
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DM
DUAR/M. 1

TESE DE MESTRADO

**Relação Entre a Qualidade da Vinculação
e a
Adaptação Social na Educação Pré-Escolar**

Maria Ilidia S. A. S. Duarte N.º 1404

ORIENTADORA: Manuela Veríssimo
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: António José dos Santos
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2002

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação
Registo: 14409
Data: 16.10.2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

À Maria Rita Mendes Leal

O teu saber, a tua força, e o teu incentivo
Deu-me saber, deu-me força e deu-me incentivo
O meu sincero e profundo agradecimento
Por tudo o que me transmitiste

Agradeço a todos quanto contribuíram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho, referindo muito especialmente:

A Prof.^ª. Doutora Manuela Veríssimo, pela sua disponibilidade e orientação, bem como pela riqueza de conhecimentos transmitidos ao longo deste percurso.

O Prof.^º. Doutor António José dos Santos, pela sua orientação no seminário de investigação.

As Educadoras de Infância Sãozinha, Bé, Lurdes e Teresa pela disponibilidade e colaboração, sem as quais não teria sido possível este estudo.

Todas as mães, por elas tenho uma profunda admiração perante a sua disponibilidade e empenho em contribuírem para este estudo.

A Lígia e a Alda, pelo companheirismo e amizade nesta grande caminhada.

O Nuno, pelo afecto, compreensão, apoio nas traduções, no mundo da informática e acima de tudo pela “dose de paciência” com que um filho presenteia a mãe.

O Orlando, pela ajuda nas traduções, incentivo, tolerância e por ter esperado pacientemente a meu lado, por este grande momento.

A Dr.^ª Luisa Inácio, pela enorme disponibilidade em fazer a revisão final do texto.

A Maria João e a Teresa, pelo apoio demonstrado durante a fase final do meu percurso.

A todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho, aqui fica o meu sincero e profundo agradecimento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
<hr/>	
Vinculação	3
Perspectiva de John Bowlby	3
Definição e caracterização da vinculação	3
Comportamento de vinculação	5
Fases do desenvolvimento da vinculação	9
Qualidade e Segurança da Vinculação	11
Padrões de vinculação: estudos de Ainsworth	11
Implicações da qualidade de vinculação no desenvolvimento ao longo da infância..	15
Qualidade da vinculação mãe-criança e educadora-criança	17
Adaptação Social na Educação Pré-Escolar	24
Conceito de adaptação social	24
Agressão.....	27
Isolamento social.....	29
Ansiedade	31
Comportamentos prosociais	33
Qualidade da Vinculação e Adaptação Social	36
Problemática e questões	40
MÉTODO	41
<hr/>	
Participantes	41
Instrumentos	41
Procedimento	46

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	49
DISCUSSÃO	64
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	

Anexo A: Cartões com 90 itens do Attachment Q-Sort (mãe)

Anexo B: Tabuleiro/base com nove níveis da escala do AQS

Anexo C: Cartões com 90 itens do Attachment Q-Sort (educadora)

Anexo D: Questionário da Adaptação Psico-Social da Criança (APSE)

Anexo E: Folha de identificação e registo individual do AQS (criança-mãe)

Anexo F: Folha de identificação e registo individual do AQS (criança-educadora)

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Média, desvio padrão nos scores de segurança e dependência para as mães e educadoras	50
TABELA 2: Média, desvio padrão e valor de alpha das escalas do APSE	60
TABELA 3: Correlação entre as escalas da adaptação social e escalas de Posada e Waters para as mães	61
TABELA 4: Correlação entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters para as educadoras	62
TABELA 5: Correlação entre critérios scores da segurança e dependência para as educadoras e as escalas da adaptação social	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Critério score de segurança para as mães e educadoras	49
FIGURA 2: Médias das escalas suave interação, contacto físico, interação com adultos e proximidade para as mães e educadoras	52
FIGURA 3: Médias dos grupos no critério score de segurança e dependência para as mães	54
FIGURA 4: Médias dos grupos nas escalas de Posada e Waters para as mães	55
FIGURA 5: Média dos grupos no critério score de segurança e dependência para as educadoras	56
FIGURA 6: Médias dos grupos na escala de interação suave com a educadora	57
FIGURA 7: Médias do início de frequência no jardim de infância	58
FIGURA 8: Médias do tempo de permanência no jardim de infância	59
FIGURA 9: Médias referentes ao sexo nas escalas da adaptação social	60

RESUMO

O presente trabalho teve como base a teoria da vinculação de Bowlby, bem como as investigações desenvolvidas por Ainsworth, as quais contribuíram significativamente para o seu enriquecimento.

Procurámos verificar a existência de uma relação entre a qualidade de vinculação e a adaptação social na educação pré-escolar.

Participaram neste estudo 50 díades, mãe-criança e educadora-criança, que frequentavam Jardins de Infância, da Rede Pública do Ministério da Educação, da Câmara Municipal de Almada e Particulares. Nas díades, assinalou-se uma média de idades de aproximadamente 41 meses para as crianças, de 32 anos para as mães e de 42 anos para as educadoras de infância respectivamente. As crianças tinham no mínimo frequentado o Jardim de Infância durante 3 meses, permanecendo lá entre 5 a 6 horas por dia.

Foi aplicado o questionário Attachment Q-Sort, às mães e às educadoras de infância da nossa amostra, na sua versão de 90 itens, criado por Waters (1987), através do qual podemos aceder à representação materna sobre o comportamento da criança e avaliar o tipo de vinculação existente entre ambas, permitindo aceder a índices quantitativos de segurança e dependência. Foi também utilizado o questionário Adaptação Psico-Social da Criança (APSE) às educadoras de infância, com a finalidade de avaliar a adaptação psicossocial de crianças em idade pré-escolar.

O Attachment Behaviour Q-Sort foi aplicado, de uma forma individual, com uma duração média de 45 minutos às mães. Os 90 itens foram apresentados sob a forma de cartões, que as mães deveriam dividir, de uma forma quase-normal, por uma escala de 9 pontos, que vai do “extremamente característico” ao “extremamente incharacterístico”. O Attachment Behaviour Q-Sort/versão adaptada, foi aplicado às educadoras de infância das crianças da amostra, seguindo o mesmo procedimento.

O questionário Adaptação Psico-Social da Criança, foi cedido às educadoras pedindo-lhes que respondessem em função do comportamento da criança em cada um dos 17 itens. Posteriormente foi recolhido para tratamento estatístico.

Numa primeira fase, aquando do tratamento estatístico, centramo-nos nos dados referentes ao Attachment Q-Sort, procedendo-se à correlação do Q-Sort das crianças com os parâmetros de Segurança e Dependência da criança definida como ideal. De seguida, através da Análise de Clusters, e com base nas descrições das mães foram identificados três grupos: grupo 1 (seguro e independente), grupo 2 (inseguro e dependente) e grupo 3 (inseguro e independente). Posteriormente, por meio de uma Análise de Variância, verificou-se a existência de diferenças significativas $p < 0,05$ nesses grupos nos critérios de Segurança e Dependência.

De seguida, tomando-se por referência as quatro escalas de Posada e Waters (1995), verificou-se que ao nível da amostra, o critério score de segurança estava correlacionado com a escala de interacção suave com a educadora e contacto físico com a educadora. Em contrapartida, verificou-se que o critério score de dependência se encontra negativamente correlacionado com a escala de interacção suave e significativamente correlacionado com a escala de proximidade e de contacto físico. As educadoras distinguem as crianças com base apenas no critério de segurança e na escala de interacção suave, e consideram que as crianças que mais interagem com elas, são as que maior segurança têm na relação.

Não foi percepcionada qualquer relação na correlação entre o número de horas que as crianças passam no Jardim de Infância e o critério score de segurança para as mães. Em relação às educadoras, encontrou-se uma correlação entre o tempo de permanência e o critério score de segurança.

De seguida, analisaram-se as diferenças individuais nas escalas de adaptação social, tendo-se verificado valores mais altos para as raparigas nas escalas de agressão e isolamento. Em todas as outras, foram os rapazes a obter os valores mais elevados.

No presente estudo não se constatou a existência de diferenças entre os três grupos ao nível da segurança e dependência nas dimensões das escalas da adaptação social, apenas algumas correlações se poderão apontar.

Em relação às mães, quanto mais as crianças procuram o contacto físico com a mãe mais participativas e prosociais são. No que diz respeito às educadoras, quanto mais as crianças interagem com elas menos agressivas e menos ansiosas são, revelando-se pois, mais prosociais e habilidosas. Poderemos também referir, que quanto maior é o contacto entre a educadora e a criança, menos habilidosa se manifesta, bem como, quanto maior é a proximidade mais ansiosa e isolada esta se torna.

Por fim, foi ainda correlacionado o critério score de segurança e dependência, tendo sido visível que quanto mais a educadora considera a criança segura, menos agressividade esta demonstra nas suas relações. Assim como, quanto mais a educadora a considera dependente mais ansiosa a criança se revela, bem como, menos participativa, menos habilidosa e menos afirmativa.

INTRODUÇÃO

Tendo por base a ideia de que, cada vez mais chegam às escolas do 1º ciclo do ensino básico um grande grupo de crianças que “*atormenta*” de certa forma a escola/professores (Bairrão, 1998), há que estar alerta perante este grupo, que segundo o autor, é detentor de determinados problemas entre os quais, problemas de comportamento. Estas crianças, são detentoras de determinados comportamentos sociais que vão comprometer de forma bastante significativa a sua adaptação escolar e as suas aprendizagens.

Com efeito, é cada vez mais claro que as dificuldades de adaptação social ao longo da infância e da adolescência, radicam profundamente na não vinculação, nas dificuldades de vinculação e na desvinculação precoce entre a criança e a mãe. Todos estes problemas poderão ser “*atenuados*” se existir uma “*despistagem*” e um trabalho de qualidade feito na educação pré-escolar, proporcionando aos profissionais uma informação e uma formação que lhes permita facilitar a vinculação e a comunicação entre a criança, a mãe e o próprio profissional.

Assim sendo, há então que recuar um pouco mais e tentar perceber o que acontece com esta faixa etária, uma vez que o princípio enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro) estabelece que a educação pré-escolar constitui a 1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. No entanto, não sendo de carácter obrigatório, tem a responsabilidade de contribuir para melhorar o sucesso das aprendizagens.

Katz e McClellan (1996), afirmam que a participação da criança num contexto de grupo constitui a melhor opção que está à disposição da família. O jardim de infância aparece então, como uma nova variável que pode ter influência sobre a relação de vinculação, uma vez que cada vez mais as crianças têm de se separar da mãe, receber a atenção de uma educadora e adaptar-se ao contexto do jardim de infância.

Bretherton (1985, referido por Howes, Rodning, Galluzo & Myers, 1990), afirma que a 1ª relação de vinculação e o contexto em que esta decorre e se desenvolve, são a base para futuras relações sociais. Por outro lado, enunciando Bowlby (1969, citado por Veríssimo, Blicharsky, Strayer & Santos, 1995), a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. Sabe-se no entanto, que embora a criança estabeleça normalmente a vinculação com a mãe, pode estabelecer outras relações de vinculação com outras pessoas que cuidem dela, como é o caso da educadora. Howes et al. (1990) realizaram um estudo onde verificaram que um outro factor importante nesta problemática, é o tipo de vinculação concordante ou não que a criança estabelece com a educadora comparativamente à que estabelece com a mãe.

Estudos apresentados por Hymel, Rubin, Rowden e LeMare (1990), indicam que o isolamento social dos primeiros anos parece limitar as oportunidades de que as crianças dispõem para desenvolver comportamentos sociais adequados, o que por sua vez conduz a um isolamento ainda maior. Os autores do estudo, concluem ainda que “um afastamento ou isolamento inicial da criança nos primeiros anos pode representar um factor de risco no desenvolvimento inicial da criança que não deve ser ignorado” (p.2019).

Segundo Rubin e Everett (1982, citados por Katz & McClellan, 1996), os anos de permanência no jardim de infância podem constituir um óptimo período para ajudar as crianças que têm dificuldade nas relações com os seus colegas. Assim, porque as crianças com problemas de adaptação social poderão estar em risco, é importante o aperfeiçoamento da relação criança-educadora, promovendo o desenvolvimento de relações seguras que poderão ser implementadas logo no início da educação pré-escolar. Deste modo, os profissionais da educação pré-escolar deverão minimizar determinadas dificuldades sociais que se deparam na sala de Jardim de Infância tal como é referido por Katz e McClellan (1996).

Convencidos da importância vital que a formação de uma relação vinculativa segura desempenha no desenvolvimento da criança e, por conseguinte, nos seus comportamentos sociais, resolvemos efectuar a presente investigação onde se conjugaram determinadas variáveis consideradas relevantes para o estudo da

vinculação, e dos comportamentos sociais considerados de risco. O objectivo principal, consiste na verificação de diferenças na qualidade de vinculação à mãe e à educadora, e ao mesmo tempo, verificar se existe relação entre essa qualidade de vinculação e os comportamentos de adaptação social da criança.

Com base em tudo o que foi referido, iremos desenvolver o nosso estudo e para tal, iremos efectuar a revisão de literatura referente aos quadros teóricos da vinculação e da adaptação social.

Vinculação

Perspectiva de John Bowlby

Definição e caracterização da vinculação

Um tema de grande debate na psicologia do desenvolvimento nos últimos anos, tem sido a capacidade de constituir relações. Os estudos acerca da primeira relação da criança tem sido uma área de grande crescimento, uma vez que um dos objectivos primários do bebé é o de procurar a presença de uma figura de ligação. Geralmente essa relação é designada por “vinculação”.

A vinculação constitui assim, a primeira relação social e afectiva da criança. Assim sendo, o objecto da vinculação é geralmente alguém que retribui os sentimentos da criança desenvolvendo um laço extremamente forte e carregado de emoções de ambas as partes, isto é, a ligação afectiva de uma pessoa a outra.

A teoria da natureza e do desenvolvimento das relações de vinculação no ser humano está, necessariamente, associada a John Bowlby. Ele desenvolveu um trabalho extremamente inovador e enriquecedor no que respeita ao estudo da primeira relação humana, que deu origem à edificação de um quadro teórico e científico da compreensão do desenvolvimento, manutenção e perturbações dos laços afectivos.

Utilizando conceitos da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicanálise, do Processamento da Informação, da Teoria dos Sistemas de Controle e da Etologia, Bowlby elaborou uma teoria sobre a natureza e dinâmica da vinculação da criança à

mãe, que se começou a desenhar em 1958, aquando da publicação do seu primeiro artigo “A natureza da ligação da criança à mãe” (Soares, 1996). Foi também neste artigo, que Bowlby fez uma revisão dos trabalhos existentes sobre ligação, propondo que ela se passasse a designar por “vinculação” (*Attachment*).

Para o autor, todo o comportamento que permite ao bebé estabelecer e manter a proximidade ou contacto com a mãe é entendido como vinculação. Bowlby (1990) refere que é um sistema primário específico, ou seja, está presente no indivíduo a partir do nascimento e tem características próprias de cada espécie. Essa ligação, ocorre geralmente com a mãe ou figura substituta, no entanto, no universo da criança podem existir outras figuras preferenciais às quais se pode vincular.

Bowlby refere que a vinculação é ao mesmo tempo uma necessidade e um fenómeno primário, através do qual se desenvolve uma forte e selectiva ligação entre o bebé e a pessoa que presta os cuidados. Uma vez que, a primeira relação social e afectiva da criança é caracterizada pela existência de uma ligação emocionalmente significativa a um determinado indivíduo, Shaffer (1996) faz a caracterização da vinculação pelos seguintes aspectos:

- É selectiva, uma vez que se focaliza num determinado indivíduo que desperta o comportamento vincutivo de uma maneira que não se verifica com outras pessoas;
- Envolve a procura de proximidade física, isto é, desenvolve-se um esforço para conservar a proximidade ao objecto de vinculação;
- Proporciona conforto e segurança, que é o resultado atingido com a proximidade ao objecto da vinculação;
- Produz angústia de separação, quando a proximidade não é obtida, ou a ligação criança-adulto é cortada.

Deste modo, o bebé procura nessa figura segurança, proximidade e conforto, ligando-se de um modo particular a ela, desde que lhe proporcione um relacionamento íntimo, carinhoso e constante (Bowlby, 1951 cit. por Bowlby, 1990).

Bretherton (1985, cit. por Soares, 1996) refere que a dinâmica estabelecida entre a manutenção de proximidade e a obtenção de segurança, promove a apreensão de determinadas actividades cruciais à sobrevivência do bebé, conferindo-lhe uma

crescente confiança, ao mesmo tempo que o impele para uma exploração do meio envolvente.

Os intervenientes desta díade, vão criar um padrão de interacção único e uma sintonia própria onde ambos vão obter satisfação, desenvolvendo-se uma relação recíproca e interactiva. Neste sentido, Ainsworth (1969) considera a vinculação como algo que implica obrigatoriamente um afecto, sendo ao mesmo tempo um acto de comportamento, e portanto observável. Deste modo, a autora refere que o acto de vinculação se apresenta como um processo activo de duplo sentido, tendo cada resposta uma influência retroactiva.

Também Shaffer (1996) considera que esta interacção, através da qual a criança irá obter as suas primeiras experiências do mundo, conduz a que o comportamento de cada um dos parceiros seja reforçado pelo comportamento do outro, o que por sua vez, intensifica a ocorrência de respostas de vinculação.

Comportamento de vinculação

A tese básica que Bowlby enunciou em 1958 consiste na vinculação do bebé à mãe e tem por base um equipamento comportamental, constituído por um certo número de sistemas de comportamento característicos da espécie. Estes sistemas de comportamento independentes uns dos outros ao princípio emergem em tempos diferentes, no entanto, com o decorrer do desenvolvimento tornam-se organizados e orientados em relação à mãe como objecto principal, servindo para ligar a criança à mãe, e a mãe à criança (Bretherton, 1992).

Bowlby (cit. por Bowlby, 1990) descreveu cinco destes sistemas de comportamentos como contribuindo para a vinculação (chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir), agrupando-os em duas categorias:

- Comportamentos gestuais ou de sinalização – chupar, agarrar e seguir. Neste tipo de comportamentos, a acção da criança assume um papel preponderante na aproximação face à mãe;
- Comportamentos de sinalização – chorar e sorrir. Estes comportamentos permitem a activação do comportamento maternal, conduzindo a mãe para junto da criança.

Progressivamente, ao longo do primeiro ano de vida, estes sistemas comportamentais tornam-se integrados e focados na mãe, constituindo a base do que Bowlby (1990) denominou “comportamento de vinculação”. Segundo Soares (1996, p.31), “Bowlby postula que, entre os nove e os dezoito meses, esses sistemas mais simples são incorporados em sistemas de objectivos corrigidos muito mais sofisticados, que são organizados e activados de tal forma que a criança tende a manter a proximidade com a mãe”.

Nesta perspectiva, o comportamento de vinculação pode ser definido como o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contacto com a mãe, ou pessoa que a substitua (Bowlby, 1990). Desta forma, tem como resultado manter ou estabelecer a proximidade da criança com essa figura, desempenhando uma função biológica, ou seja, a protecção do perigo. O sistema comportamental da vinculação desempenha ainda outra função muito importante: apoiar a criança nos seus movimentos de exploração do meio envolvente, ao mesmo tempo que, regula a dinâmica entre o comportamento exploratório e a procura de proximidade (Soares, 1996).

Bowlby (1990) defende que o comportamento de vinculação da criança, tem o resultado previsível de a conduzir ao estabelecimento de uma relação com uma figura particular, que em princípio lhe confere segurança e protecção através dos seus comportamentos e cuidados.

Nesta linha, Bretherton (1985, cit. por Soares, 1996), salienta que o conteúdo de uma relação de vinculação está centralizado na regulação da segurança. Assim, há uma figura (vinculada) que procura protecção, e uma figura (de vinculação) considerada mais forte e capaz para se defrontar com o mundo, que proporciona segurança, conforto ou ajuda.

A importância deste sentimento de segurança é bem evidente em situações de ausência ou separação da figura de vinculação, o que pode originar um estado de ansiedade que é em si mesmo, inibidor de implementação de actividades de exploração do mundo externo, requisitos fundamentais para uma adaptação com sucesso às exigências do meio envolvente (Bowlby, 1990).

