *Understanding abusive families: Ecological approach to theory and practice* (86-98). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GRUSEC, J. E. & LYTTON, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlag.
- GUARESCHI, Pedrinho A. (2007). Psicologia social e representações sociais: Avanços e novas articulações. In VERONESE, Marília Veríssimo e GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs.), *Psicologia do cotidiano: Representações sociais em ação* (17-40). Petrópolis: Editora Vozes.
- GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

H

- HAMMARBERG, T. (1990). The UN convention on the rights of the child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, 12, 97-105.
- HENDRICK, H. (1990). Constructions and reconstructions of british childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. In A. James e J. Prout (ed.), *Construction and reconstruction childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press.
- HILLESHEIM, Betina e CRUZ, Lilian Rodrigues da (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: Algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): Acedido em 10 de Dezembro de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a06v20n2.pdf>.
- HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffman (2004). Representações sociais: Delineamentos de uma categoria analítica (revista eletrónica). *Em tese*: Curitiba, 2, (2), 92-106. Acedido em 2 de Junho de 2012 em http://www.emtese.ufsc.br/2_art7.pdf.

J

- JAMES, A., PROUT, A. (ed.) (1990). *Construction and reconstruction childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press.
- JAMES, A. J, JENKS, C e PROUT, A. (1998). *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.

K

- KRAMER, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com Crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 116, 41-59. Acedido em 3 de Agosto de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>.

L

- LEBRUN, François (1983). *A vida conjugal no Antigo Regime*. Lisboa: Edições Rolim.
- LEANDRO, Engrácia (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LEANDRO, A. (2004). Proteção dos direitos da criança em Portugal. In A. R. Monteiro, A. G. Leandro, C. Albuquerque, D. Rocha, I. C. Barreto, & R. Benes (Eds.), *Direitos das Crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.

- LOURENÇO, Orlando M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

M

- MARTINS, Paula Cristina (2005) – Das dificuldades (dos) menores aos problemas (dos) maiores – Elementos de análise das representações sociais sobre as crianças em risco. *Saber & Educar*, 10, 69-78.
- MARTINS, Paula Cristina (2009). Risco na Infância: os contornos da evolução de um conceito. In SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (247-272). Petrópolis: Editora Vozes.
- MARTINS, Paula Cristina (2002). *Maus-tratos a crianças – O perfil de um problema*. Braga: Centro de Estudos da criança – Universidade do Minho.
- MARTINS, Rita de Cássia (2011). Pesquisa com criança: Instrumentos teórico-metodológicos na escuta dos pequenos. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (documento eletrónico). Acedido em 3 de Agosto de 2012 em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5321_2862.pdf.
- MADEIRA, Joaquina (2000). As crianças como cidadãos. In *Os Mundos sociais e culturais da infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Atas do Congresso, II.
- MAGALHÃES, T. (2005). *Maus Tratos em Crianças e Jovens* (4ª edição). Coimbra: Quarteto.
- MARQUES, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, Sónia Catarina Lopes (2007). *Os cuidadores informais de doentes com AVC*. Coimbra: Formasau – formação e saúde, Lda.
- MATOS, Armanda Pinto da Mota (2006). *Televisão e violência*. Coimbra: Almedina.
- MINUCHIN, Salvador, FISHMAN, H.C. (1990). *Técnicas de terapia familiar*. Porto Alegre: Artes medicas.
- MASON, J., Tipper, R. (2006) Children, Kinship and creativity. Working Paper. Manchester: University of Manchester, Morgan Centre for the study of relationships and personal life.
- MONTANDON, Cleopatre (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, 26, (91). Acedido em 29 de Abril de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>.
- MONTEIRO, A. Reis (2010). *Direitos da criança: Era uma vez....*Coimbra: Almedina.

N

- NETO, Felix (1998). *Psicologia social* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.
- NASCIMENTO, Cláudia Terra de, BRANCHER, Vantoir Roberto, OLIVEIRA, Valeska Fortes de (2008). A construção do conceito de Infância: Uma tentativa de reconstrução historiográfica. *Linhas*, 9 (1), 4-18. Acedido em 10 de Janeiro de 2012 em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1394/1191>.

O

- OLIVEIRA, José Barros de (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- OLIVEIRA, José H. Barros de (2009). *Psicologia da educação* (3º Volume). Porto: Legis Editora.
- OSORIO, L.C. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

P

- PESSANHA, Manuela (2008). *Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PAPALIA, Diane, OLDS, Sally. & FELDMAN, Ruth Duskin (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª edição.). Porto Alegre: Artmed.
- PAPELIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos e FELDMAN, Ruth Duskin (1999). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PALACIOS, Jesús, JIMÉNEZ, Jesús, OLIVA, Alfredo e SALDAÑA, David (2011). Malos tratos a los niños en la familia. In RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús, *Familia y desarrollo humano* (339-464). Madrid: Alianza Editorial.
- PALACIOS, Jesús, RODRIGO, María José (2011). La familia como contexto de desarrollo humano In RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús, *Familia y desarrollo humano* (25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- PIRES, António (2001). *Crianças (e pais) em risco*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- PIAGET, Jean (1978). *Seis estudos de Psicologia* (8ª Ed.).Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, Jean (1970). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- PEREIRA, Ana Isabel de Freitas (2009). *Crescer em relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PINTO, Manuel e SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.) (1999). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Q

- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- RAMIÃO, T. (2006). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. Lisboa: Quid Júris - Sociedade Editora.
- RAMOS, Sílvia da Encarnação de Barros (2007). Os familiares cuidadores da criança com doença de mau prognóstico: Fundamentos para uma intervenção no âmbito dos cuidados paliativos. Tese apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Mestre, orientada pelo Professor Doutor Gomes Pedro. Acedido em 1 de Fevereiro de 2012 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1084/1/16633_Tese%2520Silvia%2520Ramos.pdf.
- RELVAS, A. P. (2000). *O Ciclo Vital da Família*, Porto: Edições Afrontamento.
- RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús (2011). La familia como contexto de desarrollo humano. In RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús, *Familia y desarrollo humano (25 – 44)*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROCHA, Dulce (2004) – Violações dos direitos da criança em Portugal. in MONTEIRO, A. Reis; LEANDRO, Armando Gomes; ALBUQUERQUE, Catarina de; ROCHA, Dulce; BARRETO, Ireneu Cabral; BENES, Roberto, *Direitos das Crianças (13-22)*, Coimbra: Coimbra Editora.
- ROUSSEL, Louis (1989). *La Famile incertain*. Paris: Editions Odile Jacob.
- RUSSEL, Bertrand (2003). A rede da família. In GIMENO, Adelina, *A família: O desafio da diversidade (75-124)*. Lisboa: Instituto Piaget.

