



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**O PAPEL DA VINCULAÇÃO, DO AUTOCONCEITO E
DA AUTO-ESTIMA EM CRIANÇAS COM
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO:**

**ESTUDO COMPARATIVO EM 38 ALUNOS
DO 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE**

HELENA FERNANDES

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR EMÍLIO SALGUEIRO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR EMÍLIO SALGUEIRO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA CLÍNICA

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor Emílio Salgueiro, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

A presente investigação, constituiu uma experiência com um grande marco a nível pessoal e profissional.

De uma forma especial, agradeço ao Prof. Doutor Emílio Salgueiro pela sua orientação, apoio e disponibilidade, essenciais na realização de um trabalho desta natureza. As suas sugestões, críticas e incentivos tornaram este trabalho possível.

A toda a família, amigos e colegas, pelas constantes palavras de incentivo, pela coragem e motivação que me souberam dar, quero expressar os meus agradecimentos.

Quero agradecer ao Conselho Executivo, a todos os Professores e restantes elementos da Escola, pela facilitação na recolha de dados.

Finalmente, a todos os participantes do estudo e respectivos pais, pela sua disponibilidade e confiança.

Um sincero agradecimento a todos.

NOME: Helena Sofia Seguro Sêco Mantero Fernandes

Nº ALUNO: 13354

CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Psicologia Clínica

ANO LECTIVO: 2008/2009

ORIENTADOR: Prof. Doutor Emílio Salgueiro

DATA: 10/11/2009

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O Papel da Vinculação, do Autoconceito e da Auto-estima em Crianças com Problemas de Comportamento: Estudo Comparativo em 38 Alunos do 5º e 6º Anos de Escolaridade

RESUMO

Questões quanto à qualidade da vinculação e à construção das auto-representações, surgem frequentemente associadas a problemas de comportamento. O objectivo do estudo foi o de avaliar a vinculação, a autoconceito e a auto-estima em crianças com problemas de comportamento, comparando-as com crianças sem problemas de comportamento. Os participantes foram 38 alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, 26 rapazes e 12 raparigas, com uma média de idades de 12,24 anos, sendo o grupo experimental constituído por 19 sujeitos e o grupo de controlo por 19. Os dados foram recolhidos através de um Inventário de Problemas de Comportamento (Fonseca & Monteiro, 1999), um Inventário sobre a Vinculação (Carvalho, Soares, & Batista, 2006) e uma Escala de Autoconceito e de Auto-estima (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). Os resultados evidenciam a existência de diferenças significativas entre os dois grupos nas dimensões Anti-social ($p=0,00 < \alpha=0,05$), Problemas de Atenção/Hiperactividade ($p=0,00 < \alpha=0,05$), Isolamento ($p=0,03 < \alpha=0,05$) e Índice Psicopatológico ($p=0,01 < \alpha=0,05$). A dimensão Comportamento do autoconceito é significativamente diferente entre os dois grupos ($p=0,00 < \alpha=0,05$), tendo o grupo experimental uma auto-percepção de competência inferior. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas outras dimensões do autoconceito e na auto-estima. Não existem diferenças significativas entre os dois grupos nas dimensões da vinculação. No entanto, existe uma correlação positiva no grupo experimental entre quase todas as dimensões do Inventário de Problemas de Comportamento e a vinculação Ansiosa/Ambivalente. Os resultados evidenciam que a vinculação, o autoconceito e a auto-estima têm provavelmente implicação nos problemas de comportamento.

Palavras-chave: Vinculação, autoconceito, auto-estima, problemas de comportamento.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS: The Role of Attachment, the Self-Concept and Self-Esteem in Children with Behavior Problems: A Comparative Study on 38 Students of the 5th and 6th Grade