Bowlby (1990), refere que o sistema de controle comportamental avalia e regista constantemente todos os acontecimentos relevantes, nomeadamente aqueles que indicam a presença de perigo externo ou interno, bem como, os que informam acerca da localização e acessibilidade da figura de vinculação. Existem diversos factores responsáveis pela activação do comportamento da vinculação nomeadamente:

Inerentes à própria criança – fome, fadiga, doença, dor e frio – podendo desencadear um aumento da proximidade da figura de vinculação ou mesmo a procura de contacto;

Inerentes ao meio – especialmente acontecimentos alarmantes como a presença da criança num local desconhecido ou a abordagem de um adulto não familiar;

Inerentes à localização e comportamento materno – podendo a sua presença e atenção motivar condutas de exploração e um maior distanciamento por parte da criança, enquanto que a ameaça do afastamento materno e desencorajamento da proximidade, pode mobilizar a activação do comportamento de vinculação.

As condições de activação e de desactivação do comportamento de vinculação não são sempre as mesmas ao longo da vida da criança. Para o autor, na maior parte das crianças, a partir do terceiro ano de vida, essas condições de activação e desactivação ocorrem com menos intensidade e frequência, embora o comportamento de vinculação nunca desapareça completamente. Bowlby (1990) admite que esta “mudança” se deve essencialmente à experiência e ao desenvolvimento cognitivo, mas também a factores de tipo fisiológico.

Deste modo, enquanto o comportamento de vinculação tende a ser reforçado ou enfraquecido por factores situacionais, a vinculação é considerada uma ligação que uma vez estabelecida tende a persistir, ou seja, a ser duradoura (Ainsworth, 1969). Bowlby (1990) acentua ainda que durante a formação, manutenção e ruptura da relação de vinculação, podem manifestar-se situações de intensas emoções.

Bowlby (1990) defende que quando certas situações desenvolvem na criança sentimentos de insegurança, mal estar, ansiedade ou ameaça, esta sente necessidade de desencadear certas acções no sentido de obtenção (ou aumento) de proximidade com a figura de vinculação. Neste contexto, o autor considera que o comportamento de vinculação se tornou um comportamento característico de muitas espécies durante

a sua evolução, uma vez que contribui para a sobrevivência do indivíduo, ao facultar o contacto com determinadas figuras que lhe prestam cuidados. Para Bowlby, o comportamento de vinculação, tal como outras formas de comportamentos instintivos, é mediado por sistemas comportamentais que se vão tornando progressivamente mais sofisticados e complexos durante os primeiros anos de vida.

Segundo Bowlby (1958/1990), a criança dirige o comportamento de vinculação principalmente para uma figura em particular, podendo essa figura não ser a mãe. No entanto, sugere que a mãe é a figura potencialmente mais capaz de desempenhar o papel de figura de ligação, na medida em que está mais predisposta para responder às solicitações da criança.

Perante um estudo desenvolvido por Schaffer e Emerson (1964a cit. por Schaffer, 1996) a 60 crianças, foi observado que cerca de um terço dessas mesmas crianças dirigia as suas vinculações a mais do que um indivíduo. Algumas delas escolhiam até cinco indivíduos, sendo no entanto, seleccionada a mãe com mais frequência. Apesar disto, as crianças assim que se tornam socialmente selectivas, estabelecem vinculações podendo dirigi-las a vários indivíduos simultaneamente (Cohen & Campos, 1970, Lamb, 1977 cits. por Schaffer, 1996; Shaffer, 1996).

Alguns investigadores (Schaffer & Emerson, 1964, Ainsworth, 1967 cit. por Bowlby, 1990) evidenciaram que a qualidade da interacção, é o ponto mais importante para a escolha das vinculações, sendo deste modo, encontrada uma relação entre a qualidade da vinculação e o número de figuras às quais a criança dirige o seu comportamento. Assim, quanto mais insegura for a relação da criança à figura principal, mais inibido será o comportamento social para com outras figuras, enquanto que um relacionamento mais intenso e seguro, maior será a tendência para se dirigir a outras figuras.

Assim, a criança vai ligar-se de um modo particular a uma figura que lhe forneça respostas ajustadas às suas necessidades e que simultaneamente esteja atenta e disponível de modo a intervir prontamente quando solicitada, o que proporciona o desenvolvimento de um sentimento de segurança que gradualmente vai sendo

internalizado. As primeiras relações, sendo securizantes ou não, irão servir como modelo para as relações sociais estabelecidas na fase adulta.

Fases do desenvolvimento da vinculação

Bowlby (1990) propõe quatro fases sequenciais no desenvolvimento do comportamento da vinculação, de modo a possibilitar uma análise mais pormenorizada das mesmas. No entanto, pode ocorrer alguma variabilidade individual entre elas no que diz respeito à ocorrência ou duração, ou quanto à forma de ligação mãe-criança, uma vez que não existem limites rígidos.

Primeira fase – “Orientação e sinais com uma discriminação limitada de figura”. Esta fase decorre desde o nascimento até às 8/12 semanas de vida. O bebé ainda não é capaz de diferenciar uma pessoa de outra. No entanto, comporta-se de forma característica para com as pessoas, orientando-se para elas através do olhar, sorrindo ou falando e até mesmo parar de chorar ao ouvir uma voz.

Segunda fase – “Orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s)”. Esta fase decorre normalmente entre os 3 e os 6 meses de vida. O seu início não é muito claro, uma vez que os comportamentos se diferenciam progressivamente em função de certas figuras, nomeadamente da mãe. No decorrer desta fase o bebé mostra comportamentos diferenciais de acordo com quem lhe está a pegar, sorri e vocaliza também de maneira diferencial para certas figuras, mantendo uma orientação visual e postural particular com a mãe (Bowlby, 1990). No fim desta fase os comportamentos de procura de proximidade são dirigidos claramente para uma determinada figura.

Terceira fase – “Manutenção de proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais”. Esta fase decorre aproximadamente entre os 6 e os 24 meses. Com o desenvolvimento da locomoção, a procura de proximidade com uma figura preferencial que funciona como base segura, torna-se mais evidente. Esta crescente exploração do meio, bem como as primeiras manifestações de noção de objecto permanente, coincidem (mais ou menos) com o estabelecimento de uma relação de vinculação com figuras específicas (figuras de vinculação secundárias). É também nesta fase, que se torna mais clara a organização dos comportamentos de

vinculação num sistema de objectivos corrigidos. Isto implica uma grande flexibilidade, uma vez que, “as metas orientadas podem num determinado momento ser estabelecidas, mas há uma grande variedade de sistemas comportamentais alternativos, através dos quais a criança pode tentar realizar esse objectivo” (Soares, 1996). Assim sendo, a criança nesta fase passa ela própria a regular a proximidade, sendo a sua vinculação com a mãe evidente.

Quarta fase – “Formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos”. Esta fase decorre dos 24/30 meses até um tempo indeterminado, e corresponde à emergência da capacidade de tomar o ponto de vista do outro. Gradualmente, a criança ao observar o comportamento da mãe e a sua influência sobre este, começa a ser capaz de inferir sobre os objectivos da mãe e sobre os planos que a mesma tem para os atingir. Começa também a acomodar os seus comportamentos e objectivos aos da mãe, procurando ao mesmo tempo influenciar e mudar os planos maternos, para que assim se tornem mais convergentes com os seus (Soares, 1996). Ainsworth (1990) admite que a capacidade de tomar o ponto de vista do outro, ainda é relativa e imperfeita, mas ao mesmo tempo considera que esta fase implica um certo nível de desenvolvimento atingido pela criança, e que esta tenha vivido experiências sociais significativas, nomeadamente ao nível das interacções com uma figura de vinculação “sensível”.

Segundo Bowlby (1990), o desenvolvimento destas fases é universal, embora possam surgir algumas diferenças individuais no que concerne à ocorrência ou duração das mesmas, ou quanto à forma de ligação mãe-criança.

Neste processo, o autor sublinha o papel dos pais como base segura e a sua compreensão empática e respeito pelo comportamento de vinculação da criança, uma vez que, as suas experiências no meio familiar são consideradas como especialmente determinantes na qualidade do percurso desenvolvimental (Bowlby, 1973, cit. por Bretherton, 1992). A partir das primeiras relações com a mãe e, mais tarde com outras figuras, a criança vai construindo modelos sobre o modo como essas figuras são capazes de se comportar numa variedade de situações. Sobre estes modelos são construídas expectativas, com base nas quais são elaborados planos para o comportamento futuro.

Deste modo, Bowlby considera que há uma relação significativa entre as experiências de vinculação durante a infância, e a capacidade em estabelecer relações afectivas mais tarde.

Qualidade e Segurança da Vinculação

Padrões de vinculação: estudos de Ainsworth

A ligação entre a criança e a mãe e a qualidade dos cuidados prestados diferem de díade para díade, reflectindo-se na qualidade e segurança da relação. Ainsworth demonstrou desde o início da sua carreira um enorme interesse pelas investigações no âmbito da vinculação mãe-bebé. Assim, desenvolveu estudos importantes que permitiram testar empiricamente alguns dos postulados de Bowlby, bem como as diferenças individuais no modo como a vinculação se organiza, dando uma excelente contribuição para o desenvolvimento da teoria de vinculação (Bretherton, 1992).

Ainsworth (1953, cit. por Soares, 1996), ao fazer o seu primeiro estudo empírico sobre padrões de vinculação mãe-bebé, pretendia validar as noções etológicas atrás mencionadas. Para isso, decidiu observar o desenvolvimento da relação mãe-bebé, em 28 díades (cujas crianças tinham entre 1 e 24 meses), realizadas no âmbito do projecto Uganda, durante um período de 9 meses. Ainsworth (1963/1967, cit. por Bretherton, 1992) observou três aspectos relevantes, no comportamento do bebé, sob o ponto de vista da teoria da vinculação:

- Utilização da mãe como base segura para explorar o meio com confiança;
- Perturbação em separações breves;
- Medo no encontro com estranhos

Os dados recolhidos revelaram uma fonte rica de estudo das diferenças individuais no que diz respeito à qualidade da interacção mãe-bebé, observando-se três tipos de padrões de vinculação: as crianças seguramente vinculadas – que choravam pouco e pareciam interessadas em explorar o mundo na presença da mãe; as crianças inseguramente vinculadas – que choravam com frequência mesmo quando estavam ao colo das suas mães, explorando pouco o meio; e as crianças ainda não vinculadas – que não manifestavam diferenças de comportamento para com a mãe (Bretherton, 1992).

Deste projecto, emergiu igualmente o papel fundamental desempenhado pela sensibilidade materna e a sua relação com a vinculação. Ainsworth (1963/1967, cit. por Bretherton, 1992) verificou que a vinculação segura se encontrava positivamente correlacionada com a sensibilidade materna. Deste modo, os bebés cujas mães eram sensíveis aos seus sinais, tendiam a ser seguramente vinculados, enquanto que os bebés cujas mães eram menos sensíveis foram classificados com maior frequência como tendo uma vinculação insegura.

Um outro estudo desenvolvido por Ainsworth, recorreu também à observação naturalista e foi iniciado em 1963 em Baltimore. A autora além de observar 26 díades mãe-bebé em suas casas, fez também observação em laboratório, através do procedimento por ela criado a que deu o nome de situação estranha. Este procedimento, cujo objectivo era observar a vinculação e os comportamentos exploratórios de crianças de um ano de idade, em situação de pequeno grupo e grande stress, teve na base da sua elaboração a verificação de diferenças comportamentais, em contextos naturalistas, entre os bebés do Uganda e os de Baltimore (Soares, 1996).

A situação estranha constituiu pois uma ocasião adequada para observar a resposta da criança face a um estranho num meio familiar. Perante o referido, foi necessário elaborar uma situação laboratorial que estimulasse de modo mais intenso o comportamento do bebé, com o intuito de avaliar a solidez de vinculação entre ele e a mãe (ou pai ou outra pessoa de substituição). Então Ainsworth e os seus colaboradores (1969, 1971, 1973, 1974, 1979, citados por Montagner, s.d.), fortemente motivados pela teoria de Bowlby, apresentaram e desenvolveram então este procedimento laboratorial estandardizado - "strange situation".

Este processo experimental é constituído por uma sequência fixa de oito episódios, que foram concebidos como uma aproximação de situações que a maior parte dos bebés encontra no seu dia a dia. Os episódios são "destinados a activar e/ou intensificar o sistema comportamental de vinculação do bebé com um ano de vida", (Ainsworth & Witting, 1969, cit. por Soares, 1996, p.67) tendo a duração de três minutos cada:

1. Momento em que a mãe e o bebé são introduzidos na sala.

2. Período de três minutos de jogo-livre. A mãe não inicia o jogo mas responde naturalmente à criança.
3. Uma figura desconhecida entra na sala. No primeiro minuto não faz nada, depois fala para a mãe e a seguir para o bebé. Três minutos após a entrada da figura desconhecida a mãe sai.
4. Primeiro período de separação. A figura desconhecida tenta interagir com o bebé.
5. Primeira reunião. A figura desconhecida sai e a mãe entra na sala, conforta o bebé se necessário.
6. A segunda separação. A mãe deixa o bebé sozinho.
7. A figura desconhecida entra na sala e tenta interagir com o bebé.
8. Segunda reunião. A mãe regressa à sala, saúda e pega o bebé. A figura desconhecida sai calmamente.

Segundo Soares (1996), a situação estranha tem subjacente a noção de base segura, isto é, permite observar em que medida a mãe pode constituir para a criança um apoio a partir do qual esta pode explorar o mundo com confiança. Também está associada à noção de que uma vez vinculada à mãe, a criança tende a apresentar uma reacção de protesto à sua separação, principalmente se essa separação não é desejada por si (Bowlby, 1953, Shaffer & Emerson, 1964, Yarrow, 1967, cit. por Soares, 1996).

Os resultados obtidos, nos estudos anteriores, vieram de encontro às expectativas de Ainsworth: verificou-se que as crianças exploravam mais à vontade a sala e os brinquedos na presença da mãe, do que quando esta deixava a sala, ou o estranho se encontrava presente. Em relação à reunião entre bebé e mãe, a autora encontrou diferenças entre as várias crianças. Assim, Ainsworth et al. (1978) estabeleceram três tipos de padrões de vinculação, caracterizados por uma determinada organização comportamental:

Tipo A – crianças inseguras-evitantes

As crianças são caracterizadas por comportamentos de evitamento face à mãe. Raramente choram durante a separação. São crianças que não procuram proximidade, contacto ou interacção com as suas mães após a separação. A figura desconhecida é tratada de uma forma semelhante à mãe.

Tipo B – crianças seguras

As crianças são caracterizadas pela procura activa de proximidade e interacção com a mãe. Elas usam a mãe como base de segurança nas explorações anteriores à separação. O seu comportamento de ligação é intensificado pelos episódios de separação, diminuindo os comportamentos exploratórios e aumentando a ansiedade, podendo ser um pouco confortada pela figura desconhecida.

Tipo C – crianças inseguras-resistentes /ambivalentes

As crianças são caracterizadas pela coexistência de comportamentos de resistência activa ao contacto e à interacção com a mãe, e de comportamentos de procura de contacto. Esta procura activa de contacto com a mãe inibe a exploração do meio. Evidenciam ansiedade e ficam profundamente perturbadas com a separação. São crianças que mostram altos níveis de inquietação na situação com a figura estranha.

Porém, surgem investigadores que demonstram dificuldades em classificar algumas crianças, cujos comportamentos não se enquadram nas categorias descritas por Ainsworth. Perante a revisão desses casos não classificáveis, Main e Solomon (1986, cit. por Main & Solomon, 1990) identificaram um outro tipo de padrão de vinculação:

Tipo D – crianças inseguras/desorganizadas/desorientadas

As crianças são caracterizadas por terem um “comportamento contraditório, movimentos despropositados e assimétricos, estereotípias, posturas anómalas, sinais de apreensão em relação à figura parental, expressões de confusão, desorganização e desorientação” (Soares, 1996, p.70).

Estes grupos representam diferenças essenciais na maneira como os primeiros relacionamentos sociais se estabelecem. O grau de segurança no primeiro relacionamento, é considerado a componente mais influente na criação dos modelos interiores de funcionamento dos relacionamentos em geral, ou seja, irão ajudar a moldar os laços interpessoais íntimos formados pelo indivíduo nos anos seguintes.

Segundo Main e Solomon, (1990), o padrão de vinculação da criança à mãe remete não só para a história da própria relação, mas também, para o comportamento e

atitudes desenvolvidas por ambas, podendo prever-se importantes diferenças no funcionamento posterior, constituindo deste modo, uma prova do que prevê a teoria da vinculação de Bowlby: a qualidade da vinculação entre o bebé e a mãe influencia de maneira decisiva os outros sistemas relacionais da criança, ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Implicações da qualidade da vinculação no desenvolvimento ao longo da infância

São inúmeros os conhecimentos acerca da influência da qualidade da relação precoce do bebé com a sua mãe no processo evolutivo do ser humano enquanto ser social. São várias as convicções de que o padrão vincutivo que um bebé demonstra aos doze meses, prevê o seu comportamento social e exploratório alguns anos mais tarde.

No entanto, existem posições divergentes quanto à influência dos padrões de vinculação no desenvolvimento posterior da criança. Uma dessas perspectivas é defendida por Kagan (1982, cit. por Sroufe, 1988), ao considerar que a relação primária com a figura de vinculação não exerce praticamente influência nas experiências posteriores. Em oposição, encontramos Lamb (1984, cit. por Sroufe, 1988) a defender que essa relação determina o desenvolvimento seguinte.

De acordo com esta última perspectiva, Sroufe (1988) refere que a relação entre o bebé e a sua mãe e o modo como esta se processa, se reveste de grande importância para o seu desenvolvimento posterior. Já em 1978, Matas, Arend e Sroufe, no âmbito do estudo de Minneapolis, conduziram uma das primeiras investigações sobre as implicações da qualidade de vinculação precoce. Este estudo, pretendia analisar a relação entre a vinculação avaliada aos 18 meses, e o comportamento numa situação lúdica e numa tarefa de resolução de problemas aos 24 meses.

A partir deste estudo, e em comparação com as crianças consideradas como inseguras com base na situação estranha, foi demonstrado que as crianças consideradas seguras apresentavam, mais tarde, maior envolvimento no jogo simbólico, mais entusiasmo, persistência e cooperação na resolução de problemas e menos comportamentos de frustração, negativismo, choro e agressão face à figura da mãe.

Mais tarde, outros investigadores (Arend, Gove & Sroufe, 1979 cit. por Soares, 1996) reavaliaram algumas destas crianças quando tinham 5 anos. Os resultados revelaram, que as crianças seguras apresentavam uma maior resiliência e maior curiosidade do que os outros grupos. Em relação ao nível da expressão do afecto e dos impulsos, os valores mais elevados na avaliação do autocontrolo foram apresentados pelo grupo inseguro-evitante. O grupo inseguro-resistente apresentava os valores mais baixos, e o grupo seguro situou-se no nível intermédio.

Tentando dar mais consistência à relação directa entre a qualidade da vinculação e consequente comportamento exploratório, Waters, Wippman e Sroufe (1979, cit. por Bowlby, 1990) prosseguem com outras investigações. Observaram que bebés classificados como seguramente vinculados aos quinze meses, se mostravam socialmente mais competentes, mais sorridentes e curiosos, bem como mais eficazes nas brincadeiras e mais simpáticos em relação às outras crianças, com três anos e meio e sem a presença da mãe, do que os bebés que aos quinze meses tinham sido classificados como ansiosamente vinculados.

Segundo Sroufe (1988), isto ocorre porque a representação internalizada pelo sujeito das suas experiências iniciais com a figura de vinculação e com outras figuras significativas, podem proporcionar o desenvolvimento de uma ligação segura ou insegura (evitante ou resistente) da criança face à figura de vinculação. A criança vai, posteriormente, criar modelos internos desses padrões que vão servir de base e modelo para lidar com o mundo, consigo própria e com as suas relações sem depender da presença da mãe.

Apesar da influência exercida pela relação da criança com a sua mãe, no estabelecimento do padrão de vinculação e na construção dos modelos internos, essa não os determina de um modo definitivo. Esses padrões e modelos são uma construção activa ao longo do desenvolvimento, podendo estar sujeitos a mudanças em função das experiências posteriores, embora não surjam como independentes dos modelos pré-existentes (Sroufe, 1988).

Resultados semelhantes aos encontrados por Matas, Arend e Sroufe (1978), Arend, Gove, e Sroufe (1979) e Waters, Wippman e Sroufe (1979), foram encontrados num

estudo realizado por Pastor (1981). Neste estudo, desenvolvido com uma amostra de nível sócio-económico baixo, verificou-se que crianças que tinham sido classificadas como seguras aos 12 e 18 meses, demonstravam aos 20-23 meses níveis mais elevados de sociabilidade, de tolerância e de apoio da mãe, em contraste com as classificadas como inseguras. Posteriormente, aos 42 meses as crianças seguras foram consideradas significativamente mais persistentes, entusiastas e tolerantes, e menos dependentes do apoio da mãe, do que as que tinham sido classificadas no grupo evitante (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985, cit. por Soares, 1996). No entanto, entre os grupos seguro e evitante, não foram encontradas diferenças significativas.