S

- SAPIENZA, Graziela & PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10, (2), 209-216. Acedido em 3 de Maio de 2012 em <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>.

- SAMPAIO, D. e GAMEIRO, J. (1985). *Terapia Familiar* (2ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- SÁ, Eduardo (1995). *Más maneiras de sermos bons pais: as crianças, o pensamento e a família*. Lisboa: Fim de século edições.
- SANI, Ana Isabel (2002). *As crianças e a Violência: Narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SARACENO, Chiara e NALDINI, Manuela (2003). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.
- SESMA, A., MANES, M & SCALES, P. C. (2006). Positive adaptation, resilience and the development asset framework. In R.B. Brooks & S. Goldstain (orgs), *Handook of resilience in children* (281-296). New York: Springer
- SERRANO, Gloria Pérez (2011). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de dados (5ª Ed.). Madrid: Editorial la Muralla.
- SERRANO, José Luís (2009). A diferença risco/perigo. *Novos estudos jurídicos*, Brasil, 14 (2), 233-250. *Acedido em 13 de Dezembro de 2012 em <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/1776>*.
- SILVA, Luísa Ferreira (1995). *Entre Marido e Mulher alguém meta a colher*. Santa Maria da Feira: Editores Livreiros.
- SILVA, Luísa Ferreira da (2001). *Intervenção social na área da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SILVA, Maria Helena Damião da, FONSECA, António Castro, ALCOFORADO, Luís, VILAR, Maria Manuela e VIEIRA, Cristina M. (2004). *Crianças e Jovens em Risco: da investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.
- SIMÓN, María Isabel, TRIANA, Beatriz e GONZÁLEZ, María del Mar (2011). Vida familiar e representações da família. In RODRIGO, Maria José e PALÁCIOS, Jesús, *Familia y desarrollo humano* (297-331). Madrid: Alianza Editorial.
- STAKE, Robert E. (2007). *A arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SOARES, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 6, (1), 25-40.
- SOARES, Natália Fernandes e TOMÁS, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intricados

- trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação* (9-34). Porto: Asa.
- SHORTER, Edward (1977). *Naissance de la Famille Modern*. Paris: Editions du Seuil.
 - SHORTER, Edward (1995). *A formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar.
 - SOARES, Natália Fernandes (2001). *Outras Infâncias...A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Braga: Centro de estudos da Universidade do Minho.
 - SARMENTO, M. J. (2003). O que cabe na mão... Proposições para uma política integrada da infância. In Rodrigues, David (org.), *Perspetivas sobre a inclusão, da Educação à Sociedade* (73-85). Porto: Porto Editora.
 - SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (2008). Olhares sobre a Infância e a criança. In SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (7-13). Petrópolis: Editora Vozes.
 - SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação* (9-34). Porto: Asa.
 - SARMENTO, M. J. e VEIGA (Orgs.) (2010). *A pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas* (9-69) Vila Nova de Famalicão: Húmus
 - SARMENTO, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In SARMENTO, M. J. e VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.), *Infância (in)visível* (25-49). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
 - SANTOS, Maria de Fátima de Souza (2005). A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza e ALMEIDA, Leda Maria (orgs.), *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco.
 - SEGALIN, M. (1996). *Sociologia da Família*. Ed. Portuguesa. Paris: Terramar.
 - SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mcgraw-Hill.
 - SPRINTHALL, Norman & COLLINS, W. Andrew (2003). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

- SOUSA, Alberto B. (2012). *Problemas da família e da criança*. Coimbra: Almedina.

T

- TORRES, Antonio Ferrandis (2003). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. In MEDRANO, Consuelo Vélaz de (coord.), *Orientación Comunitaria: El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores Vulnerables o en conflicto social* (107 – 199). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e conceções da infância em sociedades mediatizadas. *Média & Jornalismo*, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, (11), 119-134.
- TOMÁS, Catarina (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

V

- VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) (2010). *Psicologia Social* (8ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, Jorge (2009). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs), *Metodologia das ciências sociais* (101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VERONESE, Marília Veríssimo e GUARESCHI, Pedrinho A. (2007). Articulando representações sociais e cotidiano. In VERONESE, Marília Veríssimo e GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs.), *Psicologia do cotidiano: Representações sociais em ação* (9-16). Petrópolis: Editora Vozes.

Y

- YIN, Robert K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

W

- WAGNER, A. (1995). Os fatores psicossociais do medo infantil: sua ocorrência e características na idade pré-escolar. *Psico*, 26 (1), 89-106.
- WERNER, E. (2000). Protective Factors and individual Resilience. In SHONKOFF, J. & MEISELS, S. (eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention* (115 – 132). Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografia de referência

A

- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997). Metodologia da investigação em Psicologia e educação. Coimbra: APPORT.
- ARFOUILLOUX, J. C. (1983). A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar.
- ARAÚJO, Sara Barros & OLIVEIRA - Formosinho, J. (2002). Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28, 87-103. Acedido em 20 de Agosto de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29828207>.

B

- BADINTER, E. (1980). Amor incerto: História do Amor Maternal, do séc. XVII ao séc. XX. Lisboa: Relógio d'Água.
- BARBOSA, Silva N. Falcão, SILVA, Juliana P. da & KRAMER, Sónia (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In *Revista Perspetiva*, Florianópolis, 23, 41-64. Acedido em 20 de Agosto de 2012 em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_01/05_artigo_juliana_silva_silvia_barbosa_sonia_kramer.pdf.
- BERGER, M. (2003). *A criança e o sofrimento da separação* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi.
- BORN, Michel (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.

C

- CALHEIROS, Maria Manuela de Amorim (2006). *A construção social do mau-trato e negligência parental: Do senso comum ao conhecimento científico*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLAUDE, Clero e Gloton, Robert (1997). *A Atividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- COWAN, P, COWAN, C e SCHULZ, M(1996). Thinking about risk and resilience In families. In M. Hetherington e E. Blenchman (eds.), *Stress, coping and resilience in children and families (1-38)*. New Jersey, Lawrence Eelbaum Associates.

F

- FELIX, António Bagão, NAZARETH, Joaquim António Pantoja, RIBEIRO, Maria Teresa, DUARTE, David José Peixoto (1994) – *Traços da família Portuguesa*, Lisboa: Direção - Geral da Família.
- FERREIRA, Manuela (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Porto: Edições Afrontamento.

G

- GABADINHO, D., (2000) *Verdade escondida: comportamento parental e mau trato infantil*, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- GARTON, Alison F. (1994). *Interacción Social y Desarrollo del Lenguaje y la Cognición*, Barcelona: Paidós (edição inglesa de 1992).