ABSTRACT

Discussions as to the quality of attachment and to the construction of self-representations, there are often associated with behavior problems. The purpose of the study was to evaluate the attachment, the self-concept and self-esteem in children with behavior problems, comparing with children without behavior problems. Participants were 38 students of the 5th and 6th grade, 26 boys and 12 girls, with a mean age of 12.24 years and the experimental group consisted of 19 subjects and the control group by 19. Data were collected through the Youth Self-Report of Behavior Problems (Fonseca & Monteiro, 1999), an Inventory on the Attachment (Carvalho, Soares, & Batista, 2006) and the Self Perception Profile for Children (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). The results show the existence of significant differences between the two groups in the dimensions, Anti-social ($p=0,00 < \alpha=0,05$), Attention/Hyperactivity Problems ($p=0,00 < \alpha=0,05$), Isolation ($p=0,03 < \alpha=0,05$) and Total Self-Report Problems ($p=0,01 < \alpha=0,05$). The behavior dimension of self-concept is significantly different between the two groups ($p=0,00 < \alpha=0,05$), the experimental group presented a lower self-perception of competence. There were no statistically significant differences in the other dimensions of the self-concept and in the self-esteem. There are no significant differences between the two groups in the dimensions of the attachment. However in the experimental group, there is a positive correlation between almost all the dimensions of the Youth Self-Report of Behavior Problems and Ambivalent attachment. These results show that attachment, self-concept and self-esteem may each have implication for behaviour problems.

Key-words : Attachment, self-concept, self-esteem, behavior problems.

Índice

Introdução.....	1
A Vinculação.....	2
Os padrões de vinculação segundo Ainsworth (1979).....	3
A construção de modelos internos e a transgeracionalidade.....	5
O desenvolvimento da vinculação.....	7
O Autoconceito e a Auto-Estima.....	8
Características do autoconceito e da auto-estima.....	10
O desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima.....	11
O papel da família no autoconceito e na auto-estima.....	14
O papel da escola no autoconceito e na auto-estima.....	15
Problemas de Comportamento.....	15
Método.....	23
Participantes.....	23
Delineamento do Estudo.....	24
Contexto.....	25
Instrumentos.....	25
Classificação Social Internacional estabelecida pelo Professor Graffard (1956).....	26
Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999).....	26
Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA) de Carvalho, Soares e Baptista (2006).....	28
Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995).....	30
Procedimento.....	32
Variáveis Dependentes.....	36
Resultados.....	37
Análise Exploratória dos Dados.....	37
Análise da Normalidade dos Dados.....	43
Teste de Hipóteses Paramétrico.....	44
Teste de Hipóteses não Paramétrico.....	46

Análise de Correlação Paramétrica.....	47
Discussão.....	51
Conclusões.....	60
Referências.....	61
Anexos	
Anexo A: Classificação Social estabelecida pelo Professor Graffard (1956).....	68
Anexo B: Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999).....	72
Anexo C: Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006).....	78
Anexo D: Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995).....	80
Anexo E: Pedido de Autorização ao Conselho Executivo da Escola Básica 2,3.....	85
Anexo F: Questionário para o Director de Turma.....	87
Anexo G: Carta de Consentimento Informado.....	89
Anexo H: Análise Exploratória dos dados do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento.....	91
Anexo I: Análise Exploratória dos dados do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento.....	93
Anexo J: Análise Exploratória dos dados da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento.....	95
Anexo K: Teste à normalidade (<i>Shapiro-Wilk</i>) das variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e da Escala de Autoconceito e Auto-estima de Crianças e Pré-adolescentes.....	97
Anexo L: Teste à homogeneidade das variâncias (<i>Levene</i>) para as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e da Escala de Autoconceito e Auto-estima de para Crianças e Pré-adolescentes.....	99

Anexo M: Análise de correlação entre as variáveis Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes e as variáveis do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência para o Grupo Experimental e para o Grupo de Controlo.....	101
Anexo N: Análise de correlação entre as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento de para Crianças e Adolescentes e as variáveis da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes para o Grupo Experimental e para o Grupo de Controlo.....	103
Anexo O: Análise de correlação entre as variáveis do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e as variáveis da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes para o Grupo Experimental e o para Grupo de Controlo.....	105

Lista de Tabelas

TABELA 1: Distribuição da amostra por idades.....	23
TABELA 2: Caracterização socioeconómica da amostra.....	24
TABELA 3: Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento.....	37
TABELA 4: Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas dimensões do IVIA.....	38
TABELA 5: Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima.....	38
TABELA 6: Estatísticas Descritivas – Moda – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças.....	39
TABELA 7: Estatísticas Descritivas – Moda – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças.....	39
TABELA 8: Estatísticas Descritivas – Moda – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças.....	39
TABELA 9: Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças.....	39
TABELA 10: Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças.....	40
TABELA 11: Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças.....	40
TABELA 12: Estatísticas Descritivas – Quartis – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças.....	40
TABELA 13: Estatísticas Descritivas – Quartis – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças.....	41
TABELA 14: Estatísticas Descritivas – Quartis – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças.....	41
TABELA 15: Estatísticas Descritivas da Classificação Social de Graffard.....	41
TABELA 16: Teste T-Student para amostras Independentes.....	45
TABELA 17: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney.....	46
TABELA 18: Análise de Correlação entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e as dimensões do IVIA nos dois grupos.....	47
TABELA 19: Análise de Correlação entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e as sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima nos dois grupos.....	48