Sroufe (1988), levando a cabo mais algumas investigações, foi confrontado novamente com o facto de que crianças com uma vinculação passada segura, serem reconhecidas pelos professores como sendo mais positivas, competentes, empáticas e disponíveis para desenvolver relações de amizade com os seus pares. No entanto, o grupo das crianças consideradas como resistentes demonstravam uma menor competência perante os seus colegas, enquanto que o grupo das consideradas evitantes revelavam uma maior distância e hostilidade para com os pares.

Os resultados destes estudos longitudinais vêm assim evidenciar, a existência de uma relação entre os padrões de vinculação na situação estranha entre os 12 e os 18 meses e as dimensões do funcionamento inter e intra pessoal, entre os dois e os dez anos de idade.

Qualidade da vinculação mãe-criança e educadora-criança

As primeiras vinculações originam a constituição de modelos interiores de funcionamento, que segundo Bowlby, se incluem na perspectiva da criança desses relacionamentos e que cada vez mais, determinam a natureza dos laços sociais constituídos nos anos seguintes (Schaffer, 1996).

A teoria da vinculação sugere que os processos defensivos têm a sua origem no esforço que a criança faz em manter a sua relação com a figura de vinculação. Assim, a organização dos modelos dinâmicos da figura de vinculação e o modo como as experiências positivas e negativas são integradas, podem ser concebidas não só como

um produto, mas também como um organizador das trocas afectivas na relação da criança com a figura de vinculação (Soares, 1996).

Soares (1996) refere que o mundo interno da criança, começa a ser desenvolvido com a construção dos modelos dinâmicos das figuras de vinculação. A natureza destes modelos e a forma pela qual o comportamento de vinculação da criança se torna organizado, são entendidos como resultado das experiências de aprendizagem que se iniciam no primeiro ano de vida, e se repetem quase diariamente ao longo da infância e da adolescência (Bowlby, 1990). Deste modo, quando as experiências com a figura de vinculação são suficientemente boas, a criança constrói um modelo dessa figura como responsivo e acessível, tendo um modelo do “self” correspondente como valorizado ou merecedor.

Neste sentido, a criança tem confiança e está segura de que a figura de vinculação a aceita e compreende as suas necessidades, podendo exprimir livremente as suas emoções, ou seja, para a criança segura os afectos negativos podem ser integrados na relação de vinculação. Segundo Grossmann e Grossmann (1991, *cits.* por Soares, 1996), as características das díades seguras é a liberdade e espontaneidade nas trocas afectivas.

Por outro lado, as crianças consideradas como vinculadas de modo inseguro, segundo Ainsworth et al. (1978), experienciaram durante a infância trocas frustrantes com os seus pais envolvendo insensibilidade ou rejeição. Daí, é provável que estas crianças construam modelos mais negativos das suas figuras de vinculação.

A influência destes modelos no desenvolvimento social da criança pode ser diferente em famílias que têm os filhos em creches ou jardins de infância (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988, Van Ijzendoorn, Kranengurg, Zwar-Woudstra & Van Buscgach, 1990, *cits.* por Howes & Hamilton, 1992). Perante estudos feitos pelos autores, o relacionamento da criança com os pais bem como com a educadora, é um poderoso indicador do desenvolvimento social mais tarde.

O estudo das relações criança-educadora na educação pré-escolar, fornece uma oportunidade para aumentar os nossos conhecimentos acerca da influência que o

jardim de infância, tem na formação de relações sociais que a criança desenvolve quer com os adultos, quer com os seus pares (Howes, & Hamilton, 1992; Howes & Smith, 1995; Howes, Hamilton & Matheson, 1994). Para os autores, a criança quando frequenta o jardim de infância forma simultaneamente relações de vinculação quer com a mãe, quer com a educadora.

Schaffer (1996), refere que as crianças têm uma tendência genética para desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas, podendo estas vinculações ser moldadas a várias figuras, sendo a escolha destas, feita mais pela qualidade de interacção do que factores como o sexo ou até mesmo a totalidade de tempo passado juntas.

Goossens e Van Ijzendoorn (1990) levaram a cabo estudos, onde é dada atenção às interacções da criança com figuras que cuidam dela. Também Sroufe e Fleeson (1986, cit. por Soares, 1996), chegaram à evidência de uma consistência com a concepção, de que a qualidade de vinculação é função da história particular da relação da criança com uma figura de vinculação específica. Neste sentido, Ainsworth (1990) chama a atenção para a necessidade de se diferenciar a qualidade de vinculação de acordo com a figura que está envolvida, uma vez que, o que está em jogo é a relação específica que se estabelece com uma determinada figura.

Schaffer (1990, cit. por Schaffer, 1996), refere que têm sido feitas inúmeras investigações no sentido de se verificar até que ponto a separação diária da mãe é prejudicial, e se enfraquecem os laços com a mesma. No entanto, os resultados alcançados, não revelaram efeitos negativos desde que sejam satisfeitas determinadas condições no que diz respeito à qualidade dos cuidados recebidos, não sendo, deste modo, prejudicadas as crianças. Todavia, o autor refere um estudo feito por Belsky e Rovine (1988) em que os autores chegaram à conclusão que, existe um maior risco para as crianças desenvolverem vinculações inseguras em relação à mãe, caso permaneçam mais de 20 horas por semana no jardim de infância.

Por outro lado, Thompson e Lamb, referenciados por Soares (1996), entendem que determinadas circunstâncias de vida familiar, poderão influenciar a qualidade de interacção pais-criança, contribuindo desta maneira para mudanças da vinculação. Os

autores, referem três tipos de acontecimentos como mais capazes de influenciar a consistência das classificações da vinculação ao longo do tempo:

- Experiências críticas, tais como separações prolongadas da mãe;
- Circunstâncias com efeitos duradouros ou periódicos, tais como regresso da mãe ao trabalho e/ou a prestação de cuidados regulares por outras figuras;
- Mudanças específicas que influenciam a família, como por exemplo a mudança para outra casa.

Para os autores citados, cada um destes acontecimentos pode ser gerador de “stress” na criança e forçar a sua adaptação a uma organização diferente do meio, e a relações não familiares a diferentes padrões de prestações de cuidados. Deste modo, qualquer destas experiências poderia precipitar mudanças na qualidade da interacção mãe-criança afectando deste modo, a segurança na vinculação.

As classificações de vinculação são assumidas como sendo um reflexo da história específica da interacção dentro de um dado par (Ainsworth et al. 1978; Sroufe, 1985 cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990), e em concordância com a vinculação criança-educadora e criança-pais. Deste modo, os cuidados diários prestados à criança podem desenvolver uma rede de ligações de vinculação dentro e fora da família (Smith & Noble, 1987, cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990), além de que, vinculações seguras educadora-criança podem compensar as vinculações inseguras pais-criança (Ijzendoorn & Tavecchio, 1987, cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990).

Os pais parecem ser mais importantes na vida dos filhos do que as educadoras, uma vez que estas têm de dar atenção a mais do que uma criança ao mesmo tempo, e portanto nem sempre estão sensíveis para responder a todas. Apesar disso, as educadoras não têm mais relações de vinculações inseguras com as crianças, do que as mães (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Embora as educadoras tenham ao seu cuidado diversas crianças ao mesmo tempo, elas têm capacidade de compensar a sua menor atenção dada a cada criança, do que os pais.

Perante estudos desenvolvidos por Howes et al. (1990), há crianças que estão menos inclinadas a formar vinculações seguras às educadoras, quando são frequentemente

ignoradas ou quando têm menos atenção devido ao facto do número de crianças no grupo ser grande. Estas conclusões, são consistentes com estudos feitos por Bradley et al. (1986, cits. por Howes et al. 1990) que sugerem que as crianças têm um melhor comportamento social quando têm uma educação pré-escolar de qualidade.

Main, Kaplan e Cassidy (1985, cits. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990) admitem a hipótese de um modelo de trabalho utilizado pela educadora poder determinar a qualidade das relações de vinculação com as suas crianças. Portanto uma educadora ao interagir com duas ou mais crianças é esperado que tenha o mesmo tipo de vinculação com elas (Sagi et al., 1985, cits. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990).

Estudos feitos por Clarke-Stewart (1989) e Oppenheim et al. (1988) referenciados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990), acerca das sequelas dos diferentes tipos de vinculação, referem que uma relação segura entre criança e educadora, associada a vinculações inseguras em casa, podem conduzir a uma melhor adaptação sócio-emocional do que não ter nenhuma relação seguras. Além de que, a relação de vinculação da criança com a mãe, nem sempre tem a ver com a qualidade de relação com as suas educadoras (Howes et al. 1990). Isto sugere que, se a criança foi categorizada como insegura à mãe e segura à educadora, a sua relação com a esta serve como compensação na relação com a mãe (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990).

Quanto mais tempo estiverem afastadas dos pais maior poderá ser o risco de uma vinculação insegura com a mãe (Barglow et al., 1987, Belsky, 1988, Belsky & Rovine, 1988 cits. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990), assim como, quanto mais tempo permanecer no jardim de infância maior será a promoção de uma relação segura entre criança e educadora, na medida em que, quer a criança quer a educadora necessitam de tempo para se adaptarem uma à outra, e aprender como se descodificam sinais e comportamentos uns dos outros. Contudo, a qualidade da vinculação criança-mãe é por norma independente da qualidade da vinculação criança-educadora, sendo geralmente atribuídas diferenças às interações de estilo fornecidas (Bretherton, 1985, cit. por Goossens & Ijzendoorn, 1990).

As crianças que frequentam o pré-escolar, geralmente têm relações multidimensionais com as suas educadoras, o que faz com que a qualidade das relações criança-educador seja um aspecto saliente de experiência da criança no jardim de infância (Howes & Hamilton, 1992; Howes et al. 1994), uma vez que, a educadora é responsável por prestar os cuidados diários de higiene e alimentação, além de funcionar como companheira de brincadeira e de orientar nas aprendizagens. A qualidade dos cuidados prestados está dependente da experiência e da sensibilidade da educadora (Hayes, Palmer & Zaslow, 1990, cits. por Howes & Hamilton, 1992).

Contudo, a estabilidade da relação com a educadora pode ser complicada pela própria natureza dessa relação no pré-escolar, devido ao facto de muitas vezes as crianças não manterem a mesma educadora desde a creche (Whitebook, Howes & Phillips, 1990, cits. por Howes & Hamilton, 1992).

O papel desempenhado pelas educadoras na vida das crianças pode ser diferenciado segundo três aspectos distintos (Howes, Hamilton & Matheson, 1994):

- Segurança;
- Dependência;
- Socialização.

Estes aspectos estão em concordância com o estudo desenvolvido por Bowlby (1969, cit. por Sroufe et al. 1983) e Sroufe et al. (1983), os autores, que afirmam que a segurança e dependência têm bases diferentes, por conseguinte aspectos diferentes a tratar individualmente, ao contrário do que pensam Waters e Deane (1985, cits. por Howes, et al. 1994).

Para Bowlby (1990), o facto de uma criança ser dependente de uma figura materna e estar vinculada a ela, são coisas diferentes. Deste modo, um bebé durante as primeiras semanas de vida está forçosamente dependente de ajuda da mãe, mas ainda não está vinculado a ela. Contrariamente, uma criança de 2 ou 3 anos que está a ser tratada por figuras estranhas poderá, segundo o autor, evidenciar que continua fortemente vinculada à mãe, sem no entanto estar dependente dela. Assim, enquanto a dependência é máxima no nascimento, e diminui uniformemente até se atingir a

maturidade, a vinculação está inteiramente ausente no nascimento começando a evidenciar-se na criança a partir dos 6 meses de idade.

Bowlby (1990), encara a dependência como uma característica da personalidade enquanto que, segurança como característica de uma relação. Nesta perspectiva, há educadoras que apresentam atitudes de insensibilidade perante crianças com comportamentos de dependência, o que poderá provocar insegurança na relação criança-educadora. Em alternativa, uma educadora mais sensível pode ajudar as crianças dependentes a sentirem-se mais seguras. Desta maneira, o mesmo tipo de personalidade pode ser gerador de diferentes classificações no que diz respeito à relação criança-educadora.

As crianças nas diferentes categorias de relação com as educadoras experimentam diferentes sensibilidades e envolvimentos. Estudos desenvolvidos por Howes e Hamilton (1992), chegaram à conclusão que os educadores são mais sensíveis com as crianças na categoria segura e menos sensíveis na categoria insegura evitante. As crianças na categoria ambivalente experimentaram menos sensibilidade e envolvimento por parte da educadora, do que as da categoria segura, e mais sensibilidade e envolvimento do que as da categoria insegura.

Quando as crianças tem vinculações seguras com as mães, estão mais defendidas e mais aptas para compensar o stress da instabilidade de uma vinculação insegura às suas educadoras (Erickson, Srouf & Egeland, 1985, cits. por Howes et al. 1990). Por outro lado, as crianças que têm uma vinculação insegura aos pais, estão mais dispostas a um maior risco, caso manifestem também uma vinculação insegura à educadora (Gamble & Zigler, 1986, cits. por Howes et al. 1990).

As crianças que estão vinculadas seguramente às suas mães, e também às educadoras, demonstram um maior envolvimento no jardim de infância, bem como, uma maior competência a nível social (Howes et al. 1990).

Adaptação Social na Educação Pré-Escolar

Conceito de adaptação social

Durante a infância, a vida social da maior parte das crianças, começa por estender-se para além dos seus familiares, de tal maneira que, as crianças gastam cada vez mais tempo na companhia dos seus pares. Deste modo, uma das principais etapas que têm que vencer é o desenvolvimento das capacidades sociais.

A competência social é a capacidade de atingir com sucesso metas pessoais na interacção social, enquanto simultaneamente as relações positivas com os outros se mantém sempre a através das diversas situações (Rubin & Rose- Krasnor, 1992 cits. por Rubin, Stewart, & Chen, 1995).

Para Schaffer (1996), o desenvolvimento social está relacionado com os padrões de comportamento, sensações e conceitos que as crianças demonstram em relação às outras pessoas, e com o modo como todos estes aspectos se alteram com a idade. Assim, o desenvolvimento das capacidades e competências sociais aparece como uma aquisição fundamental para o crescimento sócio-afectivo particularmente no início da infância.

O desenvolvimento social, o estabelecimento e a progressão de relações interpessoais é, segundo o autor, um assunto básico uma vez que as crianças estabelecem muitas relações com vários parceiros diferentes como sejam: pais, avós, outros familiares, educadores e outras crianças. O desenvolvimento de relações saudáveis e a adaptação à escola são tarefas essenciais logo desde o início da infância.

Progressivamente, a criança deve alcançar determinadas capacidades para atingir objectivos pessoais na interacção com os seus pares, através de situações, e por meio da manutenção de relações positivas. Rubin e Rose-Krasnor (1992, cits. por Rose-Krasnor et al. 1996), referem que as crianças socialmente eficazes são aquelas que adquirem recursos favoráveis de desenvolvimento, que lhes permite obter situações sociais seguras e gratificantes, conseguindo capacidade para negociar as interacções sociais.

O modo como as crianças se relacionam com os seus pares é determinado por muitos factores: características comportamentais, experiência anterior da criança de contactos com crianças da mesma idade, circunstâncias em que a interacção ocorre, disponibilidade de brinquedos, presença de adultos e função que a cultura específica da criança designou para a interacção (Schaffer, 1996). Os pares, contribuem para a aprendizagem de aptidões sociais e facultam a realização de comparações, promovendo na criança a construção de uma identidade e imagem própria (Rubin et al., 1998), na medida em que, os relacionamentos com outras crianças são dominados pelo estágio desenvolvimental que a criança atingiu, bem como os tipo de aptidões sociais que são utilizados ao interagir (Schaffer, 1996).

Se no relacionamento com os seus pares, a criança demonstrar uma consistência no seu comportamento social, que se repercute na amizade, cooperação, altruísmo e sucesso, será certamente considerada pelos seus pares e educadores como socialmente competente, promovendo desta maneira a sua aceitação por parte destes. Um comportamento socialmente competente na infância, resulta na aceitação dos pares e em desempenhos bem sucedidos na adolescência (Morison & Masten, 1991 *cits.* por Rubin et al. 1995).

Em contrapartida, há crianças que são socialmente ineficazes, que podem ser vulneráveis ao stress da vida, porque lhes falta o suporte social. As crianças que constantemente demonstram comportamentos desadaptativos, podem constituir um risco para o desenvolvimento das suas dificuldades psicológicas, devido ao facto de falharem no desenvolvimento das capacidades sociais e social-cognitivas que resultam de situações interactivas com os pares. A falta do desenvolvimento das capacidades social-cognitivas e das competências sociais leva a um isolamento social (LeMare & Rubin, 1987, Rubin & Rose Krasnor, 1986 *cits.* por Rubin et al. 1995), que pode comprometer o desenrolar de uma vida normal, feliz e adaptada (Rubin, Sterwart & Chen, 1995).

As crianças que demonstram fracas capacidades no relacionamento interpessoal e na resolução de problemas, e são identificadas pelos seus pares e educadores como agressivas ou socialmente isoladas, não podem por isso ser caracterizadas como socialmente competentes, sendo na maior parte das vezes rejeitadas pelos seus pares

(Renshaw & Asher, 1982, Rubin & Daniels-Bierness, 1983 cits. por Rose-Krasnor et al. 1996).

Tanto a qualidade como a quantidade do relacionamento entre pares, promove a cooperação interpessoal, a negociação e a reciprocidade (Asher & Coie, 1990; Berbdt & Ladd, 1989; Piaget, 1932/1965; Sullivan, 1953, cits. por Ladd & Burgess, 1999), sendo experiências essenciais para o desenvolvimento saudável. No entanto, quando a qualidade ou quantidade da interação social está comprometida, como poderá ser o caso da criança com agressividade ou isolamento social, há uma maior possibilidade do desenvolvimento social e psicológico ser alterado.

No entanto, Hay e Ross (1982) referem que os conflitos na infância não poderão ser facilmente divididos em categorias sociais e não sociais, uma vez que, os diferentes comportamentos apresentados pelas crianças servem múltiplas funções, além de que, trocas de pares podem desencadear comportamentos diferentes. Perante um estudo feito pelas autoras, envolvendo uma amostra de 24 pares com 21 meses de idade, constatou-se que as trocas de pares desencadearam comportamentos diferentes. As crianças têm características que induzem os outros a reagir de determinada forma (Schaffer 1996) o que é particularmente visível em crianças que são rejeitadas pelos seus pares.

Perante um estudo feito por Ladd e Burgess (1999), as crianças que evidenciam agressividade e isolamento demonstram grandes dificuldades no relacionamento com os seus pares, manifestando-se mais isoladas, mais insatisfeitas, desoladas, carentes e provavelmente com uma relação professor-criança desadaptada. Estas crianças que demonstram comportamentos de agressividade e de isolamento social, são propensas a baixos níveis de perceptividade e competências, e apresentam altos níveis de deficiências na escolaridade, são distraídas, dependentes e rejeitam os seus pares (Hymel, Bowker, & Woody, 1993, Ledingham, 1981, Ledingham & Schwartzman, 1984, Milich & Landau, 1984 cits. por Ladd & Burgess, 1999).

Investigações feitas anteriormente (Kohlberg, La Cross, & Ricks, 1972, Parker & Asher, 1987 cits. por Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990), indicaram que as dificuldades no relacionamento com os pares logo no início da infância, levavam a

prever mais tarde inaptações. Presentemente, e de acordo com o referido, alguns investigadores enfatizam a relação entre início de rejeição de pares e/ou agressão e subsequente exteriorização, tais como, agressão, hostilização, comportamentos de fuga ou delinquência (Hymel, et al.1990).

Agressão

A agressão é uma perturbação do comportamento, que quando manifestada com frequência, pode constituir um comportamento desadaptado. É entendida como um reflexo comportamental de baixo controle psicológico (Rubin, Stewart, & Chen, 1995), interpessoal, destrutivo e apresenta-se como um comportamento longitudinalmente estável (Pulkinen, 1993 cit. por Crick, 1996).

A agressão na infância tem sido associada a comportamentos posteriores de abandono escolar, e delinquência na adolescência (Farrington, 1991, Huesmann, Eron, LefKowitz, & Walder, 1984 cits. por Rubin et al. 1995), podendo levar mais tarde a resultados de desajuste e distúrbios na idade adulta (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990 cits. por Grotmeter & Crick, 1996), bem como a exteriorização de comportamentos de desordem (Farrington, 1991, Kupersmidt & Coie, 1990 cits. por Rubin et al. 1995).