M

- MONTEIRO, Ana Isabel Líbano (1996) – *A família nas declarações internacionais dos direitos humanos*. Lisboa: Direção – Geral da família.
- MOREIRA, C. R. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

N

- NOGUEIRA, C. e SILVA, I. (2001). *Cidadania – Construção e novas práticas em contexto educativo*. Porto: Asa.

O

- OLIVEIRA-Formosinho, J e KISHIMOTO, T (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson Ed.

R

- RUFFIÉ, J. (1983). *De la biologie à la culture* (vol.2). Paris: Champs Flammarion.

S

- SARMENTO, Teresa, FERREIRA, Fernando, SILVA, Pedro e MADEIRA, Rosa (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- SEBASTIÃO, J. (1998). *Crianças de Rua – Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- SEGALIN, Martine (1981). *Sociologie de la famille*. Paris, Armand Colin Éditeur.
- SILVA, Sofia Carolina de Sousa (2009). *Famílias de Risco, Crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. Dissertação apresentada à

Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre, orientada pela Professora Doutora Natália Fernandes.

- SINGLY, François de (2000). *Libres essemble: L'individualism dans la vie commune*. Paris:Nathan.
- SOUSA, L., HESPANHA, P., RODRIGUES, S. & GRILO, P. (2007) - *Famílias Pobres: Desafios à intervenção*. Lisboa: Climepsi Editores.

V

- VILAR, Maria Manuela e VIEIRA, Cristina Maria (2004). *Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção*. Coimbra: Almedina.

W

- WALL, Karin (org.) (2005). *Famílias em Portugal: Percursos, interações, redes sociais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Bibliografia Legislativa

- Decreto-lei n.º 147/99 de 01 de Setembro. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

Endereços eletrónicos

- <http://www.unicef.org/>
- http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- <http://www.cnpcjr.pt/#2>
- <http://www.iacrianca.pt/>
- <http://www.pgr.pt/>

Apêndices

Apêndice 1 - Consentimento Informado



Consentimento Informado

Exmo. Encarregado de Educação

Eu, Catarina Filipe Louro, aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa estou a realizar uma investigação acerca das representações das crianças em relação à família, para a conclusão do meu mestrado em Riscos e Violências nas sociedades atuais: Análise e Intervenção Social.

Para o efeito, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a participação do(a) seu filho(a) na presente investigação nomeadamente através da participação em entrevista individual e em trabalhos de grupo (desenhos, entre outros). O estudo consiste numa entrevista gravada (para recolher o máximo de informação) com o seu filho(a) abordando a temática da família e da educação com uma duração aproximada de 30 minutos, sendo que, os participantes terão a identificação mantida sob sigilo não sendo identificados nem pelo nome nem pelas suas características pessoais.

Este estudo tem apenas fins científicos sendo que me comprometo desde já a respeitar o seu filho(a) bem como a respeitar as suas opiniões e direitos.

Eu _____ autorizo o(a) meu filho(a) _____ a participa neste estudo, estando ciente de que ele é livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa.

Castelo Branco _____ de _____ de 2012

Assinatura do responsável pela criança



Consentimento Informado

Olá,

O meu nome é Catarina Filipe Louro, sou aluna da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa e estou a realizar um estudo acerca das representações das crianças em relação à família, para a conclusão do meu mestrado em Riscos e Violências nas sociedades atuais: Análise e Intervenção Social.

Para mim, é importante perceber melhor a forma como as crianças pensam, sentem, e que significado atribuem à sua família, por isso, gostava de contar com a tua colaboração para a elaboração deste estudo, comprometendo-me, desde já, a respeitar-te e a respeitar as tuas opiniões e os teus direitos.

Os nossos encontros terão como objetivo realizar uma entrevista individual e trabalhos de grupo (tu e outras crianças) como desenhos.

Para conseguir anotar tudo o que dizes, vou ter de gravar as nossas sessões, pelo que quero desde já informar-te que serei eu a ouvir as gravações e que no final do trabalho, poderemos ouvi-las juntos e depois apagá-las, se essa for a tua vontade. Nunca serás identificado nem pelo nome nem pelas tuas características pessoais e se tiveres alguma dúvida, receio ou falta de vontade de participar no estudo, poderás desistir a qualquer momento.

Quero que saibas que tens o direito de participar ou não neste trabalho.

Gostava muito que participasses no meu estudo, mas cabe-te a ti decidires se queres participar!

Eu _____ gostava de participar neste estudo

Castelo Branco, _____ de _____ de 2012

Apêndice 2 – Guião De Entrevista

Guião de Entrevista

Representações das Crianças acerca da família e do risco psicossocial

1º Momento: Desenvolvimento de uma relação de confiança e empatia

Gostaria de conversar um bocadinho contigo, para que eu possa conhecer-te melhor. Esta conversa é privada e ficará só entre nós. Se quiseres perguntar alguma coisa ou se tiveres alguma dúvida estás a vontade para dizeres o que quiseres.

- Como te chamas?
- Quantos anos tens?
- O que gostas mais de fazer nos teus tempos livres?
- Qual é o teu programa de televisão, cantor ou personagem favorito?
- Há mais alguma coisa de que me queiras dizer sobre ti para eu te poder conhecer melhor?

2º Momento: Entrevista

Representações sobre a Família

- O que é para ti uma família?
- Para que achas que serve uma família (funções)?
- Achas que o pai e a mãe são igualmente importantes para a criança, ou achas que existem diferenças?
- Diz-me palavras que te venham à cabeça quando pensas em família.
- O que é para ti uma família feliz?
- O que faz uma boa família? E uma família má?
-

Representações sobre a minha família

- Quem são para ti, as pessoas que pertencem à tua família?
- Como é que lhes chamas?
- Como caracterizas a tua família?
- Como caracterizas a tua mãe? E o teu pai?
- Agora diz-me coisas que tu e a tua família costumam fazer juntas (explorar várias dimensões)
- Como te sentes quando estas com a tua família? (Alegre - Orgulhoso(a), Envergonhado(a) - Com raiva, Seguro(a) - Aborrecido(a) – Triste - Assustado(a))
- Achas que a tua família te protege? com quem te sentes mais seguro?(explorar exemplos de proteção)
- És feliz na tua família? Porque é que a tua família é importante para ti?
- Que qualidades (valores) é que a tua família te ensina que te ajudam a ser boa pessoa e que são importantes na relação que tens com os outros meninos e adultos?
- Quando fores grande queres formar uma família? E o que é que achas que é mais importante a família ensinar aos filhos? que valores pretendes transmitir? (explorar)

Representações sobre o risco psicossocial

- Conheces ou já ouviste falar dos direitos das crianças?
 - O que será isto dos direitos das crianças?
- Folheto UNICEF**
- O que aprendeste com este panfleto?
 - Achas que o direito à família é importante? E achas que todas as crianças têm direito à família?
 - Há muitos meninos e meninas espalhados por todo o mundo que não vêm os seus direitos respeitados por diversas razões, como achas que se sentem estas crianças? Serão estas crianças protegidas?
 - Será que estas crianças poderão estar numa situação de perigo?
 - O que será isto de se estar em perigo?
 - E o risco? Já ouviste falar do risco?

