



O Modelo CRIAR/RAISE:

**Intervenção psicossocial, em acolhimento residencial,
para menores não acompanhados**



2017



O modelo RAISE

Pressupostos teóricos e pilares de intervenção

O nome do modelo RAISE significa CRIAR, fazer crescer. A escolha deste nome procura espelhar o apoio necessário a alguém nas faixas etárias desta população e remete para um entendimento teórico e prático específico sobre a intervenção junto dos menores não acompanhados. Por um lado, o modelo assenta sobre o reconhecimento das adversidades sentidas e vividas pelas crianças e jovens, antes e depois da chegada ao país de acolhimento. Por outro lado, este modelo centra-se numa intervenção multi-níveis que possibilita recuperar e fazer crescer os recursos das crianças e jovens. RAISE ou CRIAR pressupõe simultaneamente preparar um futuro de crescimento e autonomia para os menores, assim como a sua integração plena na sociedade.

A conceptualização do modelo reflete os seguintes pressupostos teóricos sobre os menores não acompanhados:

(1) Uma parte significativa das crianças e jovens refugiados e requerentes de proteção internacional viveram situações traumáticas de morte ou a ameaça dela, separação, pobreza extrema, ou abuso físico, emocional ou sexual (Cunningham & Cunningham, 1997, Richman 1993, Pynoos, Steinberg & Piacentini, 1999). Estes acontecimentos afetam necessariamente o bem-estar psicológico/ emocional. Torna-se importante que o trauma possa ser nomeado, aceite e integrado como parte do passado (Van der Kolk & Newman, 2007).



(2) Ancorado na perspectiva da resiliência salienta-se que, face à exposição a adversidades significativas, muitas vezes, múltiplas e cumulativas, é possível que estas crianças e jovens acionem recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam o seu bem-estar, bem como é viável que usem as suas capacidades individuais e coletivas de negociar esses recursos, obtidos e vivenciados de um modo culturalmente significativo (Ungar, 2008).

(3) A evolução das capacidades de autonomia, iniciativa e resiliência na linha de desenvolvimento da individualidade dos menores, constrói-se em paralelo com o desenvolvimento de uma capacidade de relacionamento para confiar no outro, para cooperar e trabalhar em conjunto com os pares (Sullivan, 1953).

(4) Através de uma abordagem ecológica e usando medidas concretas é fundamental ter como finalidade última a integração dos jovens refugiados na sociedade de acolhimento. Para tal, é necessário promover o estabelecimento de conexões e vínculos sociais, nos diferentes relacionamentos individuais e de redes que suportam a integração entre os indivíduos. As pontes sociais que se estabelecem permitem aceder a serviços e instituições e garantem a participação na comunidade (Money, 2005).

Este modelo assenta sobre pilares que sustentam a intervenção proposta, fundamentam o estabelecimento de objetivos e suportam as atividades realizadas com os menores não acompanhados. Os 5 pilares distribuem-se da seguinte forma: 1) Proteção/Segurança, 2) Vinculação, 3) Identidade(s), 4) Participação, 5) Cidadania.



Pilar 1

Proteção / Segurança

A experiência emocional das crianças e jovens, a forma como se sentem consigo próprios e com o mundo que os rodeia, tem um grande impacto no seu crescimento e desenvolvimento. Quando a estrutura emocional não é estável e positiva, nenhum outro processo de desenvolvimento pode ocorrer de forma plena (Mercogliano & Debus, 1999). As relações emocionais positivas e íntimas estabelecidas com os cuidadores da Casa permitem criar laços de proximidade que facilitam o sentimento de segurança. A base segura possibilita que as crianças e jovens continuem a se desenvolverem, experimentem novidades e partilhem as suas dificuldades. O estabelecimento de relações de proximidade com outros, possibilita um sentimento de segurança básica, de estar emocionalmente ligado a pessoas e lugares, bem como a sensação de ser aceite no contexto social e cultural (Baumeister, 2012).

A ideia de segurança como determinante do bem-estar está ligada à noção de proteção contra danos e a prestação dos requisitos para o bem-estar físico, emocional, económico e social. Complementando esta perspetiva, Newbigging e Thomas (2011) introduziram simultaneamente a importância da noção de segurança ontológica - um senso de ordem, estabilidade, rotina e previsibilidade para a vida – como conceito contemporâneo de bem-estar, importante nesta população.