A agressão está ainda associada ao aparecimento de outras dificuldades, como é o caso de conflitos com a situação ambiente, ou seja, dificuldades em compreender as perspectivas, os sentimentos e intenções dos outros (Dogge, 1986, Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991 cits. por Rubin et al. 1995). Coie e Kupersmidt (1983) referenciados por Rubin et al. (1995), salientam que as crianças que demonstram estas dificuldades, são insolentes com os seus pares estabelecendo rapidamente reputações negativas.

A agressão infantil pode ser definida em termos de formas “confrontivas”, ou seja, actos físicos-murros e pontapés e actos verbais-discussões e arrelias (Coie & Kupersmidt, 1983, Dogde, 1983, Ladd & Price, 1987, Quay & Werry, 1986 cits. por Ladd & Burgess, 1999) e formas “não confrontivas” como é o caso de actos indirectos - ferir a relação e reputação dos pares (Cairns & Cairns, 1994 cits. por Ladd & Burgess, 1999 ; Crick & Grotmeter,1995). A agressão que advém das formas

confrontivas, é considerada um factor de risco para o desenvolvimento logo no início das relações (Coie, Dodge & Kupermisdt, 1990 cits. por Ladd & Burgess, 1999). As crianças que se envolvem neste tipo de comportamentos tendem a afastar as outras, desencorajando o desenvolvimento de relações entre os seus pares.

Estudos feitos por Dogge (1983), Ledingham e Schwartzman (1987) Parker e Asher (1987) citados por Ladd e Burgess (1999), evidenciaram que crianças com comportamentos agressivos rejeitam os pares, assim como exteriorizam distúrbios e deficiências na escolaridade. Do mesmo modo, a agressão é uma das causas mais significante que acciona a rejeição da criança por parte dos seus pares (Coie et al. 1990 cits. por Rubin et al. 1995).

Defendendo a mesma opinião encontramos Crick (1996), que considera a existência de dois tipos de agressão distinta: a agressão explícita e a agressão relacional. O autor considera a agressão explícita mais característica do sexo masculino, e associada a comportamentos sujeitos a uma intencionalidade pretendendo magoar física e verbalmente os outros. A agressão relacional é mais característica no sexo feminino, e está associada igualmente a finalidades de magoar o outro, sendo utilizadas formas de comportamentos que envolvem danos na amizade, e exclusão de pares como forma de retaliação (Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Bigbee, & Howes, 1996 cits. por Crick, 1996).

Alguns investigadores argumentam que o sexo feminino expressa a agressão indirectamente. Perante um estudo desenvolvido por Freshbach (1969, cit. por Parke & Slaby, 1983), as raparigas são mais susceptíveis a usar a agressão indirecta (desconhecimento, exclusão, recusa e evitamento). Enquanto que os rapazes são mais susceptíveis a usar a agressão directa (física e verbal).

Anteriormente a agressão era atribuída maioritariamente, perante alguns estudos, aos rapazes, (Berkowitz, 1993, Block, 1983 cits. por Crick, 1996; Parke & Slaby, 1983), no entanto, esta discriminação possibilitou uma abordagem distinta e mais alargada. Smith e Green (1974, cits. por Parke & Slaby, 1983), referem também um elevado significado de agressão verbal e/ou física mais frequente nos rapazes do que nas raparigas.

Um factor que também interfere no comportamento de agressividade é o factor situacional, principalmente o sexo do outro. Parke & Slaby (1983) referem um estudo desenvolvido por Smith e Green (1974), onde os autores concluíram que as alterações na agressividade são significativamente mais altas em díades rapaz-rapaz, do que em rapaz-rapariga ou díades rapariga-rapariga.

Isolamento social

O isolamento social é um problema importante que pode levar a consequências negativas na criança, quer a curto quer a longo prazo. O comportamento de isolamento social em crianças pequenas é muitas vezes visto como razão de preocupação, uma vez que, pode ser encarado como um sinal de que a criança não está a ter um desenvolvimento social "normal".

A criança que sente isolamento, muitas vezes experimenta sentimentos de solidão e mau estar, assim como fracas relações com os seus pares. Segundo Bullock (1998), são vários os factores que podem contribuir para o sentimento de isolamento na criança, destacando-se entre outros, uma família pouco estável, conflitos familiares, rejeição pelos pares e falta de capacidades sociais.

Como sublinham Sullivan (1953) e Weiss (1973) citados por Berlin, Cassidy e Belsky (1995), algumas das primeiras teorias sobre os antecedentes do isolamento, tiveram a sua origem no início das relações familiares, o que nos leva a concluir que os processos iniciais das relações familiares orientam todas as relações futuras.

Segundo Harrist, Zaia, Bates, Dodge e Pettit (1997) a criança bem "ajustada" deve brincar com outras, caso o não faça pode estar a perder oportunidades de ter esse desenvolvimento "normal". Hartup (1983), e Youniss (1980) citados por Harrist et al. (1997) referem a interacção com os pares como o primeiro conceito para a apreensão dos papéis e normas de aprendizagem social.

Diversos investigadores, tais como Asher e Parker (1989), Berndt e Ladd (1989), Hartup e Sancilio (1986), Sullivan (1953) e Youniss (1980) citados por Cassidy e Asher (1992), mostraram que as aptidões das crianças para formar relações estreitas e

serem bem sucedidas no seu grupo de pares são indicadores importantes da competência social.

Também Berlin, Cassidy e Belsky (1995) referem estudos desenvolvidos por Asher e Wheeler (1985) onde é indicado que as crianças que apresentam sinais de isolamento e insatisfação social são mais rejeitadas pelo grupo de pares do que outras crianças, ao mesmo tempo que apresentam uma baixa auto-competência (Rubin, Hymel & Mills, 1989). Deste modo, o isolamento social está frequentemente associado a problemas posteriores de natureza interna, nomeadamente uma baixa auto-estima, ansiedade e depressão (Hymel et al. 1990), bem como fortemente associado à impopularidade e rejeição da criança (Rubin et al. 1995).

Com efeito, e perante os estudos realizados, as crianças socialmente rejeitadas apresentam maior isolamento do que crianças rejeitadas por agressividade (Boivin, Thomassin & Alain, 1989, Parkhurst & Asher, 1992 cit. por Berlin, Cassidy & Belsky, 1995), sendo também as mais rejeitadas pelos seus pares (Cassidy & Asher, 1992). O isolamento nestas crianças também foi associado à problemática do comportamento social. Assim, as crianças com alto isolamento são descritas pelos professores como agressivas, mais descontroladas, mais afastadas e menos prosociais (Cassidy & Asher, 1992).

Perante investigações recentes (Asendorpf, 1990, Ledingham & Schwartzman, 1984, Rubin & Mills, 1988 cit. por Harrist et al. 1997) foram identificados mais do que um tipo de isolamento social. De entre os diferentes tipos podemos considerar:

- Crianças passivo-ansiosas (Rubin & Mills, 1988 cit. por Harrist et al. 1997). As crianças pertencentes a este subtipo evitam brincar com os seus pares, manifestando receio no seu envolvimento social. Segundo Asendorpf (1990 cit. por Harrist et al. 1997), podem ser consideradas como “temperamentalmente envergonhadas” e são apanhadas num conflito de proximidade/afastamento, ou seja, têm uma motivação de aproximação social, mas ao mesmo tempo motivação de evitamento.
- Crianças não sociais (Harrist et al. 1997). Neste subtipo de isolamento social, as crianças preferem brincar com objectos ou sozinhas, parecendo ter pouca capacidade de motivação de aproximação social, embora sejam possuidoras de competências sociais que lhes possibilitam interacções sociais (Jennings, 1975 cit. por Harrist et al.).

1997), não revelando necessariamente níveis altos de afastamento (Asendorpf, 1990 cit. por Harrist et al. 1997).

- Crianças activo-isoladas (Rubin & Mills, 1998, Younger & Daniels, 1992 cit. por Harrist et al. 1997). As crianças deste subgrupo não se envolvem nas interações sociais devido ao facto dos seus pares não o permitirem, embora queiram brincar com outras crianças, não encontram parceiros que as aceitem. São crianças que podem ser caracterizadas como tendo alta motivação de aproximação e baixa motivação de afastamento (Rubin & Asendorpf, 1993 cit. por Harrist et al. 1997).

O isolamento social inclui os constructos de timidez (Buss, 1986 cit. por Ladd & Burgess, 1999), inibição comportamental (Kagan, Resnick, Clarke, Snidman, & Garcia-coll, 1984 cit. por Ladd & Burgess, 1999) e isolamento passivo (Rubin & Asendorpf, 1993, Rubin & Mills, 1988 cit. por Ladd & Burgess, 1999). Deste modo, a criança fica privada do ingresso no mundo social que lhe concede a conquista e o desenvolvimento de competências essenciais para a sua actividade no grupo.

Ladd e Burgess (1999), referem que embora o isolamento social continue em investigação, até agora todos os investigadores são unânimes em afirmar que as diferentes formas de isolamento têm um ponto em comum que é a espaçada interacção com os outros. Testemunhos recentes, concordam com a opinião de que o isolamento social é uma construção heterogénea e sugerem que esta pode tomar diferentes formas dependendo da idade da criança (Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 1994, Ladd & Profilet, 1996, Younger & Daniels, 1992 cit. por Ladd & Burgess, 1999).

Ansiedade

A ansiedade representa uma das formas mais comuns e débeis de psicopatologia da criança. Para Donovan e Spence (2000), o desenvolvimento de problemas de ansiedade na infância, envolve uma complexa acção recíproca entre factores de ordem biológica, psicológica e ambientais.

Segundo pesquisas psicológicas empíricas que investigam a etologia das desordens de ansiedade, foram identificados alguns factores de risco associados com distúrbios de ansiedade na infância. Os factores de risco que estão implicados nos problemas da

ansiedade na infância incluem vinculação ansiosa-resistente, ansiedade parental, inibição comportamental, acontecimentos da vida e estilos característicos parentais.

Donovan e Spence (2000), referem um estudo recente desenvolvido por Warren, Huston, Egeland e Sroufe (1997) onde foi investigado o papel da vinculação no desenvolvimento de distúrbios de ansiedade mais tarde. Os autores avaliaram 172 crianças aos 12 meses, voltando a avaliá-las aos 17 anos e meio. Os resultados deste estudo sugeriram que o padrão de vinculação ansiosos-resistentes aos 12 meses, é indicador de distúrbios de ansiedade mais tarde, mesmo depois dos efeitos de ansiedade maternal e do temperamento da criança terem sido afastados. Os autores, concluem que a qualidade da vinculação criança-educadora tem um efeito sobre o desenvolvimento da ansiedade mais tarde.

Rosenbaum et al. (1988), Turner, Beidel, e Costello (1987), Weissman, Leckman, Gammon e Prusoff (1984) referenciados por Donovan e Spence (2000), referem que a ansiedade parental, é considerada um factor de risco para os problemas da ansiedade na infância. Last, Hersen, Kazdin, Francis e Grubb (1987), referenciados por Donovan e Spence (2000), desenvolveram um estudo onde compararam crianças não ansiosas e ansiosas. As crianças ansiosas eram susceptíveis de terem um familiar que sofria de ansiedade. Os resultados levaram os autores a afirmar que a ansiedade parental, sendo um factor de risco não está directamente em causa, manifestando-se no entanto, bastante moderada através de outros mecanismos.

O temperamento herdado da criança e as características familiares, são considerados dois mecanismos que surgem tendo em conta a relação entre a criança ansiosa e ansiedade parental. Cada um destes mecanismos representa posteriormente um factor de risco para o desenvolvimento da ansiedade nas crianças.

Alguns estudos (Biederman et al. 1991, Last et al. 1991, cit. por Warren, Huston, Egeland & Sroufe, 1997), mostraram que as desordens de ansiedade ocorrem por vezes, dentro da própria família. Contudo, isto pode ser o resultado de factores mais do meio envolvente do que factores genéticos.

Kagan (1994, cit. por Warren et al. 1997) descreveu um tipo de comportamento chamado inibição comportamental, que refere a tendência de uma criança ao aproximar-se de novas situações com mais timidez, ansiedade e angústia. Este tipo de comportamento tem sido referido como um precursor das desordens de ansiedade. De acordo com o referido, Warren et al. (1997) referem um estudo desenvolvido por Biederman e colegas (1993) que concluíram que quando a criança apresenta desde cedo comportamentos de inibição, demonstra mais tarde comportamentos de desordens de ansiedade.

Alguns investigadores da teoria da vinculação (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985, Lewis, Feiring, McGafey, & Jaskir, 1984, Sroufe, Egeland, & Kreutzer, 1990 cit. por Donovan & Spence, 2000), postulam que a qualidade da vinculação entre a criança e a educadora é um importante factor no desenvolvimento dos distúrbios de ansiedade na infância.

Warren et al. (1997) admitem que a ansiedade está relacionada com uma vinculação ansiosa resistente. Segundo os autores, as crianças que mostram uma vinculação ansiosa resistente, são vistas como em risco para posteriores problemas de ansiedade. Este estado de risco é manifestado na relação entre criança e educadora. Nesta perspectiva, Sroufe (1996) refere que a separação ansiosa é uma das formas mais primitivas de ansiedade experimentada pelas crianças, podendo ser precursora para a ansiedade mais tarde.

Comportamentos prosociais

É durante a infância que se proporcionam as primeiras interações sociais nas quais a partilha e a cooperação é desenvolvida, permitindo a qualidade das relações interpessoais e o aperfeiçoamento das suas capacidades prosociais. O grupo de pares é entendido como uma mini sociedade, em que as crianças exprimem o seu repertório social. Para a criança, esta é a altura de praticar e afirmar-se.

Neste sentido, e segundo Meadows (1986), citado por Silva (1992), o comportamento prosocial não pode ser separado do comportamento social. Assim, o conceito de comportamento prosocial abrange evidentemente comportamentos de diferentes

tipos: partilha de boas oportunidades, participação em actividades cooperativas, ajudar ou proteger uma pessoa dependente, manifestar simpatia e conforto.

Já anteriormente, na mesma linha de pensamento, encontrámos Mussen e Eisenberg-Berg (1977 cit. por Silva, 1992), referindo que o comportamento prosocial é definido como acções que na maior parte das vezes impõem algum sacrifício ou risco da parte da pessoa que pretende ajudar ou beneficiar outra, sem expectativa de uma recompensa.

Hay (1994, cit. por Schaffer, 1996), descreve o termo prosocial para agrupar todos os aspectos de auxílio, carinho, partilha e simpatia. Segundo o autor, indícios destes aspectos já são visíveis, pelo menos a partir do segundo ano de idade.

A motivação para os actos de partilha e ajuda de uma criança é difícil de explorar. No entanto, Rheingold et al. (1976, cit. por Grusec & Lytton, 1988), mostraram que crianças muito pequenas procuram desviar a atenção, quer dos pais quer dos estranhos, para determinados objectos apontando-os e partilhando-os. Estes autores, afirmam que estes comportamentos não são egocêntricos e que as crianças ao partilharem os objectos não o fazem para obter atenção, ajuda ou elogios.

Também Dun e Kendrick (1982, cit. por Silva, 1992), demonstraram que crianças muito pequenas mostram, oferecem e dão objectos uns aos outros. De acordo com observações feitas pelos autores, estes gestos da criança têm sido vistos de diversas formas:

- Propostas sociais, acções de amizade ou tentativas de envolvimento em interacções com outras crianças;
- Atensões ou actos de procura ou índices de dependência;
- Sinais de ansiedade para oferecer a sua atenção, afecto, simpatia e ajuda.

Estes comportamentos ocorrem sem encorajamento e parecem ser independentes das circunstâncias externas, o que constitui uma verdadeira contribuição para a interacção social.

Investigações feitas por Rheingold (1982, cit. por Grusec & Lytton, 1988) mostraram que em crianças pequenas existe uma capacidade precoce de ajuda. Segundo a autora,

as crianças ajudam porque se interessam pelas pessoas e pelas suas actividades, e também porque gostam de imitar os outros, gostam da companhia e de exercitar capacidades. No entanto, esta vontade de ajudar é mantida devido ao reconhecimento dos seus esforços, por parte dos adultos.

Autores como Radke-Yarrow, Zahn-Waxler e Chapman (1998), referem que as crianças que ajudam ou beneficiam outra pessoa, se enquadram na categoria de crianças com comportamentos prosociais. Elas, estão disponíveis e mostram consideração pelos sentimentos dos outros, ao mesmo tempo que se indignam perante a injustiça. Segundo os autores, são crianças que se envolvem em aventuras de grupo e partilham as suas “coisas”, podendo pôr em risco o bem estar dos outros.

Segundo Schaffer (1996), apesar de se notarem manifestações muito precoces de comportamentos prosociais nas crianças, existe um declínio desta actividade prosocial, em idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este declínio é evidenciado por estudos realizados por Hay (1994, cit. por Schaffer, 1996). A autora refere ainda, que com o crescimento etário as diferenças individuais no comportamento prosocial se tornam geralmente mais estáveis. Eisenberg (1989, cit. por Schaffer, 1996), refere que a incidência deste comportamento varia de acordo com a situação, a medida e o género. Assim sendo, a autora afirma que o que muda é a natureza e a organização do comportamento prosocial, tendo por conseguinte a ver, com as capacidades cognitivas da criança cada vez mais sofisticadas.

Estudos realizados por Caplan e Hay (1989) citados por Schaffer (1996), referem que crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e que frequentam o jardim de infância, prestam atenção e são mais frequentemente incomodadas pela perturbação de outra criança, embora raramente ofereçam auxílio.

Certos estudos, evidenciaram que alguns tipos de comportamento parental, estão mais associados do que outros ao desenvolvimento de tendências prosociais por parte das crianças (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979, Robinson, Zahn-Waxler & Emde, 1994 cits. por Schaffer, 1996). Segundo Radke-Yarrow et al. (1998), há uma maior sensibilidade, empatia e compaixão nas raparigas do que nos rapazes. Os autores consideram que as pressões da tradição social têm enfatizado

comportamentos de competitividade, protesto e bravura especialmente no sexo masculino. No que diz respeito às raparigas denota-se mais comportamentos de queixa, dependência e subjectividade. Estudos laboratoriais acerca da partilha, não referem diferenças de frequência ou quantidade em rapazes e raparigas.

Também não foram encontradas diferenças significativas em relação ao sexo em comportamentos de cooperação, em crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos (Cook & Stingle, 1974 cits. por Radke-Yarrow et al. 1998).

Qualidade da Vinculação e Adaptação Social

A primeira infância é presentemente concebida como uma das etapas mais importantes do desenvolvimento global de um ser humano. Para Bower (1983), desenha-se como a fase mais crítica, na qual se organizam as estruturas básicas para a evolução posterior das competências humanas de todos os processos mentais.

Em 1985 Bretherton (cit. por Howes et al. 1990) salientou que a primeira relação vinculativa e o contexto onde se desenvolvia, era como que o fundamento para as futuras relações sociais da criança. Tal ligação, permite o desenvolvimento de inúmeras aptidões e competências sociais, fundamentais para o estabelecimento de relações positivas com os seus pares. Fornece igualmente, uma base segura que a encoraja a explorar o meio social, o que lhe promove uma crescente capacidade de resolução de problemas. Desta forma, a qualidade da relação precoce pode fomentar o desenvolvimento de comportamentos adaptativos ou desadaptativos na criança (Rubin, Stewart & Chen, 1995).

A influência da qualidade da vinculação para o aparecimento de comportamentos de risco em idade pré-escolar tem sido constatada por diversas investigações (Turner, 1991; Greenberg & Speltz, 1988; Erickson, Sourfe & Egeland, 1985 cits. por Soares, 1996). Estas, têm vindo a assinalar uma correspondência entre um padrão de relação primária inseguro (Tipo A ou C) e a manifestação de comportamentos socialmente desadaptados.

Os resultados destas investigações, evidenciaram que as crianças que estabeleceram um padrão inseguro com a figura de vinculação encontram-se em risco de desenvolver comportamentos socialmente desadaptados com os seus pares, nomeadamente a agressão ou o isolamento.

LaFreniere e Sroufe (1985), consideram ser previsível que crianças que desenvolveram uma relação insegura/evitante sejam distantes e hostis ao nível interpessoal em idade pré-escolar, uma vez que interiorizaram um padrão inicial com a figura de vinculação caracterizado pela rejeição e indisponibilidade. Segundo os autores, crianças caracterizadas como inseguras/resistentes, provavelmente, perante uma relação primária instável demonstrarão, dificuldades ao nível da exploração, passividade e irritabilidade. Devido a um sentimento de auto-eficácia reduzido e de comportamentos de hesitação social, podem ser percebidas pelos seus pares como possuindo um baixo estatuto no seio do grupo.