- Será que podemos, então, falar de crianças em risco? e famílias em risco será que existem?
- Conheces alguma situação de risco?

Representações sobre o risco na minha família (fatores de risco)

- Sabes o que é uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em perigo?
- Sabes o que levou os teus pais a frequentarem esta CPCJ?
- Olha em que é que achas que esta CPCJ podia ajudar-te a ti e aos teus pais?
- Achas que os teus pais têm tudo o que precisam ou achas que alguma coisa lhes faz falta? Ou então, achas que os teus pais têm tudo para te poderem dar o que precisas?
- Os teus pais levam-te ao médico e cuidam de ti quando estás doente?
- O que costumas comer às refeições? Quantas refeições fazes por dia?
- Quando chegas da escola os teus pais ajudam-te nos trabalhos de casa?
- Gostas da casa onde vives? Como descreves a tua casa? Quem vive na tua casa?
- Como ocupas o teu tempo? Passas muito tempo sozinho(a)?
- Os teus pais têm tempo para brincar contigo? Ficas contente quando eles brincam contigo?
- Como é a tua relação com as pessoas que vivem na tua casa?
- Quem dita as regras na tua família? Participas na definição dessas regras?
- Mudavas alguma coisa na tua família (ou no teu pai e na tua mãe)?
- Que direitos tens na tua família? Os teus direitos são respeitados na tua família?

“Obrigado por teres participado no meu estudo, compreendo que nem sempre seja fácil falar destes assuntos....mas gostei muito de te poder conhecer melhor.”

Apêndice 3 – Guião De Observação

Guião de observação

	Código da entrevista	
	Data	
	Hora de início	
	Hora de conclusão	
	Dados	
O Contexto		
Conteúdos Observados		
Interpretação dos Conteúdos		
Outros Apontamentos		

Apêndice 4 – Quadro de recolha de dados sobre as representações das crianças

Quadro de recolha de dados sobre as representações das crianças	
Indicador	Discursos
Como define a criança o conceito de família (genericamente)	<i>“Não sei...é quando há abraços...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“É uma coisa boa...Porque as pessoas apoiam” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...é ter a mãe, o pai e os filhos” (ExAndroid 11 anos).</i> <i>“É uma coisa que nos faz bem” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“... ter pai e mãe, ter manas para brincar...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...é uma família que trata bem, que dá-nos de comer, dá-nos dormir...” (Flora, 8 anos).</i> <i>“...é tudo...porque por mais que discutamos com os pais com os irmãos eles estão sempre lá para nós... (João, 15 anos).</i> <i>“...olha é união...” (João, 15 anos).</i> <i>“Uma família para mim é pessoas que nos apoiam sempre que tamos em confusões e situações embaraçosas” (Kid, 12 anos).</i> <i>“São pessoas que nunca vamos deixar de amar” (Kid, 12 anos).</i> <i>“É uma paixão” (Hello Kits, 10 anos).</i> <i>“É portar bem...é tarem os pais e os avós e fazer o que eles mandam” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“São as pessoas que me criaram e que gostam de mim...” (Niara, 16 anos).</i>

	<i>“é onde se juntam bué pessoas que gostam de nós...” (João, 15 anos).</i>
Quais as funções da família	<i>“É para dar presentes e para dar comida...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“É para passear e os meninos e para proteger também” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Uma família serve para ajudar quando temos problemas” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“È mais ou menos cuidar das pessoas e dar-lhes comida, alimentos e roupinhas” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“A família serve para nos dar comer” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...para nos ajudar a ter dinheiro” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Para nos carregarem o telemóvel” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...para nos levarem a dar passeios, para irmos passar férias a praia...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>....ajudar a encontrarmos uma profissão quando formos crescidos” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Para ajudar, para criar e educar” (João, 15 anos).</i> <i>“Para nos proteger, para cuidar, nos amar, para nos sentirmos felizes” (Kid, 12 anos)</i> <i>“Temos família para sobreviver porque precisamos ter amor e carinho hmmm ... para ensinar também” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“...para ter amor e carinho...” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“O tio o e avó ajudam a ter dinheiro” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Para falar dos problemas, porque se não falarmos andamos sempre tristes” (Sarinha, 11 anos.)</i> <i>“Áh e a família também serve para brincar e para irmos passear.” (Oliverbungie, 8 anos.)</i>
Importância atribuída à mãe e	<i>“... o pai é mais importante porque trabalha...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Mãe é mãe... (ExAndroid, 11 anos).</i>

ao pai	<i>“Hmmm...o pai é importante...faz coisas lá em casa e brinca mais comigo e com as manas.” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“São os dois importantes mas as vezes o pai é mais carinhoso e brincalhão e passa mais tempo connosco (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Porque o pai faz...faz trabalho de obra e a mãe é cuidar da casa e de nós” (Flora, 8 anos).</i> <i>“São iguais partilham...” (João, 15 anos).</i> <i>“Pelos dois acho que são iguais...” (Kid, 12 anos).</i> <i>“ A mãe...porque ajuda mais, compra as coisas para a escola e compra os livros...o pai não dá nada a nós...” (Hello Kitty 10 anos).</i> <i>“São importantes...porque a nossa mãe compra roupa e o pai também...” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“...para mim a minha mãe é mãe e pai ao mesmo tempo” (Niara, 16 anos)</i>
Importância atribuída à família	<i>“Dão coisas e comida que é importante para crescer” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Para ter coisas quando preciso...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...comida e essas coisas...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“E para nos protegerem e ajudarem em tudo” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Porque tenho brinquedos...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“... porque tenho pai e mãe” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“... porque tenho cadeiras porque sôtão em casa, porque tenho roupa...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Porque é a minha segunda família...porque sou adotado e tenho sorte...” (João, 15 anos).</i> <i>“Sim porque são os nossos...são a nossa própria família...” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“Sim...são as pessoas do nosso sangue não é...e que vivem connosco” (Niara, 16 anos).</i>
Palavras	<i>“Carinho, amor...” (ExAndroid, 11 anos).</i>