Pilar 2

Vinculação

A perspectiva da vinculação parte do princípio de que a necessidade de relação (vinculação) e aceitação é universal, independentemente da cultura, idade, gênero ou etnia, sendo primeiramente desenvolvida com os pais (ou quem desempenhe essas funções) (Bowlby, 1969). A esta ideia central, outros autores (Winnicott, 1947; McCluskey & Duerden, 1993) adicionaram a importância de existir um ambiente contendor e facilitador para que essa relação possa ocorrer, e promover posteriormente, a exploração dos espaços mais alargados.

A evolução das capacidades de autonomia, iniciativa e resiliência na linha de desenvolvimento da individualidade constrói-se em paralelo com o desenvolvimento de uma capacidade de relacionamento, para se envolver e confiar no outro, para cooperar e trabalhar em conjunto com os pares, ou para desenvolver uma estreita amizade com estes (Sullivan, 1953).



Pilar 3

Identidade(s)

Uma importante tarefa de desenvolvimento durante a adolescência é atingir uma maturidade de identidade (Erikson, 1968). O processo de exploração da identidade geralmente leva os adolescentes ao compromisso identitário. As identidades étnicas (ou culturais) são partes importantes da identidade pessoal, e também são formadas na adolescência (Pahl & Way, 2006; Quintana, 2007). De acordo com Erikson (1968), a exploração da identidade de alguém exige um período de transição. Durante este período, o ambiente social deve ser relativamente estável e permitir que os adolescentes exerçam a sua liberdade de tomar decisões.

Sobre a identidade cultural, importa referir que a cultura tem uma natureza dinâmica, existente na interligação entre vários outros, ligados pelo movimento da globalização e facilitando a existência de múltiplas identidades culturais (Bhabha, 1994). Nesse sentido, Pietrese (1994) refere que aos encontros e contactos culturais têm como resultado uma terceira identidade, produto de uma “polinização cruzada” de culturas, e distinta das culturas que a formou.



Pilar 4

Participação

As crianças precisam de autonomia e de um sentido de orientação (Bernard, 1991), mas também de estabilidade nas suas circunstâncias, para que construam uma perspectiva futura de ser um membro socialmente conectado com uma comunidade (Age & Strang, 2004).

O envolvimento das crianças e jovens nos seus projetos de vida e das estruturas nas quais estão inseridas, contribui para o alcance de benefícios como, o aumento da participação, a aquisição de novas habilidades, a construção da auto-estima e a contribuição para tornar o mundo um lugar melhor (Landsdown, 2002). Assim, torna-se necessário adotar um entendimento concetual da criança enquanto atores sociais, que devem ser vistas, com as suas sabedorias mas também com as suas incertezas, como qualquer outra pessoa de idades diferentes e com diferentes experiências (James, 2004).



Pilar 5

Cidadania

A proposta do modelo de cidadania (Soysal, 1994) tem por base os direitos humanos individuais e da pessoa enquanto indivíduo, e não a cidadania nacional. Ou seja, os direitos e as obrigações individuais ultrapassam as fronteiras nacionais e existem a nível global: confere a cada pessoa o direito e o dever de participação nas estruturas de autoridade e na vida pública da política, independentemente de seus laços históricos ou culturais com essa comunidade (Soysal, 1994)

Indo mais longe no conceito de cidadania, é possível pensar em movimentos de crianças envolvidas em movimentos ativistas que visam mobilizar governos, organismos internacionais e agentes da sociedade civil, para cumprirem as suas obrigações de protegerem as crianças contra danos, legislar melhor proteção contra a exploração e administrarem de forma mais eficaz as leis de proteção que existem (Young, 1990).



Práticas de intervenção

De um modo geral, pretende-se que a CACR, através deste modelo, possa providenciar um espaço seguro e de suporte, onde os jovens possam sentir-se apropriados dos seus percursos de vida. É assim necessária uma intervenção que promova a redescoberta de habilidades e capacidades e a reconstrução da confiança para que os jovens se tornarem membros ativos e de plenos direitos na sociedade onde vivem.

Conforme referido acima, o modelo é sustentado por princípios e pilares teóricos e organizado em diferentes fases distribuídas cronologicamente. A intervenção da CACR está planeada para um total de 6 meses, sem prejuízo da necessária adequação às características individuais dos menores acolhidos. As diferentes fases não são estanques, nem mutuamente exclusivas, apenas indicativas do enfoque da intervenção no momento indicado. Importa salientar que este modelo serve de estrutura de intervenção, sendo que os Planos Individuais de Intervenção são co-construídos com os menores, privilegiando a auto-determinação, as expectativas e os projetos de vida individuais.