Alguns trabalhos de investigação, (Goldberg et al. 1995, Suess et al. 1992, Wartner et al. 1994 cit. por Moss, Rousseau, Parent, St. Laurent & Saintonge, 1998), evidenciaram a existência de uma relação insegura/evitante (Tipo A) associada à ansiedade, ao isolamento social e à dependência excessiva das educadoras, em crianças de idade pré-escolar. Outros estudos (Sroufe et al. 1993, Oppenheim et al. 1988 cit. por Moss et al. 1998), constatarem o estabelecimento de uma relação entre uma vinculação insegura/resistente (Tipo C) e posteriores comportamentos da criança de dependência, estilos relacionais menos autónomos e isolamento social. Em relação a crianças com um padrão de vinculação inseguro/desorganizado (Tipo D), foram identificadas em alguns estudos (Lyons-Ruth et al. 1997, Moss et al. 1996 cit. por Moss et al. 1998), como possuindo problemas de comportamento de carácter essencialmente agressivo.

Troy e Sroufe (1987, citados por Rubin et al. 1995) referem que a agressão tem sido predominantemente associada a uma relação prévia com a figura de ligação insegura/evitante. As crianças que estabelecem este tipo de padrão de vinculação têm sido descritas no pré-escolar como mais hostis face aos seus pares. No entanto, o isolamento social e o comportamento de passividade têm sido correlacionados

essencialmente a crianças com uma vinculação insegura/resistente (Renken et al. 1989 cit. por Rubin et al. 1995).

Erikson, Sroufe e Egeland (1985, cit. por Greenberg & Speltz, 1988) desenvolveram um estudo, onde participaram crianças entre os quatro anos e meio e os cinco, provenientes de um meio socio-económico desfavorecido. Os resultados deste estudo, evidenciaram que crianças classificadas como inseguras/evitantes demonstravam maior impulsividade e hostilidade, maior isolamento, menor persistência e um número superior de problemas de comportamento. Não se verificaram diferenças significativas tanto entre as classificadas com uma vinculação segura, como entre as classificadas com uma vinculação insegura/resistente.

Posteriormente, os autores verificaram que 85% das crianças classificadas como tendo uma relação insegura estável entre os 12 e os 18 meses, demonstraram aquando do preenchimento do questionário pelas educadoras, problemas de comportamento. Estes problemas, revelaram-se ainda significativos em 60% das crianças com uma vinculação instável e em 29% das que possuíam uma vinculação segura.

Após uma análise das interacções, entre os 24 e os 42 meses, constatou-se que o grupo das crianças com uma relação segura e com problemas de comportamento, tinham mães que forneciam menos suporte e encorajamento, bem como professores que não estabeleciam limites de um modo consciente. O grupo das crianças inseguramente vinculadas mas sem problemas de comportamento, possuíam aos 42 meses mães menos afectuosas e adequadas no estabelecimento de limites e que forneciam menos suporte. Estes resultados, levaram os autores a evidenciar a existência de uma ligação primária e os comportamentos da criança na educação pré-escolar.

Num outro trabalho de investigação, Turner (1991), verificou que as crianças classificadas como inseguras evidenciavam mais comportamentos de dependência na relação com as outras crianças do que as seguras. Verificou também, que as relações entre ligação insegura e interacções com outras crianças eram diferentes relativamente a rapazes e a raparigas. Os rapazes inseguros evidenciavam-se mais, vangloriavam-se junto das outras crianças e realizavam mais tentativas de controlo.

No entanto, evidenciavam níveis mais baixos em acordo e cooperação. Além disso, manifestavam menos comportamentos positivos (ajudar, partilhar, expressar aprovação), mas mais comportamentos agressivos (ameaças, críticas hostis, interferências e perturbações nos jogos, troçar, agressões físicas). As raparigas inseguras apresentavam menos comportamentos assertivos e controladores, mas uma maior dependência e cooperação.

O estudo evidenciou que as crianças com uma ligação segura parecem ser mais autoconfiantes e apresentam menos dependência do que as inseguras. Os rapazes inseguros eram mais agressivos, manifestando, de acordo com os professores, mais problemas comportamentais. As crianças seguras, rapazes ou raparigas, eram moderadamente assertivos, cooperantes e controladores, além de que evidenciavam poucos comportamentos agressivos ou anti-sociais.

A influência da ligação primária no surgimento posterior de problemas de comportamento, pode ser compreendida em função da interiorização pela criança, de modelos de relação com as suas figuras de vinculação. Com efeito, uma criança seguramente vinculada possui um modelo interno caracterizado pela disponibilidade, adequação e segurança de quem lhe presta cuidados. Através desse modelo, há uma promoção de expectativas sociais positivas e competências sociais que lhe permitem a resolução de problemas interpessoais.

Rubin, Hymel, Milles e Rose-Krasnor (1991, cit. em Rose-Krasnor, Rubin, Booth & Coplan, 1996) realçam a importância da qualidade da relação. Esta, pode reflectir-se na exploração do meio social que por sua vez se reflecte nas experiências com os seus pares.

No presente estudo pretende-se abordar a relação entre a qualidade da ligação primária e a adaptação social na criança. Neste sentido, vamos procurar perceber as relações existentes entre estas duas variáveis.

Problemática e Questões

Presentemente com um maior número de mulheres a trabalhar, as crianças vêm-se confrontadas com novas realidades, a creche e o jardim de infância. Deste modo, na nossa sociedade a maioria das crianças frequenta diariamente um destes contextos, adquirindo relação com um adulto particular, que não a mãe. Assim, as crianças tendem a desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas numa base regular e por um período de tempo suficientemente longo. Tal como é referido por alguns autores (Schaffer, 1996; Sagi, Van Ijzendoorn, Avierzer, Donnell, Koren-Karie, Joels & Harel, 1995), estas vinculações podem ser moldadas a diferentes figuras.

A presente investigação, parte do princípio de que o tipo de vinculação estabelecido entre a mãe e a criança, e entre a educadora e a criança, está associado com o consequente desenrolar da competência social da criança ao longo da vida. Posada et al. (1995) refere que o sistema de comportamentos vinculativos se desenvolve no contexto de interações criança-mãe e criança-educadora.

Segundo Bowlby (1990), a qualidade de cada relação vinculativa varia dependendo dos cuidados que a criança experiencia, marcando todo o seu desenvolvimento posterior. Segundo Sroufe (1996), é no contexto do desenvolvimento dessas relações que a criança forma representações e expectativas relativamente a ela própria e aos outros, a que Bowlby designa por modelos internos. Estes, fornecem a base para posteriores vivências e relacionamentos com o meio e muito particularmente para as relações sociais.

Assim, com este estudo pretendemos verificar, em primeiro lugar, qual a relação entre a qualidade da vinculação da criança à mãe e à educadora. Em segundo lugar, pretendemos ainda verificar a relação entre a qualidade da vinculação das mesmas e a adaptação social.

MÉTODO

De acordo com o problema especificado na primeira parte deste estudo, nesta segunda parte procurámos traçar uma linha de orientação que possa responder às questões formuladas, de modo a testar a viabilidade do estudo.

Participantes

Este estudo envolveu a participação de 50 díades mãe-criança e educadora-criança. As crianças envolvidas têm idades compreendidas entre 36 e 47 meses, observando-se uma média de aproximadamente 41 meses ($X = 40,8$; $\sigma = 3,084$). Destas 50 crianças, 23 pertencem ao sexo feminino e 27 ao sexo masculino.

As crianças deste estudo, entraram para a creche entre os 4 e os 40 meses, apresentando uma média de 18,66 meses ($\sigma = 13,831$), e frequentam o jardim de infância entre 5 a 6 horas por dia, observando-se uma média de 6,80 horas ($\sigma = 1,591$).

Em relação às mães, as suas idades estão compreendidas entre os 21 e 42 anos, apresentando uma média de 32,26 anos ($\sigma = 4,342$). O nível sócio-económico foi assegurado através do grau de escolaridade da mãe, observando-se uma média de escolaridade de 12,96 anos ($\sigma = 4,238$).

No que diz respeito às educadoras, as suas idades estão compreendidas entre os 39 e 58 anos, apresentando uma média de 42,04 anos ($\sigma = 3,057$). O tempo de serviço varia entre 13 e 31 anos, apresentando uma média de 18,84 anos ($\sigma = 4,235$), e permanecem com as crianças no jardim de infância entre 5 a 6 horas diárias, observando-se uma média de 5,3 horas ($\sigma = 0,463$).

Instrumentos

Para a realização do presente estudo, vão ser utilizados dois questionários visando a obtenção de dados para avaliar o tipo de vinculação das crianças à mãe e à

educadora, e obter uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança, avaliando simultaneamente a adaptação social das crianças que compõem a amostra. Os instrumentos em causa são: o Attachment Behaviour Q-Sort (versão 3.0 (Waters, 1987), Attachment Behaviour Q-Sort (AQS), versão 3.0 (Waters, 1987)/versão adaptada às educadoras (Duarte, Meneses & Monteiro, 2000) e Adaptação Psico-Social da Criança (APSE).

Attachment Behaviour Q-Sort (AQS), versão 3.0 (Waters, 1987)

É um instrumento de classificação de uma observação sistemática baseada na metodologia do Q-Sort, a qual permite obter uma distribuição quasi-normal. De acordo com Vaughn e Waters (1990), este instrumento assenta em bases teóricas e empíricas que estão ligadas às noções originais de Ainsworth, quer sejam ao nível da distinção seguro/inseguro, quer sejam ao nível do sistema de classificações em três padrões ou categorias. Deste modo, o Attachment Behaviour Q-Sort, permite observar em ambiente natural, a ocorrência de diversos comportamentos bem como, o balanço entre a vinculação e exploração, a afectividade e a percepção social da criança (Soares, 1996).

Segundo Thompson (1998), o Q-Sort é considerado um método válido e alternativo ao procedimento da situação estranha elaborada por Mary Ainsworth em 1963, na medida em que se constitui como uma medida indirecta de segurança de ligação primária, dado que já não decorre de observação directa como acontecia com a situação estranha e porque é apropriado para crianças na faixa etária dos 12 meses aos 5 anos (Teti, Nakagawa, Das & Wirth, 1991; Vaughn & Waters, (1990). Contrariamente ao procedimento da situação estranha (Ainsworth Blehar, Waters & Wall, 1978), o Attachment Behavior Q-Sort permite uma maior flexibilidade, na medida em que, pode ser aplicado a um maior leque de idades e a uma maior variedade de contextos.

O questionário original foi criado por Waters e Deane (1985), e é composto por 100 questões que descrevem o comportamento vincutivo da criança em relação à mãe. Através dele, podemos avaliar o tipo de relação que a mãe estabelece com a criança e obter uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança, do seu desenvolvimento permitindo a observação de mudanças e continuidades individuais

no desenvolvimento da vinculação (Veríssimo, Blicharski, Strayer & Santos, 1995). Além de que, poderemos identificar grupos homogêneos de crianças que parecem semelhantes em múltiplas facetas do comportamento social precoce (Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995) e fazer uma comparação dos seus comportamentos com três critérios scores: segurança, dependência e sociabilidade, fornecendo índices individuais para cada um. Além destas vantagens, o Attachment Behaviour Q-Sort oferece a possibilidade de se adotarem tratamentos estatísticos variados como sejam, análises multivariadas em termos de escalas ou factores, análise de clusters ou covariações entre questões.

No presente estudo, o Attachment Behaviour Q-Sort, não será utilizado na sua versão original, mas na sua última versão (Waters, 1987), composta por 90 itens (Anexo A), apresentados em cartões que descrevem o comportamento vincutivo da criança, e que devem ser divididos pela mãe numa escala de nove níveis definida num tabuleiro (Anexo B): Extremamente característico ; Fortemente característico; Suficientemente característico; Pouco característico; Não se aplica; Pouco incaracterístico; Suficientemente incaracterístico; Fortemente incaracterístico; Extremamente incaracterístico, de uma forma quasi-normal.

Esta versão desenvolvida por Waters (1987, cit. por Strayer et al. 1995), teve como finalidade facilitar a manipulação deste instrumento por observadores não treinados. Deste modo, o autor eliminou itens que demonstraram ser pouco discriminativos, reformulou aqueles que continham frases na dupla negativa, e retirou os itens referentes a comportamentos que não poderiam ser observados em visitas domiciliárias.

Nesta versão, os critérios score de segurança e dependência da versão original (Waters & Deane, 1985) são mantidos, tendo sido eliminado o critério score de sociabilidade.

Uma vez que a presente investigação utiliza observadores não treinados, a referir as mães e as educadoras, é importante reflectir sobre a questão da controvérsia e cepticismo no uso destes observadores, na resposta aos itens do Q-Sort. Teti e McGourth (1996) consideram, por um lado, que a questão central reside no facto das

mães poderem ser “observadores objectivos” das suas crianças, uma vez que poderão dar respostas consideradas socialmente adequadas. Por outro lado, consideram que as respostas dadas pelas mães podem ser fiáveis, na medida em que as mães são apenas instruídas para utilizarem os itens de maneira a criarem a melhor descrição do comportamento da sua criança. No entanto, para a utilização fiável do AQS é necessário que lhes seja dado tempo suficiente para que se familiarizem com os itens e que recebam supervisão adequada durante a realização do mesmo. De acordo com Teti e McGourth (1996), é provável que as mães estejam melhor informadas acerca dos comportamentos das suas crianças nos diferentes contextos referidos pelo AQS do que observadores treinados, mas não familiarizados com as crianças.

Attachment Behaviour Q-Sort (AQS), versão 3.0 (Waters, 1987)/versão adaptada às educadoras (Duarte, Meneses & Monteiro, 2000)

Este instrumento é idêntico ao referido anteriormente, a versão utilizada é a formada por 90 itens, observando-se algumas adaptações nomeadamente em alguns termos, como sejam, os referentes ao contexto de casa e família, em virtude de ser aplicado às educadoras, foram adaptados ao contexto de jardim de infância mantendo o conteúdo dos itens (Anexo C).

Como referido anteriormente, o AQS pode ser realizado por observadores não treinados, onde se incluem também as educadoras. Os argumentos referidos por Teti e McGourth (1996) são também válidos para as educadoras.

Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, (1988), Howes e Hamilton (1992) e Howes, Hamilton e Philipsen (1998), realizaram estudos em que utilizaram o AQS (Waters & Deane, 1985) para avaliar a qualidade de vinculação, não só às mães mas também às educadoras. Em qualquer destas investigações o AQS foi preenchido por observadores treinados, após períodos de observação das interacções entre crianças e educadora. Nestes estudos, não foi especificada qualquer alteração ou adaptação realizada do instrumento aquando da sua aplicação às educadoras.

Escalas de Posada e Waters (1995)

Com vista a analisar os dados obtidos, quer para as mães quer para as educadoras, recorreu-se a quatro escalas, elaboradas por Posada e Waters (1995, cits. por Posada,

Waters, Crowell & Lay, 1995), de forma a descrever a criança: *Smooth interactions with mother*/interacção suave com a mãe (SIM); *Physical contact with mother*/contacto físico com a mãe (PCM); *Interaction with other adults*/interacção com outros adultos (IOA); *Proximity to mother*/proximidade da mãe (PM). Estas escalas derivam do AQS, e referem os domínios mais específicos dos comportamentos da criança em relação a uma base segura, dos comportamentos quando em interacção com a mãe e dos comportamentos com outros adultos moderados pela mãe. Segundo os autores, os itens seleccionados para as diferentes escalas, eram os que conceptualmente se encontravam relacionados com o constructo de mãe como base segura, e que poderiam ser observados nas visitas domiciliárias. Cada escala foi nomeada com base no conteúdo dos itens que inclui e referem-se a domínios específicos do comportamento da criança, avaliados pelo AQS:

Smooth interactions with mother/interacção suave com a mãe (SIM). Esta escala contém dezassete itens. Alguns deles, referem-se ao estado emocional da criança quando interagindo com a mãe e a sua capacidade de interacção com ela. Outros, relacionam-se com itens de concordância da criança com a mãe;

Physical contact with mother/contacto físico com a mãe (PCM). Esta escala contém sete itens. Destes, alguns dizem respeito à satisfação obtida no contacto físico e outros no ser reconfortada pelo contacto com a mãe;

Interaction with other adults/interacção com outros adultos (IOA). Esta escala contém treze itens. Alguns referem-se à disponibilidade da criança para interagir, partilhar e divertir-se nas interacções com os adultos visitantes. Outros relacionam-se com a interacção com adultos, encorajada e apoiada pela mãe;

Proximity to mother/proximidade da mãe (PM). Esta escala contém treze itens. Alguns relacionam-se com o regressar para junto da mãe, o manter da sua localização e o ficar perto ou longe dela. Outros, referem-se ao regresso da criança para próximo da mãe quando arrelviada, maçada ou quando necessita de ajuda.

Adaptação Psico-Social da Criança (APSE)

Este instrumento foi construído por Strayer & Noël (1990), com a finalidade de avaliar a adaptação psicossocial de crianças em idade pré-escolar. Este questionário é composto por 17 itens. A resposta dada pelas educadoras de infância é fornecida numa escala de tipo Likert de 1 (muito atípico) a 5 (muito típico), (Anexo D).

Os diversos itens que compõem o questionário correspondem a sete dimensões: Participação (itens: 10, 11, 14 e 16); Prosocial (itens: 8, 9 e 17); Habilidades (itens: 3, 4, 5, 6, e 12); Afirmação (itens: 7 e 13); Agressão (item: 1); Ansiedade (item: 2); Isolamento (item: 15).

Procedimento

Os dados foram recolhidos entre os meses de Agosto de 2000 e Fevereiro de 2001, em 2 jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação em Lisboa, 1 jardim de infância da Câmara Municipal de Almada e 1 jardim de infância particular do Concelho de Cascais. Foram efectuados inicialmente os contactos com os Jardins de Infância, solicitando autorização para a concretização do presente estudo.

O trabalho de recolha de dados decorreu em três fases:

Fase I – Aplicação do Attachment Behaviour Q-Sort (Waters, 1987) às mães

Nesta fase o questionário foi aplicado às mães das crianças de uma forma individual, nas instituições e em local calmo, sem a presença da criança, de forma a evitar distrações. O investigador estava sempre presente durante a realização do questionário, explicando o seu funcionamento, além de clarificar todas as dúvidas que pudessem surgir. A duração média de realização de cada questionário foi de 45 minutos. Tal como outras técnicas de Q-Sort, também o Attachment Behaviour Q-Sort possui uma regra própria: os dados devem obedecer a uma distribuição quasi-normal.

Para tal, é pedido à mãe que, pensando na relação que estabelece com o seu filho(a), especialmente no que tem acontecido nos últimos meses, divida os 90 itens em três grupos distintos: os que estão de acordo com o comportamento do seu filho(a), (Grupo A), os que o seu filho manifesta muito raramente, não manifesta ou a mãe não tem a certeza (Grupo B), e os que não estão nada de acordo com o comportamento do seu filho (Grupo C), sendo que, cada grupo deve ficar com o mesmo número de cartões, ou seja 30. Caso a mãe não consiga, voltará a revê-los até se conseguir uma distribuição equitativa.

De seguida, e pegando nos cartões do grupo A, pede-se à mãe que faça novamente a divisão em três subgrupos: os comportamentos que são extremamente característicos (1), ou seja, os comportamentos que a criança manifesta praticamente sempre; os comportamentos que são fortemente característicos (2), ou seja, os comportamentos que a criança manifesta muitas vezes; os comportamentos que são suficientemente característicos (3), ou seja, os comportamentos que a criança manifesta algumas vezes.

Faz-se depois o mesmo procedimento para os cartões do grupo B, que deve ficar dividido nos seguintes subgrupos: os comportamentos que são pouco característicos (4), ou seja, os comportamentos que a criança manifesta poucas vezes; os comportamentos que não se aplicam (5), ou seja, os comportamentos que a criança ainda não manifesta, manifesta pouco, ou já deixou de manifestar; os comportamentos que são pouco incaracterísticos (6), ou seja, os comportamentos que não estão muito de acordo com o que a criança manifesta.

Igual procedimento é feito para os cartões do grupo C, que devem ficar igualmente divididos em três subgrupos: os comportamentos que são suficientemente incaracterísticos (7), ou seja, quando os itens não estão de acordo com os comportamentos da criança; os comportamentos que são fortemente incaracterísticos (8), ou seja, quando os itens estão ainda menos de acordo com os comportamentos da criança; os comportamentos extremamente incaracterísticos (9), ou seja, quando os itens estão totalmente em desacordo com os comportamentos da criança.