TABELA 20: Análise de Correlação entre as sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima e as dimensões do IVIA.....	49
---	----

Lista de Figuras

FIGURA 1: Item da escala Problemas do Pensamento.....	27
FIGURA 2: Item da dimensão Vinculação Segura.....	29
FIGURA 3: Item da sub-escala Competência Escolar.....	31

Introdução

Com a presente investigação, pretende-se estudar a vinculação, o autoconceito e a auto-estima em crianças com problemas de comportamento, através de um teste de hipóteses deduzidas de um conjunto de pressupostos teóricos. Mais especificamente, trata-se de um estudo comparativo, no qual, se espera que existam diferenças significativas entre crianças com problemas de comportamento e crianças sem problemas de comportamento, nestas variáveis. Pretende-se, ainda proceder à operacionalização dos problemas de comportamento, nomeadamente, aos problemas de expressão interiorizada e aos problemas de expressão exteriorizada (Fonseca, et al., 2000; Marinheiro & Lopes, 1999).

Parte-se do pressuposto, à luz de diversas teorias e estudos empíricos, que existe uma relação positiva entre a vinculação insegura e a ocorrência de problemas de comportamento. (Bowlby, 1973; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Madigan, Moran, Schuengel, Pederson, & Otten, 2007; Marinheiro & Lopes, 1999; Moss, Cyr, & Dubois-Comtois, 2004; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent, & Saintonge, 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Poot, Haverkock, Pott, & Beckmann, 2007; Pierrehumbert, Miljkovitch, Plancherel, Halfon, & Ansermet, 2000; Qi & Kaiser, 2003; Soares, 2007). No que concerne ao autoconceito e à auto-estima, postula-se que estas variáveis se relacionem de forma negativa com a ocorrência de problemas de comportamento (Gomez & McLaren, 2007; Harter, 1999; Monteiro 2003; Peixoto, 2003; Senos, 1997; Senos & Diniz, 1998).

A teoria da vinculação, tem permitido o desenvolvimento de uma das linhas de investigação mais profundas e abrangentes da actualidade (Cassidy & Sahver, 1999, *cit.* por Canavarro, Dias, & Lima, 2006). Na literatura, encontram-se vários trabalhos que, com referência à teoria da vinculação, procuram compreender o papel da vinculação na ocorrência posterior de problemas de comportamento (Madigan, et al., 2007; Moss, et al., 2004; Moss, et al., 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Poot, et al., 2007; Pierrehumbert, et al., 2000). Por esta razão, torna-se premente o esclarecimento de questões conceptuais e metodológicas associadas ao estudo das implicações da vinculação no aparecimento de problemas comportamentais. Por outro lado, há estudos, cujos resultados indicam uma associação entre os problemas de comportamento com uma vinculação desorganizada (Lyons-Ruth, 1996), enquanto que, outros encontram uma associação com uma vinculação evitante (Moss, et al., 1998) e, ainda, outros estudos que verificam uma relação positiva com a vinculação ambivalente (Moss, et al., 2006). O presente estudo pretende, assim, contribuir para esta clarificação.

A literatura sobre o autoconceito e a auto-estima faz referência, à relação destas variáveis, com os problemas de comportamento. Há estudos que indicam que as crianças indisciplinadas e com problemas de comportamento, não apresentam diferenças em termos do autoconceito acadêmico e da auto-estima, devido a um fenómeno de manutenção destas variáveis dentro de valores aceitáveis (Martins, 1999; Senos, 1997). No entanto, outros estudos, verificam que os problemas de comportamento estão associados a valores inferiores, no que respeita ao autoconceito e à auto-estima (Gomez & McLaren, 2007; Senos & Diniz, 1998). Na óptica de Harter (1999), as crianças com problemas de comportamento, tendem a analisar-se de forma globalmente negativa. Denota-se, assim, a existência de estudos empíricos divergentes, pelo que, a presente investigação pretende, também, contribuir para clarificar esta relação.