No quadro 1 encontramos uma descrição detalhada de cada fase, a diferentes níveis: objetivos gerais e específicos estabelecidos; atividades realizadas e técnicos envolvidos; competências esperadas para os jovens para cada uma dessas fases. Estas fases encontram-se identificadas de uma forma sequencial e contínua ao nível da organização temporal. Pretende-se destacar o que é mais significativo em cada um dos momentos do acolhimento dos jovens. A transição entre cada fase implica uma avaliação diagnóstica (utilizando instrumentos adequados) e a redefinição dos Planos Individuais de Intervenção sempre que se justificar, ajustado às necessidades e ritmos



individuais dos menores. A equipa técnica responsável pela dinamização das atividades é constituída por: assistente social, educador social e psicólogo. No entanto, são também envolvidos outros técnicos pertencentes ao CPR e de outras entidades parceiras.



Quadro 1 – Descrição das quatro fases de acolhimento

	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
Tempo	1 mês	2 meses	2 meses	1 mês
Objetivos geral	Estabelecer condições de segurança e estabilidade emocional	Promover o desenvolvimento pessoal e social	Promover a integração na sociedade de acolhimento	Preparar a transição para autonomia de vida
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Aceder a necessidades básicas - Aceder a serviços de saúde, educativos, jurídicos, ... - Desenvolver competências essenciais (higiene, saúde, organização do espaço, rotinas) - Conhecer o território geográfico limítrofe à Casa de Acolhimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as características pessoais, históricas e culturais - Desenvolver competências pessoais e sociais - Conhecer e compreender os princípios de vivência na sociedade de acolhimento - Reconhecer-se enquanto agente social e comunitário, - Respeitar a multiculturalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o território geográfico e cultural do país de acolhimento - Promover práticas de disseminação cultural - Fomentar práticas de cidadania ativa - Criar redes de suporte fora da Casa - Adquirir ferramentas para integração no mercado laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar tarefas autonomamente - Preparar emocionalmente para a autonomia de vida
Atividades / Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da CACR: papeis e funções gerais, conhecimento do pessoal, horários e rotinas. Conhecimento do jovem pelos elementos da casa (pares e adultos) - Entrega do Kit inicial (panfleto de acolhimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do conhecimento da história individual, das suas origens e cultura (Psicólogo) - Manutenção das práticas culturais de origem (religiosas, hábitos e costumes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de aspetos culturais do seu país a elementos externos da casa (Técnico de Referência) - Integração em atividades socioculturais e desportivas (Assistente Social / Educador Social) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões individuais: balanço de ganhos e perdas sobre a permanência da CACR, expressão dos significados emocionais da saída, expectativas e projeção da vida futura (Psicólogo) - Festa de celebração de



	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
Atividades / Técnicos	<p>com regras da CACR, contactos úteis, mapa da cidade, manual de conversação de conversação básica em português)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Designação do técnico de referência (Psicólogo / Educador / Assistente social) - Informação sobre comportamentos de segurança, contactos de emergência e prevenção do tráfico de seres humanos (Técnico de referência) - Nomeação de um mentor entre o grupo de jovens residente - Recolha da história de vida (Assistente social/Educadores social/Psicólogo) - Elaboração do Plano Individual de Intervenção com o técnico de referência (Psicólogo / Educador 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação de uma refeição para todos, conforme tradição cultural (Cozinheira + Técnico de referência) - Compreensão das emoções individuais e das suas origens, aprender a relacionar o mundo interno e o externo (Psicólogo) - Treino de competências sociais nas relações com os pares, dentro e fora da casa (Assistente social) - Informação sobre sexualidade, planeamento familiar, DSTs (Assistente social + Educador social + Psicólogo) - Aprendizagem de economia doméstica – conhecimento do valor monetário, gestão do “dinheiro de bolso”, organizar compras supermercado, consumo de bens (Educador Social) 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração em atividades comunitárias (Assistente Social / Educador Social) - Atividades com pares e outros atores sociais (Técnico de referência) - Realização de um estágio/voluntariado numa instituição/empresa (Técnico de referência) - Utilização das TIC para pesquisas e produção de documentos de forma segura (Educador social + parceiros) - Informação sobre características do mercado de trabalho em Portugal, CV, carta de apresentação, técnicas de procura de emprego (técnicos do departamento de emprego + parceiros) - Informação sobre o mercado imobiliário e 	<p>autonomia de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção do CV, carta de apresentação - Utilização das novas tecnologias na procura de emprego/habitação (Educador social / Assistente social)