Cada um destes subgrupos fica assim composto por 10 cartões, de maneira a que todos os itens sejam distribuídos pelos 9 valores da escala de uma forma igualitária. Posteriormente os dados eram colocados na folha de registo (Anexo E), onde para cada um dos 9 pontos da escala, se anotavam os números dos 10 cartões que cada mãe aí havia colocado.

Fase II – Aplicação do Attachment Behaviour Q-Sort (Waters, 1987) às educadoras

Nesta segunda fase, e seguindo o mesmo procedimento, o questionário era aplicado às educadoras das crianças também de uma forma individual. Posteriormente, os

dados eram colocados na folha de registo (Anexo F), onde para cada um dos 9 pontos da escala, se anotavam os números dos 10 cartões que a educadora aí havia colocado.

Fase III – Aplicação da Adaptação Psico-Social da Criança (APSE)

Nesta terceira fase, foi solicitado a participação das educadoras de infância das crianças da amostra, para o preenchimento do questionário Adaptação Psico-Social da Criança. Procurou-se fornecer uma explicitação idêntica a todas as educadoras, pedindo-lhes que respondessem em função do comportamento de cada criança em cada um dos 17 itens. O questionário ficou com as educadoras, sendo recolhido mais tarde para tratamento estatístico.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

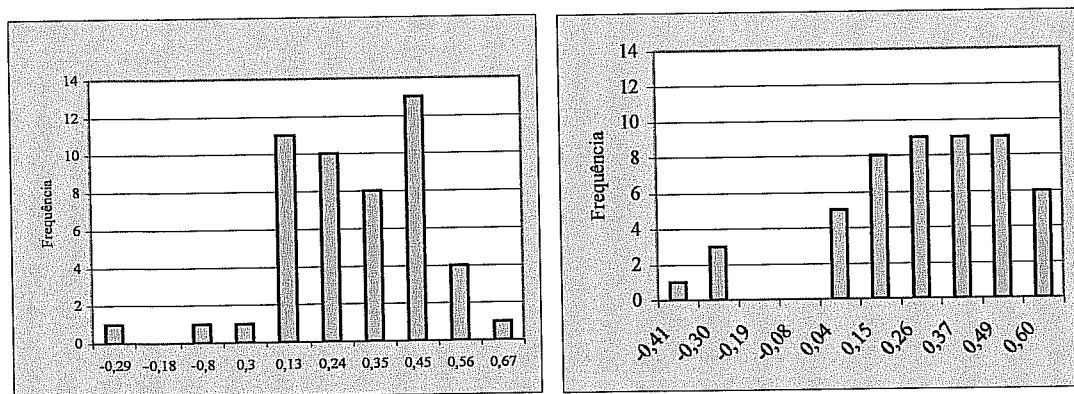
A partir da recolha de dados, através dos instrumentos utilizados (Q-Sort Attachment e APSE), prosseguimos para o tratamento estatístico das informações obtidas, através da sua apresentação e de uma análise quantitativa dos mesmos. Deste modo, a apresentação e análise dos resultados aconteceram em duas fases distintas. A primeira diz respeito à qualidade da vinculação das crianças à mãe e à educadora e a segunda, à correlação entre a qualidade da vinculação e a adaptação social.

Qualidade da vinculação da criança à mãe e à educadora

Pensando no fenómeno de base segura como um fenómeno universal, o qual não está dependente de grupos sócio-culturais, procurou-se verificar ao nível da amostra, tal como Posada, Waters, Crowell e Lay (1995), e utilizando o mesmo procedimento, se a noção de base segura estava subjacente nos AQS das crianças. Os valores obtidos em relação ao critério score da segurança, para as mães e educadoras, são apresentados na Figura 1.

Figura 1

Critério score da segurança para as mães e educadoras



Da observação da Figura 1 podemos verificar as percepções das mães e das educadoras quanto à relação estabelecida entre elas e os seus filhos, relativamente ao critério score da segurança.

Ambos os gráficos (Figura 1) mostram poucos scores de segurança negativos ou zero, tanto para as mães como para as educadoras. De acordo com Posada e Waters

(1995), estes resultados indicam que a criança usa, quer a mãe quer a educadora como base segura, indo também no sentido dos resultados obtidos por Posada et al. (1995), quando analisaram este fenómeno em diferentes contextos sócio-culturais com base nas descrições do Q-Sort realizadas pelas mães.

Análise do critérios scores da segurança e dependência ao nível da amostra, para as mães e educadoras

Tomando-se por referência os critérios scores (Waters & Deane, 1985 cit. por Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995), definidos por um conjunto de peritos, relativos a uma presumível criança ideal, correlacionou-se a informação recolhida através do Q-Sort das crianças da amostra, com o critério score da criança ideal, tendo como objectivo conseguir o score dessas mesmas crianças no constructo em causa. Estes critérios scores, foram elaborados de maneira a simplificar a diversidade das informações adquiridas através deste tipo de instrumento. Deste modo, e segundo Posada et al. (1995), o comportamento de base segura está harmoniosa e adequadamente organizado, existindo assim, um equilíbrio entre os comportamentos de procura de proximidade com a mãe e os comportamentos de exploração do meio. Neste sentido, o comportamento vincutivo, ou de base segura, irá ser analisado num continuum de segurança, em vez de categorias.

Uma análise preliminar, revelou-nos não existirem diferenças no score da segurança para as mães e educadoras ao nível da dimensão da amostra. Contudo, as mães consideram os seus filhos mais independentes do que as educadoras ($F(49,2)=11.747$, $p<0,001$). A Tabela 1 apresenta as médias emergentes desse procedimento.

Tabela 1

Média e desvio padrão nos scores da segurança e dependência para as mães e educadoras

Critérium Score	Mãe		Educadora	
	Média (x)	Desvio Padrão (σ)	Média (x)	Desvio Padrão (σ)
Segurança	0,2757	0,2462	0,3131	0,1837
Dependência	-0,007	0,2141	0,006	0,1533

Uma vez que se está a investigar a relação entre a qualidade da vinculação da criança à mãe e à educadora, o passo seguinte foi o de correlacionar, através do Coeficiente de Pearson (R), o Q-Sort das crianças com o parâmetro segurança e dependência da criança definida como ideal para as mães e educadoras.

A correlação entre os scores da segurança e dependência das mães e educadoras, ao nível da amostra, revela não existir associação para a segurança. As mães e educadoras têm representações diferentes sobre as crianças nestes score. No score da dependência encontrou-se uma correlação significativa entre as representações das mães e das educadoras ($R=0,337$, $p<0,02$). As mães e as educadoras demonstram a existência de uma concordância neste score.

Correlação entre o tempo de permanência no jardim de infância e o critério score da segurança para as mães e educadoras

Uma vez que a amostra em estudo, é composta por crianças que passam entre cinco a seis horas diárias no jardim de infância, correlacionou-se o critério score da segurança com o tempo de permanência no mesmo.

No que diz respeito às mães, não se encontrou uma correlação significativa entre as variáveis referidas ($R=0,215$, $p>0,133$), ou seja, as mães não percebem qualquer relação entre a segurança na relação, e o tempo de permanência da criança no jardim de infância.

Em relação às educadoras, foi encontrada uma correlação positiva entre o tempo de permanência no jardim de infância e o score da segurança ($0,555$, $p<0,001$), o que aliás vem ao encontro dos resultados obtidos em alguns estudos desenvolvidos por Barglow et al. (1987), Belsky e Ravine (1988) referenciados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990) que referem que quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior é a segurança na relação com esta.

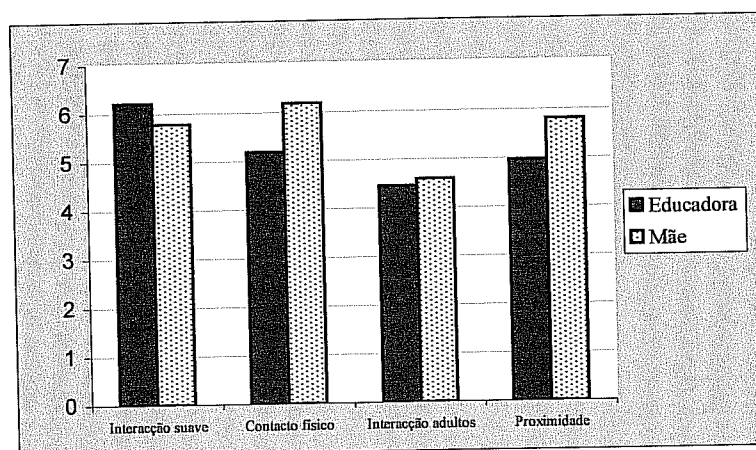
Análise da amostra com base nas quatro escalas de Posada e Waters (1995) para as mães e educadoras

Para além da análise global dos critérios da segurança e dependência, as crianças da nossa amostra foram avaliadas em quatro escalas, elaboradas por Posada e Waters (1995).

Procurou-se inicialmente, por meio de uma Análise de Variância, verificar a existência de diferenças significativas, quer para as mães, quer para as educadoras, ao nível das quatro escalas mencionadas. A Figura 2 apresenta as médias ao nível das várias escalas.

Figura 2

Médias das escalas suave interação, contacto físico, interação com adultos e proximidade para as mães e educadoras



Da observação e análise da Figura 2, constatou-se que apenas nas escalas de contacto físico e proximidade, se registaram diferenças significativas. Na escala de contacto físico, foi encontrado um valor significativamente mais alto para as mães, do que para as educadoras ($F(49,2)=21,032$, $p<0,001$). Ao nível da proximidade, também foi encontrado um valor significativamente superior para as mães ($F(49,2)=17,851$, $p<0,001$). Em relação à escala de interação suave, embora não existindo diferenças significativas entre mães e educadoras, a ocorrência de valores mais elevados observa-se nas educadoras. Na escala de interação com outros adultos também não foram encontradas diferenças significativas entre mães e educadoras, contudo os valores mais elevados encontram-se ao nível das mães.

Correlações entre o critério score da segurança e dependência das mães e educadoras e os valores obtidos nas escalas de Posada e Waters (1995)

Ao nível global da amostra, através do Coeficiente de Correlação de Pearson, verificou-se que o critério score da segurança se encontra significativamente correlacionado com a escala de interacção suave com a mãe ($R=0,822$, $p<0,001$). As crianças consideradas pelas mães como mais seguras têm valores mais elevados na interacção suave. Este resultado vai ao encontro do que é referido por Ainsworth et al. (1978). Nas restantes escalas, não foram encontradas correlações significativas com o critério score da segurança.

Em relação ao critério score da dependência, verificou-se que está significativamente correlacionado com a escala de proximidade com a mãe ($R=0,320$, $p<0,001$). As crianças consideradas pelas mães como mais dependentes, apresentam valores mais elevados na escala de proximidade com a mãe, tal como é referido num estudo realizado por Sroufe, Fox e Pancake (1983).

Nas educadoras, verificou-se que o critério score da segurança se encontra significativamente correlacionado com as escalas de interacção suave com a educadora ($R=0,820$, $p<0,000$) e de contacto físico com a mesma ($R=0,321$, $p<0,023$). As crianças consideradas seguras pelas educadoras apresentam valores mais elevados nas referidas escalas. Nas restantes escalas não foram encontradas correlações significativas.

No critério score da dependência, verificou-se a existência de uma correlação negativa na escala de interacção suave com a educadora ($R=-0,429$, $p<0,002$). Este resultado leva-nos a referir que quanto menos interacção suave com a educadora, mais estas consideram as crianças dependentes. Também se verificaram correlações significativas na escala de proximidade com a educadora ($R=0,822$, $p<0,000$) e na escala de contacto físico com a educadora ($R=0,410$, $p<0,003$). Os resultados levam-nos a referir que as crianças consideradas como mais dependentes pelas educadoras, apresentam valores mais elevados nas escalas referidas.

Classificação dos participantes nos critérios scores da segurança e dependência com base nas representações das mães

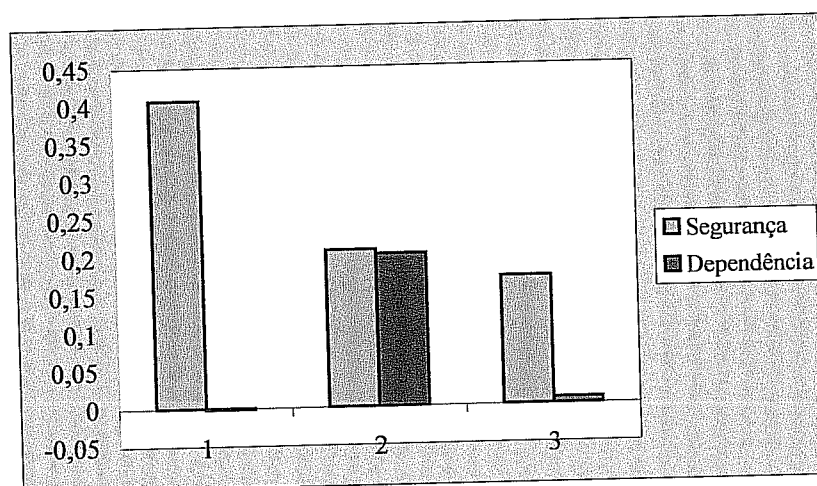
A etapa seguinte, consistiu na classificação das crianças na dimensão da segurança e dependência segundo as mães. Segundo Bronfenbrenner (1992, cit. por Veríssimo, Blicharski, Strayer & Santos, 1995), é de salientar o problema da assunção da homogeneidade da regressão na comparação entre dimensões relevantes para o estudo de desenvolvimento. Para muitos investigadores, quando é reportado que duas variáveis estão correlacionadas a .50, assumem que este resultado é compartilhado por todos os elementos da amostra. De acordo com o autor, a magnitude da associação pode variar de forma dramática quando distinguimos as crianças com resultados de níveis alto, médio e baixo.

Com o intuito de superar críticas, utilizámos uma análise de tipo quantitativo-classificatório, ou seja, uma análise hierárquica de clusters, o que aliás vai examinar e revelar a diversidade comportamental existente na amostra, permitindo deste modo, a identificação de grupos de crianças com comportamentos semelhantes.

A Análise de Clusters permitiu deste modo dividir a amostra em grupos, fornecendo uma análise detalhada dos mesmos nas dimensões referidas nos itens do AQS, e sintetizando nos scores da segurança e dependência (Strayer, Veríssimo, Vaugh & Howes, 1995). Como resultado obtivemos o registo de três grupos diferentes. A Figura 3 apresenta as médias desses grupos.

Figura 3

Médias dos três grupos no critério score da segurança e dependência



Analisando a Figura 3, podemos verificar as percepções das mães quanto à relação estabelecida entre elas e os seus filhos. O grupo 1, constituído por 28 participantes, é descrito pelas mães como seguro e independente. O grupo 2, composto por 14 crianças, é considerado inseguro e dependente. Finalmente, o grupo 3 compreendendo 8 elementos, foi percebido como inseguro e independente. Ao nível do critério score da segurança, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos ($F(49,2)=12,334$, $p<0,000$). Através de uma análise Post-Hoc, constata-se que existem diferenças significativas entre os grupos 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente) e entre os grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente).

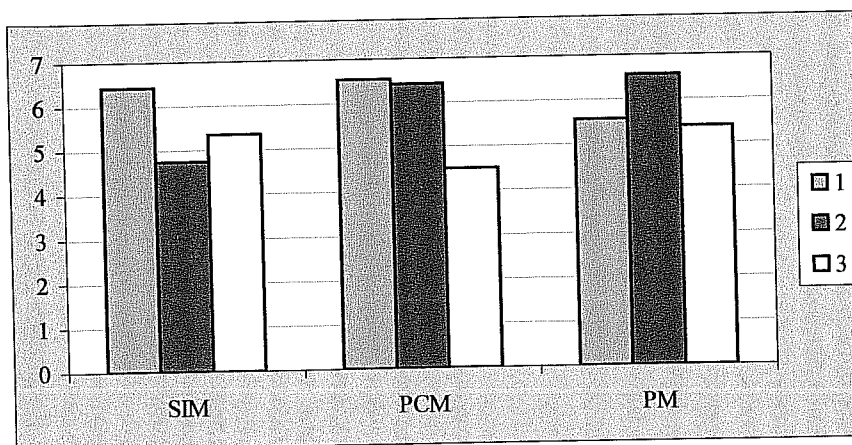
No que diz respeito ao critério score da dependência, observam-se diferenças significativas entre os grupos de crianças ($F(49,2)=14,416$, $p<0,000$). Através de uma análise Post-Hoc, podemos verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente) e entre os grupos 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente).

Caracterização dos grupos com base nas representações das mães, e de acordo com as escalas definidas por Posada e Waters (1995)

Seguidamente, procurámos analisar as características destes três grupos identificados pelas mães, nas escalas definidas por Posada e Waters (1995). A Figura 4 apresenta as médias dos grupos nessas escalas para as mães.

Figura 4

Médias dos três grupos nas escalas de Posada e Waters (1995) para as mães



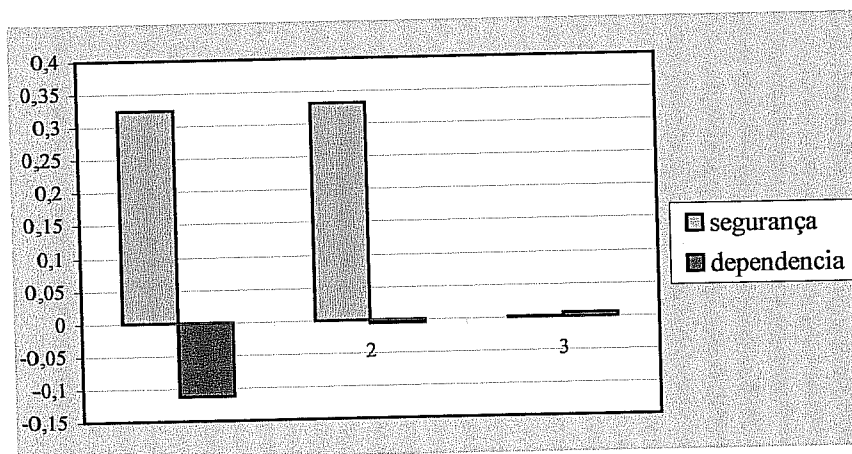
Ao analisar e comparar os três grupos identificados, verifica-se que as crianças consideradas como seguras e independentes (grupo 1), apresentam valores mais altos na interacção suave e no contacto físico com a mãe e mais baixos na proximidade. As crianças inseguras e dependentes (grupo 2), apresentam valores mais altos para a proximidade e contacto físico e mais baixos na interacção com a mãe. As crianças percebidas como inseguras e independentes (grupo 3), apresentam valores mais altos para a interacção e proximidade com a mãe e mais baixos para o contacto físico. Contudo, quando comparamos as crianças deste grupo com as crianças dos outros grupos, verificamos que têm valores mais baixos no contacto físico e proximidade. Comparativamente com as crianças do grupo 1 (seguras e independentes) revelam valores inferiores na escala suave interacção com a mãe. Ao nível da escala de interacção com outros adultos, não se verificam diferenças significativas para os três grupos, pelo que os seus valores não são aqui analisados.

Diferenças dos participantes nos critérios scores da segurança e dependência com base nas representações das educadoras

Tendo em atenção as representações das mães, que definiram os três grupos, procurou-se através de uma Análise de Variância verificar como é que as educadoras percepcionavam essas crianças ao nível dos critérios scores de segurança e dependência. Como resultado obtivemos o registo de três grupos. A Figura 5 apresenta-nos as médias desses grupos.

Figura 5

Médias dos grupos no critério score da segurança e dependência



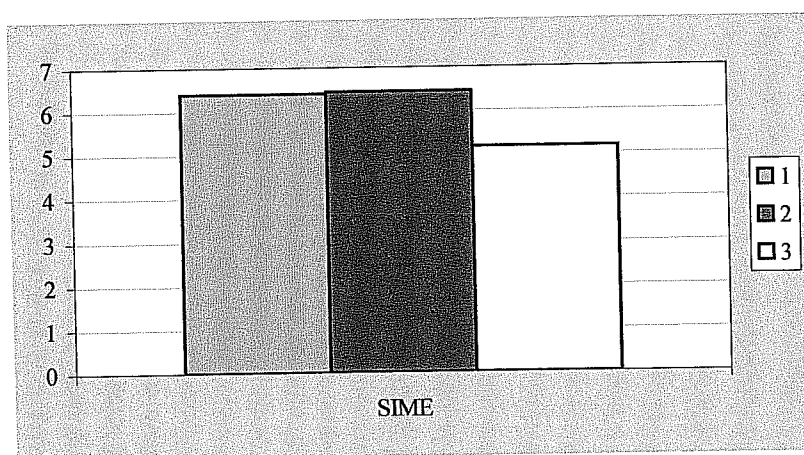
A partir da observação e análise da Figura 5, pode-se verificar que as educadoras distinguem os grupos apenas ao nível do critério score da segurança ($F(49,2)=6,831, p<0,002$). No entanto, com base numa análise Post-Hoc, pode-se constatar que existem diferenças entre o grupo 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente)-($p<0,001$) e entre o grupo 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente)-($p<0,002$), e não existem diferenças significativas entre o grupo 1 (seguro e independente) e o grupo 2 (inseguro e dependente)-($p>0,05$) o que nos leva a referir que as educadoras não distinguem o grupo 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente), apenas descriminam dois grupos, um seguro e um inseguro.