Um último aspecto que justifica a pertinência do presente estudo, é a possibilidade de ajudar a despistar as crianças que estão em risco de apresentar, ao longo do período escolar, dificuldades de adaptação e problemas de comportamento, contribuindo para um melhor entendimento e para uma intervenção mais eficaz, por parte dos intervenientes no processo educativo da criança.

A Vinculação

A teoria da vinculação, desenvolvida por Bowlby (1958, 1988), postula que todos os seres humanos têm uma necessidade universal de criar laços emocionais íntimos e de manter a proximidade com uma figura protectora e de confiança. A propensão para criar laços emocionais, significativos e de longa duração, com indivíduos em particular, é uma componente básica da natureza humana. O bebé, ao longo do primeiro ano de vida, desenvolve comportamentos de vinculação para com a mãe ou para com a figura que lhe proporciona cuidados básicos e que lhe assegura, assim, a sua sobrevivência. Desta forma, os comportamentos de vinculação, dizem respeito à forma do bebé exprimir os sentimentos, de forma selectiva, em relação a uma outra pessoa. A mãe torna-se, assim, uma figura central na vida do bebé. Trata-se de uma relação assimétrica e complementar em que, os comportamentos de vinculação, são especialmente evidentes em situações de dor, cansaço e medo, nas quais, o bebé procura a proximidade física para obter protecção, segurança, suporte e conforto. Posto isto, quando o elo com a figura de vinculação é quebrado e a proximidade não é atingida, gera-se angústia de separação no bebé. No entanto, estes comportamentos, também, estão presentes nos jovens e nos adultos (Ainsworth, 1989; Alonso-Arbion, Balluerka, Shaver, & Gillath, 2008; Canavarro, et al., 2006; Bowlby, 1988; Bretherton,

Biringen, Ridgeway, Maslin, & Sherman, 1989; Garbarino, 1998; Lyons-Ruth, 1996; Moreira, et al., 2006; Oliveira, 2003; Peluso, Peluso, White, & Kern, 2004; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

A qualidade da vinculação influencia, durante a infância, o desenvolvimento do “self”, é a base das relações sociais e está envolvida na regulação das emoções, permitindo à criança desenvolver sentimentos de segurança (Bowlby, 1988; Garbarino, 1998; Gomez & McLaren, 2007; Guedeney & Guedeney, 2004; Mikulincer & Shaver, 2005; Moss, et al., 2004; Peluso et al., 2004; Peris & Anderson, 2000; Soares, 2007; Willinger, Heiden, Meszaros, Formann, & Aschauer, 2002). Por outras palavras, as figuras parentais são a chave para a saúde mental da geração seguinte, na medida em que, funcionam como uma base segura que tem imensa importância para o equilíbrio emocional da criança ao longo de todo o seu desenvolvimento e, posteriormente, na vida adulta (Bowlby, 1988; Madigan, et al., 2007; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Soares, 2007).

Os padrões de vinculação segundo Ainsworth (1979).

O estudo das diferenças individuais, no que respeita à avaliação da vinculação nos primeiros anos de vida, está associado a Ainsworth e colegas (1979) que, realizando um procedimento em laboratório designado por “Situação Estranha”, propuseram a definição de padrões de vinculação. É com Ainsworth (1979), que ficam ancorados os aspectos fundamentais da metodologia no estudo da vinculação. O objectivo deste procedimento, era observar o comportamento do bebé em três aspectos – na forma como este utilizava a mãe como base segura para explorar o ambiente, na forma como reage face a separações breves e na forma como reage no encontro com estranhos. Pretendia-se, analisar a intensidade e a frequência de determinados comportamentos no bebé. Ainsworth (1979) propôs, assim, a definição de três padrões de vinculação que têm continuidade ao longo da vida e de geração em geração, sendo fundamentais na construção dos modelos internos, no sentido em que, moldam os laços interpessoais formados nos anos posteriores (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro, et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Monteiro, 2002; Moreira, et al, 2006; Oliveira, 2003; Peluso et al., 2004; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