associadas à família	<i>“...companhia, alegria...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Brincar, feliz....estarmos juntos” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“O pai, a mãe, o tio, a avó os avós as tias os tios e os primos” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Amor, carinho...acolhimento e ponto de encontro’” (João, 15 anos).</i> <i>“...amizade” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...portar-me bem e respeitar os pais e os avós” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“...Amizade, amor, educação...também confusão, desprezo, zangas e essas coisas que acontecem” (Niara, 16 anos).</i> <i>“Amor, carinho...mas o pai não liga nada a nós olha....(Hello Kitty, 10 anos.)</i>
Quem pertence à minha família	<i>“A mãe, o pai, o avô a avó e a bruna” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“A mãe, o pai, o irmão e a bisavó...ah e os meus animais” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“A minha avó da parte da minha mãe, o meu avô que já morreu da parte da minha mãe, o avó da parte do meu pai...e quem é mais da parte da mãe?Ah o irmão dela...o meu tio que é da parte da mãe...Ah falta da parte do pai...é a avó e o avô o meu bisavó a minha bisavó, a minha tia e o meu tio...ahhh e o outro tio” (Flora, 8 anos).</i> <i>“São todos os meus amigos...” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...as pessoas da minha família mesmo...por exemplo a minha mãe, a minha irmã, a minha avó, os meus tios os meus primos, a minha família toda e...ahhh e os meus peixinhos” (Kid, 12 anos).</i> <i>“A mãe o pai a mana a avó e o avô...depois os amigos e os vizinhos dos pais também são amigos” (Catarina, 8 anos).</i>

	<i>“A minha mãe, os meus irmãos e o meu avô ah e a minha filha que ainda não nasceu” (Niara, 16 anos).</i> <i>“...é que eu tenho primos ciganos mas eles não me conhecem nem eu a eles mas são da minha família” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“A minha avó ...avô, depois a mãe...os meus irmãos e as minhas primas...” (Hello Kitty, 10 anos).</i>
Como são nomeados os elementos familiares	<i>“Mãe, pai, bruna, avô e avó” (Tartaruga 7 anos).</i> <i>“Mãe, pai, mana, avô e avó” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Pelo nome ou então pai, mãe tio tia e assim...” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Mãe, mana, avó e o Albertino, o marido da minha avó” (Kid, 12 anos).</i> <i>“Á minha avó chamo-lhe mãe...porque é uma mãe para mim” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“Primos...não sei o nome deles” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“Hmmm não é perfeita mas eu gosto muito dela...” (Kid, 12 anos).</i>
Caracterização da família	<i>“...é uma família amiga” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“É boa porque me dão comida e me levam a passear (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“...dão-me amor e assim” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...para mim a minha família é perfeita...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“A minha própria opinião é que é feliz...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...não é muito má...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Hmmm secalhar não ter dinheiro as vezes para ter as coisas” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...muito bonita e puxam muito por mim” (Flora, 8 anos).</i> <i>“...resolvemos os problemas uns com os outros sem andar á porrada sem andar a discutir” (João, 15 anos).</i>

	<i>“Hmmm é mais ou menos...gosto muito dos meu avós... porque dão muitas coisas muitos mimos, carinho e comida” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“É boa porque dá-nos carinho, amor um coração feliz...”(Oliverbungie, 8 anos).</i>
Caracterização da mãe e do pai	<i>“...agora o pai está separado da mãe...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“...zangam-se os dois...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“A minha mãe gosto muito dela mas não ganha muito mas...é fixe e simpática” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...o pai é fixe e joga comigo playstation e no computador...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...a mãe é simpática...e o pai é bom e divertido...”(Sarinha, 11 anos).</i> <i>“...são simpáticos e temos regras dizem para metermos a mesa...”(Catarina, 8 anos).</i> <i>“ A minha mãe é protetora e o meu pai é mais liberal” (João, 15 anos).</i> <i>“hmmm...é boa as vezes não passa muito tempo comigo nem dá assim muitos carinhos mas eu gosto dela “(Kid, 12 anos).</i> <i>“...as vezes não passam muito tempo connosco” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“O meu pai para mim é ruim porque simplesmente ele podia ter-me assumida e deixou-me pela ganza...” (Niara, 16 anos).</i> <i>“A minha mãe fez tudo para me criar, podia-me ter dado para adoção e não o fez”(Niara, 16 anos).</i>
Sentimentos face à família	<i>“...sinto-me aconchegada...”(Niara, 16 anos).</i> <i>“ ...é como se não estivesse num mundo desconhecido” (Niara, 16 anos).</i> <i>“...não tenho muito orgulho no pai” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“...também envergonhada porque há primos que eu não conheço bem” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“...e as vezes zangada porque os pais não passam muito tempo connosco” (Hello Kitty, 10 anos).</i>

	<i>“Sinto-me feliz...” (Kid, 12 anos).</i> <i>“ “Sinto que é ali que devo estar” (João, 15 anos).</i> <i>“....zangada as vezes...” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Feliz” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Sinto-me bem e alegre e seguro porque faço parte da família” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“É como se estivesse no paraíso...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Triste quando se zangam comigo e muitas vezes sinto raiva e fico assustado...” (Tartaruga, 7 anos).</i>
Atividades realizadas em família	<i>“É tudo quase sempre...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Jogo muito no computador dos pais” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Vamos passear o cão...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“brincar com a minha mãe...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“os meus pais e o meu irmão as vezes ajudam –me a estudar...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Brincamos” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Jogar as cartas e passear” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...as vezes ajudar a mãe a fazer o comer as vezes a ver um filme e a limpar” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Hmmm a minha mãe cansa-se muito e assim ela fica cansada do trabalho e depois passa muito tempo a dormir e assim...” (Kid, 12 anos).</i> <i>“As vezes limpar e arrumar e essas coisas” (Hello kitty, 10 anos).</i> <i>“Vamos ao parque” (Oliverbungie, 8 anos).</i>

	<i>“Vamos para a feira andar de carrinhos de choque” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“Oh eu não faço muitas coisas juntos porque a única coisa que agente faz juntos é jogar ao monopólio” (Niara, 16 anos).</i>
Valores transmitidos pela família	<i>“...a ser amigo, a portar-me bem” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“A minha mãe agora diz assim...tu entras na sala de aula e só tens de estar atento ao que o professor diz e se os teus amigos gozarem contigo ou assim deixa...é como se não estivessem lá “(ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...tem de se deixar sempre uma porta aberta para as pessoas” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...para não falarmos mal com os professores, sermos simpáticos...” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Dão-me educação...” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Então a não discriminar quem tem menos dinheiro” (João, 15 anos).</i> <i>“...não estar sempre a responder, ir para a escola e aprender” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...não dizer asneiras” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...não mandar as mesas e as cadeiras ao ar para não ser expulsa...” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“...a minha avó sempre nos quis perto de casa e a minha mãe disse que ela queria pôr-nos longe...mentir é feio...” (Oliverbungie, 8 anos).</i>
O que é para a criança uma família feliz	<i>“É a minha” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Então é a família que temos” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“É tratar bem, conversar, brincar e sorrir...” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“É uma família que gosta de todos e que apoiam e dão carinho...” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...é uma família que é boa para nós” (Sarinha, 11 anos).</i>