Caracterização dos grupos com base nas representações das educadoras e as escalas definidas por Posada e Waters (1995)

Com base numa Análise de Variância, verificou-se não existirem diferenças significativas nas escalas de contacto físico, proximidade e interacção com outros adultos, sendo apenas significativa a escala de interacção suave com a educadora ($F(49,2)=3,752, p<0,031$). A Figura 6 apresenta as médias dos grupos na escala de interacção suave com as educadoras.

Figura 6

Médias dos grupos na escala de interacção suave com a educadora



Através da análise da Figura 6, podemos observar que é na escala de interacção suave com a educadora, que estas distinguem significativamente os grupos. As diferenças significativas são encontradas entre o grupo 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente)-($p<0,013$) e entre o grupo 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e dependente) e 3

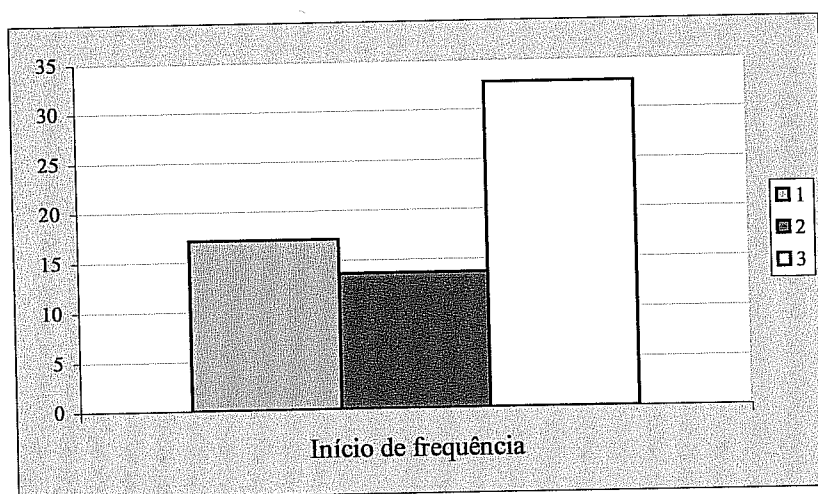
(inseguro e independente)-(p<0,018), o que nos leva a concluir que as educadoras discriminam essencialmente um grupo seguro e um inseguro.

Análise das características dos participantes da amostra

Por último, procurou-se analisar as variáveis: idade das crianças, início de frequência na creche/jardim de infância, tempo de permanência das crianças no jardim de infância, idade da mãe e grau de escolaridade. Através de uma Análise de Variância constatou-se que apenas existem diferenças significativas para os grupos identificados pelas mães na variável início de frequência e tempo de permanência. A Figura 7 e 8 mostra-nos as médias relativas a essas variáveis.

Figura 7

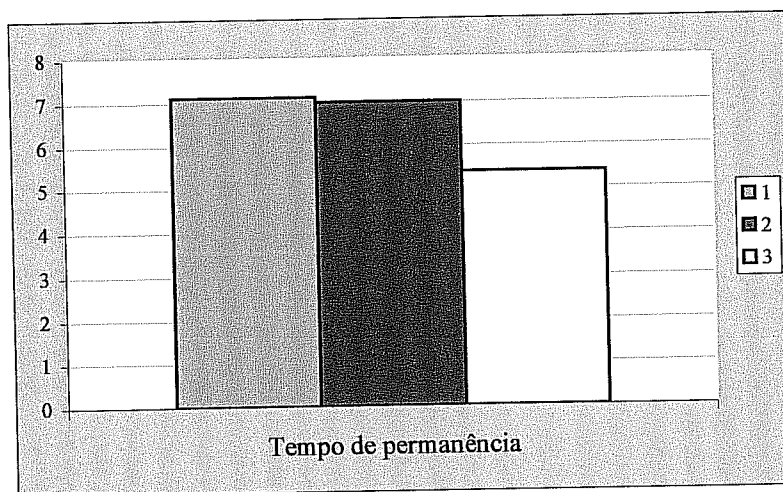
Médias do início de frequência no jardim de infância



Pela observação e análise da Figura 7 podemos constatar a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($F(49,2)=6,367, p<0,004$). As crianças que fazem parte do grupo 3 (inseguro e independente) iniciaram a sua frequência no jardim de infância muito mais tarde do que as crianças pertencentes ao grupo 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente).

Figura 8

Médias do tempo de permanência no jardim de infância



Pela análise da Figura 8 podemos constatar a existência de diferenças significativas ao nível dos grupos ($F(49,2)=4,371, p<0,018$). As crianças pertencentes ao grupo 3 (inseguro e independente) são as que permanecem menos tempo no jardim de infância, o grupo 1 (seguro e independente) e o grupo 2 (inseguro e dependente) permanecem sensivelmente o mesmo número de horas.

Análise dos dados das escalas da adaptação social

Apresentamos, nesta fase, a análise dos dados referentes à adaptação social obtidos através do questionário APSE. Tal como foi referido anteriormente, foi utilizada a versão de Strayer & Noël (1990). Procedeu-se à verificação do grau de fiabilidade em quatro escalas (Participação, Prosocial, Habilidades e Afirmação) do questionário, através de uma análise de Cronbach Alpha, para permitir observar se as questões de cada escala, medem efectivamente os itens que propõem medir. Na Tabela 2 apresentamos a média, desvio padrão e valor de Alpha de cada uma das escalas referidas.

Tabela 2

Média, desvio padrão e valor de alpha das escalas do APSE

Escalas	Média (x)	Desvio Padrão (σ)	Valor Alpha (α)
Participação	4,03	0,79	0,84
Prosocial	3,97	0,77	0,63
Habilidades	3,86	0,82	0,80
Afirmação	3,99	0,97	0,69

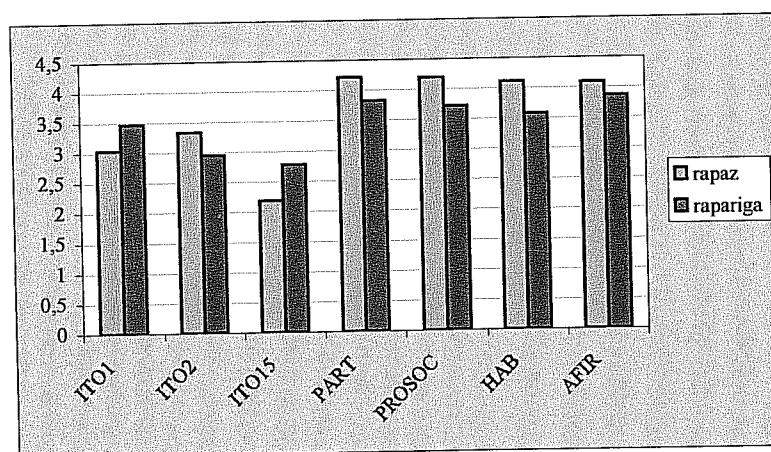
Podemos verificar através dos valores de Alpha, que todas as escalas apresentam valores de Alpha significativos, ou seja, aproximam-se de 1. Deste modo, as escalas do questionário APSE possuem uma forte fiabilidade, permitindo assim, avaliar aquilo para que foram construídas.

Diferenças individuais nas escalas da adaptação social

Apresentaremos de seguida a análise que realizámos sobre as diferenças individuais nas escalas da adaptação social. Os resultados encontram-se na Figura 6, onde são apresentadas as médias referentes ao sexo nas diversas escalas da adaptação social.

Figura 9

Médias referentes ao sexo nas escalas da adaptação social



Como se pode verificar, as raparigas mostram valores mais elevados do que os rapazes em relação à agressão e isolamento. No que diz respeito à ansiedade podemos constatar que os valores mais elevados correspondem aos rapazes. No que se refere às escalas participação, prosocial, habilidades e afirmação verifica-se uma

diferença nos resultados encontrados para os rapazes e para as raparigas, sendo que os valores mais elevados são apresentados pelos rapazes.

Análise das correlações entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters (1995)

Na Tabela 3 apresentamos as correlações significativas entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters (1995).

Tabela 3

Correlação entre as escalas da adaptação social e escalas de Posada e Waters para as mães

ESCALAS	SIM	PCM	IOA	PM
IT01
IT02
IT15
Participação	...	0,29 0,04	...	...
Prosocial	...	0,30 0,04	...	...
Habilidades	-0,43 0,00	...
Afirmação

A análise das correlações entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters (1995) sugere que existe uma correlação significativa entre o contacto físico e a participação ($R=0,29$, $p<0,04$), o que nos leva a referir que, quanto mais as crianças procuram o contacto físico com a mãe, mais participativas são. Outra correlação significativa é observada entre o contacto físico e a escala prosocial ($R=0,30$, $p<0,04$), o que nos leva a afirmar que quanto mais as crianças procuram o contacto físico com a mãe mais prosociais são. Constatamos ainda, a partir dos resultados da Tabela 3, uma correlação negativa entre a interação com outros adultos e a escala habilidades ($R=-0,43$, $p<0,00$), levando-nos a afirmar que quanto mais as crianças interagem com outros adultos menos habilidosas são.

Correlações entre a adaptação social e as escalas de Posada e Waters para as educadoras

Na Tabela 4 apresentamos as correlações significativas entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters (1995) para as educadoras.

Tabela 4

Correlação entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters para as educadoras

ESCALAS	SIE	PCE	IOA	PE
IT01	-0,29 0,04	...	...	-0,44 0,00
IT02	-0,38 0,01	...	...	0,43 0,00
IT15	...	...	...	0,27 0,06
Participação	...	...	...	-0,40 0,00
Prosocial	0,33 0,02	...	...	...
Habilidades	0,31 0,03	0,34 0,02	...	-0,37 0,01
Afirmação	...	...	...	-0,49 0,00

A análise das correlações entre as escalas da adaptação e as escalas de Posada e Waters (1995) para as educadoras, permite-nos afirmar que quanto maior é a interação com a educadora menos agressivas e menos ansiosas são as crianças. Também quanto maior é a interação com a educadora, mais prosociais e mais habilidosas são. Em relação ao contacto físico com a educadora quanto maior ele é, menos habilidosas as crianças são. No que diz respeito à proximidade com a educadora, poderemos observar que quanto maior ela é, mais ansiosas e mais isoladas são crianças. No entanto, observamos que quanto maior é a proximidade com a educadora menos agressivas, menos participativas, menos prosociais e menos afirmativas são.

Correlações entre os critérios scores de segurança e dependência para as educadoras e as escalas da adaptação social

Não foram encontradas correlações entre os critérios scores de segurança e dependência e as escalas da adaptação social para as mães. Na Tabela 5, apresentamos as correlações significativas entre os critérios scores de segurança e dependência e as escalas da adaptação social para as educadoras.

Tabela 5

Correlação entre critérios scores da segurança e dependência para as educadoras e as escalas da adaptação social

CRITÉRIO SCORE	ESCALAS APSE						
	IT01	IT02	IT15	Part.	Pros.	Hab.	Afir.
Segurança	-0,36 0,01	...	...	...	...	...	...
Dependência	...	0,37 0,01	...	-0,36 0,01	...	-0,36 0,01	-0,33 0,02

Conforme pode observar-se na Tabela 5, existem correlações significativas entre os scores de segurança e dependência e as escalas da adaptação social. Em relação ao critério score de segurança encontramos uma correlação significativa entre a segurança e a agressividade (IT01), o que nos leva a afirmar que quanto mais a educadora considera a criança segura, menos agressiva esta é. No que diz respeito ao critério score de dependência, encontramos várias correlações significativas; entre a dependência e a ansiedade (IT02); entre dependência e participação (Part); entre dependência e habilidade (Hab) e entre dependência e afirmação (Afir), o que nos leva a referir que quanto mais dependente a educadora considera a criança, mais ansiosa esta é, sendo no entanto, menos participativa, menos habilidosa e menos afirmativa.

Numa fase posterior procurou-se verificar a existência de diferenças entre os valores das escalas de adaptação social e a análise de clusters ao nível da representação das mães, não sendo possível encontrar diferenças.

DISCUSSÃO

O presente trabalho procurou evidenciar a importância da teoria de Bowlby (1969/1984, 1990) enquanto quadro de referência básico para o estudo da vinculação do ser humano.

Tal como procurámos rever no início do quadro teórico, os conceitos apresentados por John Bowlby constituíram um ponto de partida para o desenvolvimento teórico da problemática apresentada. No entanto, esta investigação só foi possível graças à contribuição fundamental dos trabalhos de Ainsworth, nomeadamente a elaboração do procedimento experimental denominado por “situação estranha”, com o objectivo de estudar a vinculação na infância.

O objectivo deste estudo, foi procurar perceber as diferenças na qualidade da vinculação à mãe e à educadora, e a relação entre a qualidade da vinculação da criança e os comportamentos de adaptação social na educação pré-escolar.

Segundo Ainsworth e Marvin (1995) o fenómeno de base segura é o principal indicador da existência de uma relação de vinculação, ou seja, a criança pode ser considerada vinculada a um adulto se o seu comportamento de vinculação se organizar em torno desse adulto. Este fenómeno que é universal, é independente de grupo sócio-culturais, aliás o que também se verificou com a nossa amostra.

Neste sentido, a teoria da vinculação anuncia, que a qualidade dos laços mãe-criança têm implicações no desenvolvimento social da criança, particularmente nas relações sociais. Esta teoria assim como a perspectiva organizacional do desenvolvimento, predizem que a qualidade da relação mãe-criança, tem implicações para o funcionamento da criança em outras relações (Bowlby, 1990; Main et al. 1985; Sroufe & Fleeson, 1986 citados por Park & Waters, 1989).

Tal como salienta Schaffer (1996), é o grau de segurança na primeira relação vinculativa que se traduz como o ingrediente que mais influência traz ao processo de

criação dos modelos dinâmicos internos das relações, facultando a delimitação de todos os laços interpessoais desenvolvidos pelo indivíduo num futuro próximo.

Ora, se esses modelos representarem uma figura de vinculação disponível e atenta às necessidades da criança, tais expectativas serão também transportadas para o relacionamento com outras figuras, levando os indivíduos a perceberem os seus novos parceiros como disponíveis e responsivos. Desta forma, é pois natural que estas crianças demonstrem uma maior propensão para iniciar mais interações de carácter positivo.

Deste modo, através de uma análise de clusters, e com base nas descrições das mães, foram identificados 3 grupos: grupo 1 (seguro e independente), grupo 2 (inseguro e dependente) e grupo 3 (inseguro e independente).

Em função das suas características e da sua especificidade, é possível estabelecer um paralelismo entre os grupos e as crianças identificadas no procedimento da situação estranha. Assim, no grupo 1 (seguro e independente) verificamos que os comportamentos que as mães utilizaram para caracterizar os seus filhos estão significativamente relacionados com as escalas de interacção suave com a mãe e com a escala de contacto físico. Estes resultados vão ao encontro do que refere Ainsworth et al. (1978), de que uma criança seguramente vinculada, ganha segurança na sua relação com os pais, sentindo-se encorajada a avançar na exploração do mundo, na medida em que está confiante no apoio dos seus pais como disponíveis, responsivos e protectores. Também de acordo com o referido, encontramos Sroufe (1986, cit. por Weinfeld et al. 1999) que afirma que os sentimentos de eficácia, capacidade de autorregulação e expectativas positivas face às relações interpessoais, advêm de uma história de cuidados responsivos e de uma interacção das díades suave.

Neste grupo, os valores mais baixos surgem na escala de proximidade com a mãe. Autores como Sroufe, Fox e Pancake (1983), referem que as crianças que necessitam de um elevado grau de proximidade física, aprovação ou atenção por parte do adulto, revelam comportamentos que se desviam do curso normal do desenvolvimento da sua autonomia, ou seja, estas crianças demonstram comportamentos de dependência.

O grupo 2, é identificado pelas mães como inseguro e dependente. De acordo com a situação estranha, e como refere Ainsworth et al. (1978), correspondem a este grupo crianças inseguras e resistentes/ambivalentes. Como principal característica, demonstram comportamentos de resistência activa ao contacto e à interacção com a mãe e ao mesmo tempo comportamentos de procura de contacto, o que aliás as inibe de explorar o meio. Segundo os autores, as crianças com vinculações inseguras não arriscam afastar-se dos pais, na medida em que não confiam na sua disponibilidade face às suas necessidades de reconforto perante situações de ansiedade.

Este grupo é composto por crianças que revelam valores mais elevados na escala de proximidade com a mãe, associada ao critério score de dependência, apresentando valores idênticos às crianças seguras na escala de contacto físico com a mãe, e valores mais baixos na escala de interacção suave com a mãe, associada ao critério score de segurança.

O grupo 3, composto pelas crianças percebidas como sendo inseguras e independentes, devido às suas características, poderão corresponder ao grupo que na situação estranha são identificadas como inseguras e evitantes (Ainsworth et al. 1978). As crianças pertencentes a este grupo, e comparativamente com o grupo das crianças seguras e independentes, apresentam valores significativamente mais baixos na escala de interacção suave com a mãe, associada ao critério score de segurança.

Em relação à escala de proximidade com a mãe e contacto físico com a mãe, são crianças que apresentam valores mais baixos nos três grupos. Na nossa perspectiva, estes resultados enquadram-se no que Ainsworth et al. (1978) consideram ser mães evitantes. Estas, expressam uma aversão ao contacto físico quando as suas crianças as procuram, e falham do ponto de vista emocional. Main et al (1990) consideram que a proximidade emocional é muitas vezes comunicada através de proximidade física. Deste modo, as mães que demonstram relações evitantes com os seus filhos, não se encontram confortáveis com o contacto físico e, segundo Cassidy e Koback (1988, cit. por Pederson & Moran, 1995), são relativamente insensíveis aos sinais de mau estar das suas crianças. Quando respondem a esses sinais, a sua resposta parece ser mais no sentido de uma orientação para acontecimentos externos, do que em interacções afectivas.

Já desde o início da formulação da teoria da vinculação, que Bowlby e Ainsworth reconheceram a existência de figuras alternativas de vinculação. Mas, a maioria dos estudos realizados, têm incidido sobretudo na relação de vinculação entre a criança e a figura de vinculação privilegiada, ou seja, a mãe, no entanto, cada vez mais a criança é educada em contextos onde existem outras figuras que cuidam dela. Deste modo, a educadora assume também um papel privilegiado. Tal como refere Howes et al. (1990), a educadora cuida e interage com as crianças durante um elevado número de horas, o que aliás vem ao encontro das condições defendidas por Howes (1999) para se identificar uma figura de vinculação.

Tendo por base os grupos identificados pelas mães, foram analisadas as percepções das educadoras face às relações estabelecidas com as crianças, verificando-se que as educadoras, contrariamente às mães, distinguem as crianças com base apenas no critério score de segurança, definindo deste modo, um grupo de 42 crianças seguras e outro grupo de 8 crianças inseguras. Este resultado, leva-nos a concluir que as educadoras percebem a maioria das crianças da amostra como seguras. Nesta linha de pensamento, encontramos Sagi et al. (1995) evidenciando que as crianças constroem relações de vinculação com figuras não parentais que cuidam e interagem com elas, numa base regular, e por um período de tempo suficientemente longo.

Na mesma linha de pensamento, encontramos Schaffer (1996), referindo que as crianças têm uma tendência genética para desenvolver relações de vinculação às pessoas que cuidam delas, podendo estas vinculações ser moldadas a diversas figuras. No entanto, esta escolha é feita mais pela qualidade de interacção, do que por factores como sejam o sexo, temperamento ou até mesmo o número de horas passado juntas. Ao nível da nossa amostra, estas condições verificaram-se, na medida em que 30 das 50 crianças tiveram a mesma educadora no ano lectivo anterior, passando cerca de 5 a 6 horas diárias com o seu grupo de crianças.