A autora referiu a existência de um padrão de vinculação segura, caracterizado pela procura activa de proximidade com a figura de vinculação, que é utilizada como base segura, facilitando a exploração do meio. O contacto com esta, não é rejeitado nem evitado e a criança não tem de estar constantemente a certificar-se da presença da mãe. Este padrão de

vinculação, está relacionado com uma relação afectiva e de suporte entre a mãe e a criança. Um indivíduo com este padrão, é responsivo e capaz de lidar com situações adversas. As crianças são descritas como cooperativas, populares entre o grupo de pares, com uma boa auto-estima, empáticas, resilientes, com tolerância à frustração, controlo dos impulsos, curiosidade e persistência na resolução dos problemas. Este padrão é promovido por uma figura parental que é sensível aos sinais da criança, estável, previsível e responsiva quando a criança procura protecção e conforto. Desta forma, a sensibilidade da mãe aos sinais da criança aumenta a confiança da criança sobre a sua disponibilidade (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro, et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Monteiro, 2002; Moreira, et al, 2006; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Pauli-Pott, et al., 2007; Peluso et al., 2004; Pierrehumbert, et al., 2000; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

Ainsworth (1979), definiu, também, um padrão de vinculação insegura que resulta vivências de rejeição, de inconsistência, de negligência e de não suporte pela figura de vinculação (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Monteiro, 2002; Moreira, et al, 2006; Oliveira, 2003; Peluso et al., 2004; Soares, 2007).

Os padrões inseguros, englobam o evitante, caracterizado por comportamentos de evitamento físico e psicológico em relação à figura de vinculação. Por outro lado, não se observa, nem resistência face ao contacto físico, nem protesto face à separação. São crianças que evitam activamente o contacto com a mãe e que não têm confiança de que, quando procurarem os cuidados parentais, vão ter resposta, vivendo a sua vida sem suporte e tornando-se muitas vezes auto-suficientes a nível emocional. Os comportamentos destas crianças, são tendencialmente descritos como hostis, anti-sociais e, por outro lado, de procura de atenção. A relação entre a mãe e a criança é descrita como intrusiva e rejeitante e pautada pela agressividade. Geralmente, a figura de vinculação está psicologicamente inacessível (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Monteiro, 2002; Moreira, et al, 2006; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Pauli-Pott, et al., 2007; Peluso et al., 2004; Pierrehumbert et al., 2000; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

Por último, definiu-se o padrão ambivalente/resistente, caracterizado simultaneamente, por comportamentos de resistência activa ao contacto e de procura de contacto com a figura de vinculação. Nestes casos, há uma excessiva procura de contacto, dependência, imaturidade e ansiedade face à separação, o que dificulta a exploração do meio. A criança não sabe

quando é que a figura parental é responsiva e vive numa situação de conflito, pois a mãe, por vezes, reage positivamente, outras vezes, rejeita os pedidos da criança de forma inconsciente. A maioria das crianças com este padrão de vinculação, apresenta comportamentos de procura de atenção, impulsividade e uma fraca resistência à frustração (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Monteiro, 2002; Moreira, et al, 2006; Moss et al., 2006; Oliveira, 2003; Pauli-Pott, et al., 2007; Peluso et al., 2004; Pierrehumbert et al., 2000; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

Main & Solomon (1986), identificaram, ainda, que algumas crianças apresentavam comportamentos desorganizados/desorientados, ou seja, que não correspondiam a nenhum dos três padrões mencionados anteriormente. Nestes casos, o comportamento da criança não parece ter uma intenção ou objectivo claro, uma vez que, apresenta comportamentos contraditórios. A criança, por vezes, tenta controlar a figura parental de forma hostil, parecendo existir uma inversão de papéis. Denota-se, uma falha na criança, em lidar com situações geradoras de stress e no desenvolvimento de estratégias de regulação das emoções. A figura de vinculação, para além de não ser uma fonte de segurança, é causa de medo para a criança. Alguns precursores para o desenvolvimento de um padrão de vinculação desorganizado, são os maus-tratos, os conflitos conjugais, e a negligência (Ainsworth, 1979; Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Canavarro et al., 2006; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Mikulincer & Shaver, 2005; Madigan, et al., 2007; Monteiro, 2002; Moreira, et al., 2006; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Pauli-Pott, et al., 2007; Peluso, et al., 2004; Soares, 2007).

A construção de modelos internos e a transgeracionalidade.