	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
Atividades / Técnicos	<p>social/ Assistente social)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração nas rotinas diárias (horários, refeições, higiene pessoal e do espaço envolvente, “dinheiro de bolso”) (Técnico de Referência) - Participação nas atividades de limpeza e manutenção da casa (Técnico de Referência + pessoal da área) - Inscrição no Centro de saúde e plano de vacinação acompanhado (Técnico de referência) - Consulta de rastreio e acompanhamento médico adequado (Técnico de referência) - Aulas de português (Professor) - Conhecimento do espaço físico da escola, as estruturas, valências e modo 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de plano de gestão e poupança de dinheiro (Educador Social) - Informação sobre direitos e deveres do cidadão e igualdade de género (Jurista + parceiros) - Familiarização com o sistema político português (Técnico de Referência + parceiros) - Promoção do ativismo social (Assistente social / Educador social / Psicólogo) - Apresentação da sociedade portuguesa – aspetos culturais (Assistente social / Educador / Psicólogo) - Exploração da cidade de Lisboa: dinâmica da cidade (instituições, serviços, eventos, entre outros) (Educador social) 	<p>responsabilidades habitacionais (Técnico de referência + parceiros)</p>	



	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
Atividades / Técnicos	<p>de funcionamento (Técnico de referência)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inscrição e frequência escolar (Assistente Social / Técnico de Referência) - Métodos e técnicas de estudo (Educador social) - Manutenção das práticas culturais de origem (religiosas, hábitos e costumes) se desejado pela criança / jovem - Apresentação do seu país ou aspetos culturais do mesmo aos elementos da casa (técnicos e jovens) 			
Competências esperadas	<p>Conhecer e respeitar os elementos, as regras e as rotinas da CACR</p> <p>Conhecer procedimentos escolares (rotinas, materiais, horários, entre outros)</p> <p>Conhecer normas de</p>	<p>Identificar características pessoais</p> <p>Expressar afetos e emoções de forma segura</p> <p>Mobilizar recursos para aumentar a autoestima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar em português de forma mais independente Estabelecer relações significativas respeitadoras do capital cultural de cada um Conhecer dinâmicas laborais 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar em português de forma independente - Tratar da documentação pessoal autonomamente - Aceder a serviços autonomamente



	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
Competências esperadas	<p>segurança pessoal e de prevenção de risco</p> <p>Respeitar horários</p> <p>Manter higiene pessoal e do seu espaço</p> <p>Organizar os seus pertences</p> <p>Relacionar-se com os diversos elementos da casa</p> <p>Identificar e recorrer a pessoas de referência</p>	<p>Utilizar mecanismos de autorregulação emocional</p> <p>Identificar áreas de interesse e contextos de intervenção social</p> <p>Conhecer práticas de sexualidade seguro</p> <p>Relacionar-se socialmente de acordo com os referenciais culturais do próprio e da sociedade de acolhimento</p> <p>Comunicar basicamente em português</p> <p>Conhecer as características de Portugal e dos portugueses</p> <p>Conhecer e saber utilizar o dinheiro</p> <p>Gerir ecologicamente os consumos domésticos</p> <p>Saber regras de higiene e segurança na cozinha</p>	<p>Aplicar princípios de solidariedade, responsabilidade social e de bem-estar coletivo</p> <p>Participar em atividades comunitárias, do meio envolvente à casa</p> <p>Conhecer instrumentos e técnicas de procura de emprego</p> <p>Compreender a lógica de funcionamento do mercado imobiliário e as especificidades da responsabilidade habitacional, em particular no arrendamento</p> <p>Executar de forma apoiada, os trâmites de acesso a serviços de saúde, educativos, jurídicos e de transportes, entre outros.</p> <p>Preparar uma refeição de forma apoiada</p>	<p>- Procurar casa e trabalho</p> <p>- Gerir dinheiro autonomamente</p> <p>- Executar autonomamente os trâmites de acesso a serviços de saúde, educativos, jurídicos, transportes, entre outros.</p> <p>- Preparar refeições autonomamente</p>



	Fase 1 Acolher	Fase 2 Descobrir	Fase 3 Integrar	Fase 4 Autonomizar
		Saber preparar alimentos Conhecer direitos e deveres sociais Conhecer procedimentos de acesso a serviços de saúde, educativos, jurídicos, transportes, entre outros	Saber utilizar as TIC de forma segura	



Considerações finais

O modelo RAISE pretende dar resposta à necessidade de fundamentar e estruturar a intervenção com menores não acompanhados no contexto de acolhimento residencial. Através dos pressupostos e pilares teóricos propomos uma organização faseada, por objetivos e com atividades específicas, esperando alcançar competências consideradas relevantes, com vista ao crescimento e autonomia dos jovens.