	<i>“...é ter pai e mãe é ter camas para dormir...” (Flora, 8 anos).</i> <i>“...ter o tio a avó os avós os primos sempre comigo” (Flora, 8 anos).</i> <i>“É uma família que tem problemas mas que conseguem resolve-los com todos” (João 15 anos).</i> <i>“Há bondade e respeito por todos” (João, 15 anos).</i> <i>“É quando os avós são nossos amigos e são bons porque nos dão amor carinho e roupa “(Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“Tem dias...a minha mãe faz o que pode mas não é fácil crescer sem pai e engravidar aos 16 anos...por isso não é que não seja feliz mas pronto”(Niara, 16 anos).</i> <i>“...acho que sou sim feliz...porque eles me poem alegre” (Hello Kitty, 10 anos).</i>
Direitos na minha família	<i>“Tenho...a que os meus pais não se zanguem mais...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Tenho educação...atenção deles também...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Tenho direito á minha liberdade” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Deixam-me brincar com os meus amigos e escolher os filmes na televisão” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“...não chegar tarde a casa” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...sair á rua, brincar, ir as lojas e comer geladinhos” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Então é arrumar a casa...limpar o pó da casa é ajudar a mãe e é para ajudar a fazer o comer á mãe e ao pai” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Fazer aquilo “que quero” mas com responsabilidade” (João, 15 anos).</i> <i>“Respeitar os pais e os avós, ter amor e carinho, portarmo-nos bem sem fazer birras” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“Tenho o direito de dar a minha opinião” (Niara, 16 anos).</i> <i>“Cuidar da minha família, da minha irmã...” (Kid, 12 anos).</i>

Conhecimento acerca dos direitos das crianças	<i>“Sim sim e até já fiz um trabalho na escola sobre os direitos das crianças” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Não sei...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Já na escola” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Já ouvi falar disso” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Não....” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Hmmm...nunca ouvi falar...” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“Já já é aquela cena de ir às aulas, já tinha ouvido isso na escola e aqui” (Niara, 16 anos).</i>
- Significado dos direitos das crianças	<i>“São coisas que nós podemos fazer as vezes...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Acho que é para elas se portarem bem...o meu direito é estudar...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“São coisas que devemos fazer” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Eu ter direitos é portar-me bem, ajudar a por a mesa...” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Hmm fazer o que as pessoas mandam” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Temos direitos mas também temos deveres, é assim...” (João, 15 anos).</i> <i>“...temos de respeitar os direitos mas também ceder um bocadinho” (João, 15 anos).</i> <i>“Então é aquilo que as crianças podem fazer à vontade e que as vezes não podemos porque não temos algumas coisas...” (Kid, 12 anos).</i>
Conceitos de	<i>“...perigo é como aquelas crianças que se queimam ou quando há fogo em casa ou quando não há comida em casa” (tartaruga, 7</i>

Risco e perigo	anos). <i>“Mal..coitadas...talvez não se sintam muito bem” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...se fizermos uma coisa temos o risco de ir para a prisão” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Sim...porque estão sozinhos no mundo...” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Acho que o risco é diferente do perigo” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Não se sentem seguras porque não têm o pai e a mãe do seu lado” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...o perigo é muita coisa...muita coisa que faz mal” (Flora, 8 anos).</i> <i>“...todos nos temos direito a uma vida saudável, uma vida com as mínimas condições, com alimentação saudável, com água boa...” (João, 15 anos).</i> <i>“...o risco é as coisas poderem ou não acontecer...” (João, 15 anos).</i> <i>“...a palavra risco no meu vocabulário aparece muitas vezes” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...Sim porque não têm família e não têm comida” (Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“Não porque mesmo assim hoje em dia já há aquelas casas de acolhimento e assim...” (Niara, 16 anos).</i> <i>“Em risco significa que ainda não esta em perigo e que ainda podem voltar atras” (Niara, 16 anos).</i>
- Tipos de risco//perigo	<i>“Quando a criança esta sozinha porque os pais a deixam” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Perigo é quando as crianças se queimam ou quando há fogos em casa” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“...o perigo é essas crianças pobrezinhas que não têm vacinas...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...perigo é uma pessoa que não tem coisas estar mal ou morrer” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“É por exemplo quando os pais nos deixam ou abandonam ficamos em risco de vida” (ExAndroid, 11 anos).</i>

	<i>“...podem-nos raptar ou bater” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“...O risco é os pais baterem e não darem comida”(Sarinha, 11 anos).</i> <i>“ Quando não temos comida, nem tomar banho...quando não temos dinheiro” (Flora, 8 anos).</i> <i>“...o risco é as pessoas atreverem-se a fazer coisas que não podem” (Kid, 12 anos).</i> <i>“Sim risco é os pais baterem a nós...”(Oliverbungie, 8 anos).</i>
- Noção de Crianças e famílias de risco	<i>“...é porque as famílias não têm dinheiro e não estão felizes” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“È quando as crianças não se sentem felizes e sentem-se como se estivessem abandonadas” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“...quando as crianças andam muito na rua sozinhas...”(Catarina, 8 anos).</i> <i>“...quando a nossa família não pode comprar comida ou roupinha” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“...quando o pai bate na criança ou então sofrer de bullying na escola” (João, 15 anos).</i> <i>“...é também o cuidado que temos de ter com quem nos damos com as más companhias (...)e também cuidados com as companhias da escola..há companhias perigosas...”(João, 15 anos).</i> <i>“...crianças em risco de terem doenças” (Kid, 12 anos).</i> <i>“...as famílias em risco também pode existir porque podem-se zangar as famílias e depois começam a ter problemas e começam-se a separar...”(Kid, 12 anos).</i> <i>“...é os meninos poderem morrer porque lhe fazem mal...”(Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“os pais andam sempre zangados” (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“...as crianças em risco não têm pais...”(Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“...têm pais só que os pais estão a trabalhar e eles estão sozinhos em casa” (Oliverbungie, 8 anos).</i>