Tendo em atenção as escalas de Posada e Waters (1995) verificou-se que ao nível da amostra, o critério score de segurança estava significativamente correlacionado com a escala de interacção suave com a educadora e com a escala de contacto físico com a educadora. Em contrapartida, o critério score de dependência encontra-se negativamente correlacionado com a escala de interacção suave e significativamente

correlacionado com a escala de proximidade e de contacto físico com a educadora. Contudo, ao nível dos grupos, verificámos que as educadoras distinguem significativamente as crianças na escala de interacção suave. Para estas, quanto mais a criança interage com elas, mais segurança têm na relação. Estes resultados vão ao encontro do referido por Ainsworth et al. (1978) e Sroufe (1986, cit. por Weinfeld et al. 1999).

A partir dos resultados obtidos na amostra do nosso estudo, poderemos afirmar que estes, parecem ir ao encontro do que Sagi et al. (1995), Goossens e Van Ijzendoorn (1990) e Howes e Hamilton (1992) referem. Para os autores, a criança é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a educadora, no entanto, essa relação é independente da qualidade da vinculação da criança à mãe. Segundo Howes (1999), as relações de vinculação são construídas tendo por base as interacções contínuas entre as crianças e cada figura de vinculação, bem como a diferenciação de contextos. Daí ser natural, que as relações de vinculação das crianças com as diferentes figuras possam vir a ser diferentes.

As classificações de vinculação são assumidas como sendo um reflexo da história específica da interacção dentro de um dado par (Ainsworth, et al. 1978; Sroufe, 1985 cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Deste modo, as interacções são marcadas pelos comportamentos de base segura por parte da criança e pela sensibilidade e responsividade por parte da figura de vinculação. Howes e Hamilton (1992), Pederson e Moran (1995) e Sroufe e Fleeson (1986, cits. por Goossens e Van Ijzendoorn, 1990), chamaram a atenção para a importância destas características.

Howes (1999) mostrou, que face a uma educadora sensível e responsiva, uma criança com história de vinculações inseguras, parece ser um bom preditor, capaz de reorganizar as suas representações de vinculação, ou até mesmo de construir relações independentes, baseadas em novas experiências com a educadora.

No entanto, apesar das educadoras desempenharem um papel fundamental no desenvolvimento afectivo, social e cognitivo, apontaremos com maior relevância o caso das crianças com vinculações inseguras, e em particular o caso das crianças consideradas inseguras pelas mães, como acontece com o grupo 2 (inseguro e

dependente). Vários autores, entre os quais Clarke-Stewart (1989) e Oppenheim et al. (1988) referenciados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990) e Main e Weston (1981), obtiveram resultados nas suas investigações sobre sequelas dos diferentes tipos de vinculação, que mostraram que uma relação segura entre criança e educadora, associada a vinculações inseguras em casa, podem conduzir a uma melhor adaptação sócio-emocional da criança, permitindo-lhe deste modo, construir um modelo alternativo de relacionamento social.

Por sua vez, Gamble e Zingler (1986, *cits.* por Howes et al. 1990), mostraram que crianças com uma vinculação parental insegura e uma relação insegura com a educadora, como é o caso do grupo 3 (inseguro e independente) da nossa amostra, são as que correm maiores riscos no jardim de infância, nomeadamente ao nível do desenvolvimento posterior.

Um dos problemas mais apontados por diversos autores entre os quais Belsky (1988, *cit.* por Howes, 1999), diz respeito à separação diária da mãe devido ao facto da criança entrar muito cedo para a creche/jardim de infância. Para o autor, isso poderá vir a enfraquecer os laços entre a criança e a mãe, podendo conduzir a relações de vinculação inseguras e evitantes. Segundo Schaffer (1990, *cit.* por Schaffer, 1996), perante investigações feitas, não foram encontrados efeitos negativos, desde que fossem satisfeitas determinadas condições que dizem respeito à qualidade dos cuidados prestados.

Ao nível da nossa amostra, a média do início de frequência no jardim de infância por parte das crianças é de 18,7 meses, sendo que, das 50 crianças da nossa amostra 28 têm vinculações seguras às mães. Estes resultados parecem ir ao encontro dos que foram obtidos num estudo realizado por Ainsworth et al. (1978), de que cerca de dois terços das díades típicas de mães-crianças estudadas tinham relações de vinculações seguras.

Perante a análise feita da idade de início da frequência de uma creche/jardim de infância por parte dos três grupos de crianças identificados pelas mães, verifica-se que é o grupo 3 (inseguro e independente) que inicia mais tardiamente a frequência escolar. Investigações feitas no estudo NICHD (1997), referem que mesmo com uma

frequência intensiva, precoce, instável ou até de pouca qualidade, o número de crianças com vinculações inseguras não aumenta ou estabiliza. O estudo refere ainda, que é provável que as mães tentem compensar os filhos sendo mais sensíveis e responsivas nas interações, uma vez que hoje em dia estão mais bem informadas acerca dos possíveis riscos da frequência no jardim de infância.

Ao ser correlacionado o número de horas que as crianças passam no jardim de infância com o critério score de segurança para as mães e educadoras, verifica-se que as mães não percebem qualquer relação entre as duas variáveis, o que aliás não é confirmado por Belsky e Rovine (1988 cit. por Schaffer, 1996), que referem existir maior risco para as crianças que permanecem mais de 20 horas por semana no jardim de infância. Mais uma vez, o resultado dos autores não se enquadra nos nossos resultados dado que, na nossa amostra as crianças que passam menos horas no jardim de infância são as que pertencem ao grupo 3 (inseguro e independente).

No que diz respeito às educadoras, foi encontrada uma correlação positiva entre o tempo de permanência no jardim de infância e o critério score de segurança. Este resultado, leva-nos a afirmar, que quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior é a segurança na relação, o que aliás vem ao encontro do que afirmam autores como Barglow (1987), Belsky (1988), Belsky e Rovine (1988) citados por Goossens e Izendoorn (1990). Estes, tinham já chamado a atenção para a importância de variáveis, tais como, o número de horas por semana passadas no jardim de infância. Tal como é referido pelos autores, quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior é a segurança na relação, uma vez que mais tempo no jardim de infância, parece promover a relação entre a criança e a educadora.

Um segundo aspecto a sublinhar, diz respeito às diferenças na relação da vinculação e ao facto dessas diferenças se reflectirem ou não, na adaptação social.

Segundo Schaffer (1996), o desenvolvimento das capacidades e competências sociais aparece como uma aquisição fundamental no crescimento sócio-afectivo, muito particularmente no início da infância. Deste modo, o desenvolvimento de relações saudáveis, a adaptação à escola e por conseguinte a outras crianças e adultos, são tarefas essenciais. Como sugerem Rubin Hasting, Chen, Stewart & McNicholm

(1998) e Schaffer (1996), os pares contribuem para a aprendizagem de aptidões sociais, promovendo na criança a construção de uma identidade e imagem própria.

Morison e Masten (1991, *cits.* por Rubin et al. (1995), afirmam que se a criança demonstrar consistência no seu comportamento social, isso se repercute na amizade, cooperação, altruísmo e sucesso. Neste sentido, efectuámos uma análise das diferenças de sexo, ao nível global da amostra. Os resultados vieram indicar uma diferença para os rapazes e raparigas. No presente estudo, as raparigas apresentam valores mais altos na escala de agressividade e de isolamento, o que vem contrariar investigações anteriormente desenvolvidas por Berkowitz (1993), Block (1983) citados por Crick (1996) e Parke e Slaby (1983). Actualmente, outros estudos desenvolvidos por Crick (1996) referem a distinção entre agressão explícita e relacional e realçam a agressão relacional como mais característica nas raparigas, enquanto que a agressão explícita é mais característica nos rapazes.

Em relação à escala de ansiedade, são os rapazes que evidenciam os valores mais altos, assim como nas escalas de participação, prosocial, habilidades e afirmação. No que diz respeito à escala prosocial, parece-nos que estes resultados vão contrariar um estudo realizado por Radke-Yarrow et al. (1998), no qual é referido que há uma maior sensibilidade, empatia e compaixão nas raparigas.

Da realização do presente estudo não se constatou a existência de diferenças entre os três grupos ao nível da segurança e dependência, nas dimensões das escalas da adaptação social. No entanto, como a análise das correlações das diferentes variáveis, nos mostra correlações de diversa ordem, limitar-nos-emos a referir as que têm correlações significativas.

No que diz respeito, à correlação entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters para as mães, podemos constatar que quanto mais as crianças procuram o contacto físico com a mãe, mais participativas e prosociais são. Como já foi referido anteriormente, a escala de contacto físico com a mãe estava significativamente correlacionada com o critério score de segurança. Assim, os resultados que obtivemos podem prever uma vez mais que a criança usa a mãe como base segura, a partir da qual explora o mundo sem medo de novos desafios, pronta a

ajudar, partilhar e sensível às reacções afectivas dos outros. Mais uma vez, os resultados vieram indicar que uma criança que desenvolve um sentimento de segurança na relação, se encontra mais predisposta a explorar o mundo e a lançar-se em situações desconhecidas, na medida em que exhibe capacidades de auto-regulação e expectativas positivas em relação às relações interpessoais, tal como é referido por Ainsworth et al. (1978).

Em relação à correlação negativa entre a interacção com outros adultos e a escala de habilidades, parece-nos ser um sinal de independência, uma vez que, quanto mais segurança a criança sente na relação, menos necessidade tem em interagir com outros adultos, possuindo por conseguinte, uma boa autoconfiança o que a leva a ter grande autonomia.

Ao analisarmos e reflectirmos acerca das correlações entre as escalas da adaptação social e as escalas de Posada e Waters (1995) para as educadoras, somos levados a referir que quanto maior é a interacção com a educadora, menos agressivas e menos ansiosas as crianças se manifestam, revelando-se assim mais prosociais e mais habilidosas. Se a educadora habitualmente ajuda a criança, quando esta está necessitada, ela desenvolve confiança e sabe que a educadora a ajudará. Assim, a criança não sente ansiedade e poderá dizer-se que tem uma relação de vinculação segura. Com efeito, tal como já descrevemos anteriormente, e como afirma Ainsworth et al. (1978) e Sroufe e Fleeson (1986 cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990), o que está em jogo é a relação específica que se estabelece com a figura envolvida na relação.

Os autores referem que as interacções entre as díades são marcadas pelos comportamentos de base segura por parte da criança, e pela sensibilidade e responsividade por parte da figura de vinculação. Neste caso, quando durante as interacções com a educadora, a criança sente a prontidão e a disponibilidade para interagir, ganha segurança e auto-estima. Como sugerem Morison e Masten (1991 cit. por Rubin et al. 1995), a criança vai demonstrando, deste modo, uma consistência no seu comportamento social que se repercute na amizade, cooperação, altruísmo e sucesso, promovendo ainda uma grande apetência para explorar o ambiente e compreender o ponto de vista do outro. Importa ainda salientar, que

Kobak e Sceery (1988, cit. por Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999) consideram as crianças seguramente vinculadas, como aquelas que melhor regulam o seu afecto, manifestando com mais frequência emoções positivas, as quais favorecem as interacções entre pares.

Uma outra correlação leva-nos a sublinhar que quanto maior é o contacto físico com a educadora, menos habilidosas as crianças são. Este resultado leva-nos a afirmar que a criança procura o contacto físico da educadora, para obter ajuda perante situações problema que surgem, sem primeiro tentar resolvê-los, o que aliás vai ao encontro do que é defendido por Sroufe, Fox e Pancake (1983), ao referirem que as crianças dependentes procuram frequentemente a atenção e o contacto com o adulto, procurando ajuda, sem antes tentar resolver os problemas por si. É importante reafirmar que, segundo Bowlby (1990), o facto de uma criança ser dependente de uma figura e estar vinculada a ela são coisas diferentes. Para o autor, a dependência é uma característica da personalidade, enquanto que a segurança é uma característica de uma relação.

Ainda a referir, temos a correlação existente entre a escala de proximidade e a ansiedade e isolamento. Os resultados dizem-nos que, quanto maior é a proximidade com a educadora, mais ansiosa e mais isolada a criança se manifesta. De acordo com Kobak e Sceery (1988, cit. por Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999), crianças inseguramente vinculadas apresentam uma maior dificuldade em controlar e regular os seus afectos de foro negativo na interacção entre pares, manifestando-o normalmente, de um modo inadequado.

Segundo Sroufe, Fox e Pancake (1983) e tal como já foi referenciado, as crianças que necessitam de um elevado grau de proximidade revelam comportamentos de dependência. Também Hymell et al. (1990), referem que o isolamento está associado a problemas posteriores de natureza interna, nomeadamente uma baixa auto-estima, ansiedade e depressão, necessitando deste modo, de permanecer mais junto da educadora e conservá-la como pista de localização.

A correlação encontrada entre a segurança e a agressividade, leva-nos a concluir que quanto mais segura a criança é, menos agressividade demonstra nas suas relações.

Segundo Thompson (1998), as crianças seguras usam a educadora como base segura, possibilitando-lhe não só a aquisição de competências sociais adequadas para o estabelecimento de relações positivas com os seus pares, como também a construção de um modelo interno de figura de vinculação. De acordo com Kobak e Sceery (1988, *cits.* por Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999), as crianças seguramente vinculadas, possuem a capacidade de regular o seu afecto e manifestar emoções positivas que favoreçam as interacções com os seus pares. A relação entre a segurança e a mobilização de menos comportamentos agressivos, foi também comprovada por um estudo desenvolvido por Booth et al. (1991, *cits.* por Rubin et al. 1995).

No que diz respeito à correlação entre dependência e as escalas de ansiedade, participação, habilidade e afirmação, os resultados mostram-nos que quanto mais as educadoras consideram as crianças dependentes, mais ansiosas são, bem como menos participativas, menos habilidosas e menos afirmativas. Estes resultados são reforçados por Bowlby (1990) ao encarar a dependência como uma característica da personalidade. Nesta perspectiva, uma educadora mais sensível pode ajudar as crianças dependentes a tornarem-se mais seguras de si, a ganhar mais auto-estima e mais confiança nas suas capacidades.

Convém no entanto sublinhar, que o constructo de segurança reflecte a utilização da figura de vinculação como base segura, a partir da qual a criança explora o mundo que a rodeia. Conclui-se pois, que se por um lado é de esperar encontrar uma criança mais predisposta a explorar o mundo e a lançar-se em novas situações quando desenvolve um sentimento de segurança na relação com os seus pais, tal como refere Ainsworth (1963, 1967, *cit.* por Ainsworth et al. 1978), também se poderá encontrar uma criança dependente que se apoia no adulto de um modo imaturo e amedrontado, não sendo capaz de o utilizar como base para explorar o meio (Howes, Hamilton & Matheson, 1994).

Por último, esperamos que este estudo tenha contribuído, não só para alertar a importância da qualidade da vinculação no desenvolvimento dos seres humanos, mas sobretudo que proporcione informação facilitadora da relação que se quer construir. Uma vez que a importância de uma relação segura desempenha um papel

fundamental no desenvolvimento da criança e por conseguinte nos seus comportamentos sociais, deverá ser este o fulcro da nossa actuação como educadores, sem esquecermos que é fundamental a aplicação de estratégias que visem melhorar o comportamento e as suas capacidades sociais.

Convém ainda lembrarmos, e em jeito de conclusão, tal como salienta Howes e Hamilton (1992), que o que realça de importante na relação é a qualidade da interacção, bem como, a sensibilidade do adulto no relacionamento com a criança, sendo uma qualidade importante na determinação da natureza da vinculação.

A qualidade das relações criança-educadora é um aspecto de grande importância, na medida em que, é a partir dessa relação que haverá (ou não) a promoção de uma relação segura entre as díades. Deste modo, como refere Schaffer (1996), a educadora funcionando como base segura, tem um papel fundamental na modulação das experiências das crianças com os seus pares, o que por sua vez irá ter reflexo nos seus comportamentos sociais.

REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. Child Development, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention (pp. 463-488). Chicago: The Chicago University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ainsworth, M. D. S. & Marvin, R. S. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary D. S. (1994). In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 3-26.
- Bairrão, J. (Coord.), (1998). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Belsky, J. (1995). Loneliness in young children and infant-mother attachment: A longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 41 (1), 91-103.
- Bower, T. (1983). Uma introdução ao desenvolvimento da primeira infância. Lisboa: Moraes Editores.
- Bowlby, J. (1990). Apego e perda. Vol. I. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. Developmental Psychology, 28 (5), 759-775.
- Bullock, J. R. (1998). Loneliness in young children. [On-line]. Disponível: <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED419624>.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. Child Development, 63, 350-365.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. Child Development, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.
- Donovan, C. L. & Spence, S. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. Clinical Psychology Review, 20 (4), 509-531.
- Goossens, F. A. & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. Child Development, 61, 832-837.
- Greenberg, M. T. & Speltz, M. L. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. In Belsky & Nezworski (Eds.), Clinical implications of attachment (pp.177-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grotpeter, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. Child Development, 67, 2328-2338.
- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). Morality and altruism. In Social Development: History, theory and research. Nova Iorque: Springer-Verlag New York.

- Harrist, A . W., Zaia, A . F., Bates, J. E., Dodge, K. A . & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. Child Development, 68 (2), 278-294.
- Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. Child Development, 53, 105-113.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications (pp. 671-685). New York: The Guilford Press.
- Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. Child Development, 63, 859-866.
- Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with care teachers: Stability and concordance with parental attachments. Child Development, 63, 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C. & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In Fox, N. & Fein, G. G. (Eds.), Infant day care: The current debate (pp. 169-182). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children and their child caregivers: Profiles of relationships. Social Development, 4 (1), 45-61.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. Child Development, 61, 2004-2021.

- Ladd, G. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. Child Development, 70 (4), 910-929.
- La Freniere, P. J & Srouf, L A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. Development Psychology, 21(1), 56-69.
- Lieberman, M., Doyle, A. & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence. Child Development, 70, 202-213.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In Greenberg, Cicchetti & Cummings (Eds.), Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention (pp. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Montagner, H. (s. d.). A vinculação. A aurora da ternura. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. Child development, 69 (5), 1390-1405.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD study of early child care. Child Development, 68 (5), 860-879.
- Park, K. A. & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. Child Development, 60, 1076-1081.
- Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (pp. 547-641). New York: Wiley.

Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. Developmental Psychology, 17, 323-335.

Pederson, D. & Moran, G. (1995). A categorial description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-Sort measures of infant-mother interaction. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 111-132.

Posada, G., Gao, Y., Wu, F., Posada, R., Tascon, M., Schöelmerich, A., Sagi, A., Kondo-Ikemura, K., Haaland, W. & Synnevaag, B. (1995). The secure-base phenomenon across: Children's behavior, mother's preferences, and expert's concept's. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 27-48.

Posada, G., Waters, E., Crowell, J. A. & Lay, K. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? attachment Q-Sort correlates of the adult attachment interview. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 133-145.

Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), Educação pré-escolar – A construção social da moralidade (pp. 12-50). Lisboa: Texto Editora.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (pp. 459-546). New York: Wiley.

Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L. & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, 19 (2), 309-325.

- Rubin, K. H., Hasting, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. Child Development, 69 (6), 1614-1629.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L. & Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. In Bornstein, M. H. (Ed.), Handbook of parenting (Vol.1, pp. 255-284). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: New Jersey.
- Sagi, A., Van Ijzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., Koren-Karie, N., Joels, T. & Harel, Y. (1995). Attachment in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli kibbutzim. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 71-91.
- Schaffer, H. R. (1996). Desenvolvimento social da criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 146-174.
- Silva, J. M. B. (1992). Social encounters among young child: Assertiveness, aggression and prosocial behavior. Tese de Douturamento. University of Bristol.
- Soares, I. (1996). Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sroufe, A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In Belsky & Nezworski (Eds.), Clinical implications of attachment (pp. 18-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sroufe, L. A., Fox, N., & Pancake, V. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development, 54, 1615-1627.

- Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B. & Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), serial 244, 49-70.
- Teti, D. M. & McGourty, S. (1996). Using mothers versus trained observers in assessing children's secure base behavior: Theoretical and methodological considerations. Child Development, 67, 597-605.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.), Handbook of child psychology (Vol. 3). New York: Ed. John Wiley & Sons.
- Vaughn, B. & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-Sort observations and strange situation classifications of one-years-olds. Child Development, 61, 1965-1973.
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. Child Development, 62, 1475-1488.
- Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F. & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. Análise Psicológica, 1-2 (XIII), 145-155.
- Vaughn, B. E., Lefever, G. B., Trudel, M., Waters, E., Kotsaftis, A., Stevenson-Hinde, J., Shouldice, A. & Belsky, J. (1992). Attachment security and temperament in infancy and early childhood: some conceptual clarifications. Developmental Psychology, 28(3), 463-473.
- Warren, S. L., Huston, I., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36, 637-644.
- Weinfield, M. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlsson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver

(Eds.), Handbook of attachments. Theory, research and clinical applications (pp. 68-88). New York: The Guilford Press.