Apesar do modelo se encontrar descrito desta forma (por etapas e faseado) é importante destacar o respeito pela adequação do tempo real às necessidades e ritmos individuais das crianças e jovens. Nesse sentido, os Planos Individuais de Intervenção co-construídos com os menores devem ser reavaliados sistematicamente e com isso adequar este modelo às características individuais dos menores.

A implementação do modelo deverá contemplar mecanismos e instrumentos de avaliação e reformulação do mesmo. Ou seja, devem ser criadas ferramentas que permitam avaliar o impacto do modelo. A avaliação deve ser realizada em conjunto com os menores, durante o processo de acolhimento, e retrospectivamente, após a transição para autonomia de vida. Através deste processo ficam assim criados mecanismos que visam a melhoria das condições de acolhimento.

Por último, por ser de reconhecida importância, é necessário introduzir formas de melhorar o contacto com a família de origem (apesar de ser bastante difícil em alguns dos casos) e com potenciais famílias de acolhimento ou “famílias amigas”, que possam constituir-se como uma fonte importante de suporte social e emocional, e de intercâmbio social e cultural.



Referências bibliográficas

- Baumeister, R. F. (2012). Need to belong theory. In P.A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Volume Two* (pp. 121-140). London: Sage Publications.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Birman, D. (1998). Biculturalism and perceived competence of Latino immigrant adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 335–354.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment*. London: Hogarth Press.
- Courtney, M., Dolev, T., & Gilligan, R. (2009). Looking Backward to See Forward Clearly: a Cross National Perspective on Residential Care. In M. Courtney & D. Iwaniec (Eds), *Residential Care of Children* (pp. 191-208). Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, M., & Cunningham, J. D. (1997). Patterns of symptomatology and patterns of torture and trauma experiences in resettled refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 31(4), 555-565.
- del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257.
- Derluyn, I. & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity & Health*, 12, 141-162.
- Diário da republica – nº 124, 2008, p.4004, artigo 2, alínea x



- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fazel, M., Reed, R.V., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors, *The Lancet*, 379, 266-282.
- Gilbert, N. (2012). A comparative study of child welfare systems: Abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review*, 34, 532-536.
- Gilbert, N. (2012). A comparative study of child welfare systems: Abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review*, 34, 532-536.
- Goodman, J. H. (2004). Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youth from Sudan, *Qualitative Health Research*, 14, 1117-1196.
- Halvorsen, K. (2002). Separated children seeking asylum: The most vulnerable of all. *Forced Migration Review*, 12, 34-36.
- James, A. (2004) *Understanding childhood from an interdisciplinary perspective: problems and potentials*. In: PB Pufall & RP Unsworth (Eds) *Rethinking Childhood*. London: Rutgers University Press.
- Landsdown G (2002). *Promoting Children Participation in Democratic Decision-Making*. Innocenti Research Centre, Florence:UNICEF.
- McCluskey, U. & Duerden, S. (1993). Pre-verbal communication: The role of establishing rhythms of communication between self and other. *Journal of Social Work Practice* 7, 1, 17-27.
- Mercogliano, C. and Debus, K. (1999) 'An interview with Joseph Chilton Pearce.' Retrieved from www.lorien.nsw.edu.au/joomla/images/ReferenceMaterial/an%20interview%20with%20joseph%20chilton%20pearce.pdf



- Mooney, R. (2015). A model supporting research on children growing up in asylum systems. Retrieved from <http://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/6999>.
- Newbigging, K. & Thomas, N. (2011). Good Practice in Social Care for Refugee and Asylum-seeking Children. *Child Abuse Review*, 20: 374–390
- Pahl, K., & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban black and Latino adolescents. *Child Development*, 77 (5), 1403–1415.
- Pieterse, J. N. (1994). Globalisation as hybridisation. *International Sociology*, 9(2), 161-184.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Piacentini, J. C. (1999). A developmental psychopathology model of childhood traumatic stress and intersection with anxiety disorders. *Biological psychiatry*, 46(11), 1542-1554.
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspective and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 259–270.
- Richman, N. (1993). Annotation: Children in situations of political violence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1286-1302.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The collected works* (Vol. 1). Norton.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.
- Van der Kolk, B.A. & Newman, A.C. (2007). The Black Hole of Trauma. In B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane and L. Weisaeth (eds) *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*. New York: Guilford Press



Winnicott, D.W. (1947). Residential Management and Treatment for Delinquent Children. In D.W. Winnicott (1984) *Deprivation and Delinquency*. London and New York: Tavistock Publication

Young, B. M. (1990). *Television advertising and children*. Oxford University Press, USA.