	<i>“...e quando não têm comida e dinheiro para o autocarro...eu as vezes não tenho dinheiro para o autocarro...(Oliverbungie, 8 anos).</i> <i>“...tenho um amigo que pede dinheiro aos pais para a droga e para o álcool e os pais neste momento estão em divórcio e discutem”(João, 15 anos).</i> <i>“...o meu primo porque anda a portar-se mal e quando chegava a casa o pai batia-lhe e o pai também lhe batia sem motivos...” (Niara 15 anos).</i>
Conhecimento do motivo de sinalização	<i>“Não” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Sim, por causa da minha escola” (ExAndroid 11 anos).</i> <i>“Não sei porque viemos aqui” (Sarinha 11 anos).</i> <i>“Foi porque me meti com pessoas perigosas” (João 15 anos).</i> <i>“Sim...é que eu um dia estava a mandar pedras assim no meio do mato e lá perto do mato tinha uma casa e assim eu mandei uma pedra e a pedra desviou-se (...) bateu na janela da casa de uma senhora...depois a senhora fez queixa” (Kid 12 anos).</i> <i>“Já ca viemos uma vez mas não sei porque viemos” (Hello Kitty 10 anos).</i> <i>“Acho que é por causa da minha avó vir falar com uma senhora da minha mãe...” (Oliverbungie 8 anos).</i>
História Infantil dos pais	<i>“Mas sabe a minha mãe quando era pequena também levou com o chicote e ainda tem marcas” (Oliverbungie, 8 anos).</i>
A separação e o divórcio dos pais	<i>“...as famílias em risco também pode existir porque podem-se zangar as famílias e depois começam a ter problemas e começam-se a separar...”(Kid 12 anos).</i> <i>“...os pais andam sempre zangados” (Hello Kitty, 10 anos).</i>

	<i>“As zangas, gostava que os pais se zangassem menos” (Tartaruga, 7 anos).</i>
As condições socioeconómicas da família	<i>“Não lhes falta nada, mas não tem dinheiro para o telemóvel e precisam de comida as vezes...” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“...as vezes quando eu quero alguma coisa peço e eles dizem-me agora não talvez para a semana (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Só me dão as vezes aquilo que eu preciso” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“...não têm tanto dinheiro eles...” (Flora 8 anos).</i> <i>“...gostava de ter um computador mas a mãe e o pai não têm dinheiro” (Flora 8 anos).</i> <i>“Sim têm, não me faz falta nada” (João 15 anos).</i> <i>“...gostava que a minha mãe tivesse trabalho para ter uma vida melhor” (Kid 12 anos).</i> <i>“...mas às vezes não dá para comprar tudo porque a minha mãe só recebe o abono mais nada...” (Niara 16 anos).</i>
“Crianças difíceis”	Nota de campo n.º 3
Práticas Parentais	<i>“Às vezes passo muito tempo sozinho” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“... gostava que brincassem mais mas não há tempo” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“As vezes passo algum tempo sozinha” (Catarina, 8 anos).</i> <i>“Hmmm...não muito...não me ajudam muito a fazer coisas e trabalhos e assim” (Kid, 12 anos).</i> <i>“Não tem problemas nenhum eu passo a maior parte do tempo sozinha e prefiro assim” (Niara, 16 anos).</i> <i>“Hmmm...às vezes...mas como tenho o judo, e o centro de computadores e assim to lá com os meus amigos” (Kid, 12 anos); Sim as vezes fico sozinha...quando vão todos trabalhar ou sair...Só que as vezes eu e os manos vamos ao centro artístico e ficamos lá e</i>

	<i>fazemos atividades... (Hello Kitty, 10 anos).</i> <i>“Jogo muito no computador dos pais” (Tartaruga, 7 anos), “....olha sabes...uma vez passei la 23 horas a jogar computador” (ExAndroid 11 anos).</i> <i>“...as vezes medo quando a minha mãe se põe a ver filmes de terror...eu não gosto muito...mas ele quer ver...” (Kid, 8 anos</i> <i>“É o pai e mãe, mas eles ouvem-me as vezes sobre o que penso” (Catarina, 8 anos)</i> <i>“Sim dou opinião, as vezes aceitam outra vez não aceitam” (Niara, 16 anos).</i> <i>“...então porque se alguém se porta mal lá em casa leva com o chicote na cabeça” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Sim....a minha mãe diz que aqui tiram os meninos para os levarem para uma instituição e eu não quero...gosto muito da minha avó” (Hello Kitty, 10 anos).</i>
Casar e ter filhos	<i>“Sim e ter filhos “ (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Quero ter um filho, e um rapaz...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“Sim gostava de formar uma família e ter filhos” (Sarinha, 11 anos).</i> <i>“Não quero ter filhos quando for grande” (Flora, 8 anos).</i> <i>“Hmmm...a família que eu tenho já é uma família...mas não quero ter filhos “ (Oliverbungie, 8 anos).</i>
Valores a transmitir	<i>“...devo ensinar a portarem-se bem e a serem bem comportados” (Tartaruga, 7 anos).</i> <i>“Andar de skate...” (ExAndroid, 11 anos).</i> <i>“...também dizia –lhe que ele tinha de ser simpático para as raparigas e para todos e se alguém o tratar mal que venha falar com o</i>

pai”(ExAndroid, 11 anos).

“Vou ensinar a vestir as cuecas, a roupinha...”(Catarina, 8 anos).

“... ensinar a comer a sopa a ensinar a andar e para não baterem as pessoas” (Catarina, 8 anos).

“Os mesmos que os meus pais me estão a dar a mim...” (João, 15 anos).

“...dizer não quando muitas vezes nos oferecem coisas porque não sabemos o que está lá dentro” (João, 15 anos).

“... quando não temos as coisas que queremos não é roubar nem tirar aos outros”(João, 15 anos).

“...a sermos uma família feliz “(Hello Kitty 10 anos).

“... para não engravidar aos 16 anos como eu porque é muito complicado...”(Niara 16 anos).

Anexos

Anexo 1 – Folheto UNICEF



Artigo 31 Tens direito a brincar.

Artigo 32 Tens direito a protecção contra a exploração económica, ou seja, não deves trabalhar em condições ou locais que ponham em risco a tua saúde ou a tua educação. A lei portuguesa diz que nenhuma criança com menos de 16 anos deve estar empregada.

Artigo 33 Tens direito a ser protegido contra o consumo e tráfico de droga.

Artigo 34 Tens o direito de ser protegido contra abusos sexuais. Quer dizer que ninguém pode fazer nada ao teu corpo como, por exemplo, tocar-te, tirar-te fotografias contra a tua vontade ou obrigá-lo a dizer ou fazer coisas que não queres.

Artigo 35 Ninguém te pode raptar ou vender.

Artigo 37 Não deverás ser preso, excepto como medida de último recurso, e, nesse caso, tens direito a cuidados próprios para a tua idade e visitas regulares da tua família.



Artigo 40 Se fores acusado de ter cometido algum crime, tens direito a defender-te. No tribunal, a polícia, os advogados e os juizes devem tratar-te com respeito e procurar que compreendas o que se está a passar contigo.

Artigo 42 Todos os adultos e crianças devem conhecer esta Convenção. Tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também.

A Convenção sobre os Direitos da Criança tem 54 artigos. Os que não referimos aqui dizem, sobretudo, respeito à forma como os adultos e os governos devem trabalhar em conjunto para que todas as crianças gozem dos seus direitos.

A maioria das pessoas sabe que as crianças têm direitos, mas muitas delas gostariam de os conhecer melhor. Por isso, é bom que fales no assunto com os teus amigos, com os teus pais e professores. Assim estás, também, a ajudar outras crianças.

Para mais informações, podes contactar o:

Comité Português para a UNICEF
Avenida António Augusto de Aguiar, 56, 3.º Esq.
1050 Lisboa
Tels.: 354 78 58 / 354 78 58
Fax: 354 79 13



A UNICEF, inicialmente conhecida como *Fundo Internacional de Emergência para as Crianças*, foi criada em Dezembro de 1946 para ajudar as crianças da Europa vítimas da II Grande Guerra. Quando os países europeus estavam em condições de tomar conta das suas crianças, passa a ocupar-se especialmente das crianças dos países mais pobres da África, Ásia, América Latina e Médio Oriente. Em 1953, torna-se uma agência permanente das Nações Unidas, passando a chamar-se *Fundo das Nações Unidas para a Infância*, mas mantendo a sigla que a tornara conhecida em todo o mundo – UNICEF.

Hoje em dia, a UNICEF trabalha em mais de 140 países em desenvolvimento em programas de saúde, educação, nutrição, água e saneamento que procuram melhorar as vidas de muitas crianças e, quando há guerras ou catástrofes, vai em auxílio das vítimas.

Todo o dinheiro que a UNICEF utiliza vem de contribuições dadas pelos governos, organizações muito diversas e do público. O Comité Português para a UNICEF recolhe fundos para aqueles programas mas, também, procura informar e sensibilizar as pessoas para as necessidades e direitos de todas as crianças, onde quer que vivam.

 **unicef**
Comité Português





Sabias que tens direitos?
Sabias que as Nações Unidas aprovaram uma lei chamada *Convenção sobre os Direitos da Criança*?

Os teus *direitos* dizem respeito ao que podes fazer, e ao que as pessoas responsáveis por ti

devem fazer para que sejas feliz, saudável e te sintas seguro.

Mas, claro que tu também tens responsabilidades para com as outras crianças e para com os adultos para que também eles gozem dos seus direitos.

Uma convenção é um acordo assinado entre países, para obedecerem à mesma lei. Quando o governo de um país ratifica uma convenção, quer dizer que se compromete a cumprir o que está escrito nessa convenção.

Portugal ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 21 de Setembro de 1990.

Isto significa que o nosso governo deve tomar as medidas necessárias para que todas as crianças gozem dos direitos definidos nessa Convenção.

A Convenção tem 54 Artigos que explicam cada um dos teus direitos.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* foi escrita por juristas, por isso não é fácil de compreender até mesmo pelos adultos.

O artigo 42 da Convenção diz que tens o direito de conhecer os teus direitos, por isso, decidimos escolher os que julgamos mais importantes e explicá-los numa linguagem mais simples.



Artigo 1 Todas as pessoas com menos de 18 anos têm todos os direitos escritos nesta Convenção.

Artigo 2 Tens todos esses direitos seja qual for a tua raça, sexo, língua ou religião. Não importa o país onde nasceste, se tens alguma deficiência, se és rico ou pobre.

Artigo 3 Quando um adulto tem qualquer laço familiar, ou responsabilidade sobre uma criança, deverá fazer o que for melhor para ela.

Artigo 6 Toda a gente deve reconhecer que tens direito à vida.



Artigo 7 Tens direito a um nome e a ser registado, quer dizer, o teu nome, o dos teus pais e a data em que nasceste devem ser registados. Tens direito a uma nacionalidade e o direito de conheceres e seres educado pelos teus pais.

Artigo 9 Não deves ser separado dos teus pais, excepto se for para o teu próprio bem, como por exemplo, no caso dos teus pais te

maltratarem ou não cuidarem de ti. Se decidirem separar-se, tens de ficar a viver com um deles, mas tens o direito de contactar facilmente com os dois.

Artigo 10 Se tu e os teus pais viverem em países diferentes, tens direito a regressar e viver junto deles.

Artigo 11 Não deves ser raptado mas, se tal acontecer, o governo deve fazer tudo o que for possível para te libertar.



Artigo 12 Quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer.

Artigo 13 Tens direito a descobrir coisas e dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc., excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros.

Artigo 14 Tens direito à liberdade de pensamento e a praticar a religião que quiseres. Os teus pais devem ajudar-te a compreender o que está certo e o que está errado.

Artigo 15 Tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros.

Artigo 16 Tens direito à privacidade. Podes ter coisas como, por exemplo, um diário que mais ninguém tem licença para ler.

Artigo 17 Tens direito a ser informado sobre o que se passa no mundo através da rádio, dos jornais, da televisão, de livros, etc. Os adultos devem ter a preocupação de que compreendes a informação que recibes.

Artigo 18 Os teus pais devem educar-te, procurando fazer o que é melhor para ti.

Artigo 19 Ninguém deve exercer sobre ti qualquer espécie de maus tratos. Os adultos devem proteger-te contra abusos, violência e negligência. Mesmo os teus pais, não têm direito de te maltratar.

Artigo 20 Se não tiveres pais, ou se não for seguro que vivas com eles, tens direito a protecção e ajuda especiais.



Artigo 21 Caso tenhas de ser adoptado, os adultos devem procurar ter o máximo de garantias de que tudo é feito da melhor maneira para ti.

Artigo 22 Se fores refugiado (se tiveres de abandonar o teu país por razões de segurança), tens direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 23 No caso de seres deficiente, tens direito a cuidados e educação especiais, que te ajudem a crescer do mesmo modo que as outras crianças.

Artigo 24 Tens direito à saúde. Quer dizer que, se estiveres doente, deves ter acesso a cuidados médicos e medicamentos. Os adultos devem fazer tudo para evitar que as crianças adoçam, dando-lhes uma alimentação conveniente e cuidando bem delas.



Artigo 27 Tens direito a um nível de vida digno. Quer dizer que os teus pais devem procurar que não te falte comida, roupa, casa, etc. Se os pais não tiverem meios suficientes para estas despesas, o governo deve ajudar.

Artigo 28 Tens direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e não deves deixar de ir à escola. Também deves ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29 A educação tem como objectivo desenvolver a tua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve, também, preparar-te para seres um cidadão informado.