Uma outra ideia central no estudo da vinculação, é a construção de modelos internos, que se traduzem em representações mentais, que incluem componentes emocionais e cognitivas e que actuam de forma mais automática e inconsciente. De acordo com Bowlby (1988), os bebés nascem com um conjunto de características que lhes permitem interagir com os outros e responder aos estímulos provenientes do meio exterior. Os comportamentos de vinculação tornam-se, progressivamente, num sistema cada vez mais organizado que tem como objectivo manter a proximidade com a mãe, tendo como função a sobrevivência e a protecção, de acordo com uma perspectiva evolutiva, na medida em que, o sistema de vinculação está sempre operativo, mas tem oscilações na sua intensidade (Bowlby, 1988;

Maier, Bernier, Pekrun, Zimmermann, & Grossmann, 2004; Monteiro, 2002; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Soares, 2007).

Para manter a proximidade, a criança desenvolve cognitivamente a capacidade de distinguir a mãe das restantes figuras no segundo semestre de vida, i.e., é capaz de representar a mãe através de modelos internos. Os padrões de vinculação tendem a persistir ao longo da vida, no entanto, são mais evidentes no segundo e terceiro ano de vida. O padrão de relação mãe-bebé que a criança constrói gradualmente, através de um conjunto de conhecimentos e expectativas sobre o modo como a figura de vinculação actua e responde aos seus pedidos de ajuda e de protecção e sobre o seu valor próprio e a sua capacidade de influenciar os outros, torna-se, mais tarde, parte integrante do seu self e tende a impor-se em futuras relações, através de um processo de internalização. Desta forma, o modelo de si própria que a criança constrói, reflecte a imagem que os pais lhe transmitiram e sustenta a forma como a criança se sente em relação aos pais e a ela própria, o que é que ela espera dos pais e como é que ela planeia o seu próprio comportamento. Por isso, é que a criança se torna, cada vez mais, capaz de se distanciar da mãe e de explorar o meio, na medida em que, em termos cognitivos, forma representações mentais da mãe, tendo-a sempre presente internamente (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Bretherton, et al., 1989; Maier, e tal., 2004; Monteiro, 2002; Moss, et al., 2006; Oliveira, 2003; Perris & Andersson, 2000; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

Os modelos internos “são uma espécie de filtros interpretativos através dos quais o self, as relações e outras experiências sociais vão ser mentalmente construídos e experienciados” (Soares, 2007, p. 71). Percebe-se, então, que estes aspectos que foram internalizados, vão interagir em todas as relações do indivíduo e que, por isso, todas as experiências passadas e actuais são importantes. No entanto, os modelos internos vão sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento, pelas modificações do meio ambiente e pelo estabelecimento de novas relações de vinculação (Bowlby, 1988; Monteiro, 2002; Oliveira, 2003; Soares, 2007).

Posto isto, também, os pais construíram um modelo interno, ou seja, uma representação da relação de vinculação, associada às vivências da sua própria infância, que é um factor que influencia a qualidade dos cuidados prestados à criança e, por sua vez, a própria qualidade de vinculação da criança. A forma da figura de vinculação se relacionar com a criança é, em parte, expressão da sua história de vinculação, o que vem de encontro à hipótese da qualidade da relação entre a criança e a figura de vinculação ser transmitida transgeracionalmente (Bretherton, 1990; Maier, e tal., 2004; Schaffer, 1996; Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos & Waters, 2005).

De acordo com Bowlby (1988), há uma forte evidência de que, as mães que tiveram uma infância difícil e infeliz, interagem menos com os seus filhos, do que as mães que tiveram uma infância feliz. Há, assim, uma forte correlação, entre a forma como as mães descrevem a sua infância e o padrão de vinculação do seu filho (Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004).

O desenvolvimento da vinculação.

Na sua primeira formulação da teoria da vinculação, Bowlby (1958, 1988), propôs que a vinculação entre a mãe e o bebé, tem por base uma série de respostas instintivas do bebé que emergem no decurso do seu desenvolvimento e, progressivamente, após uma série de transformações nos primeiros dois anos de vida da criança, tornam-se organizadas e orientadas em relação à figura de vinculação, sendo postas em acção de forma cada vez mais complexa e tornando-se parte integrante do comportamento de vinculação, de acordo com determinados sinais externos ou internos (Schaffer, 1996).

Bowlby (1988), propôs a existência de quatro fases no desenvolvimento da vinculação, nomeadamente, uma primeira denominada – “orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras” – nas primeiras 8 a 12 semanas de vida. Esta fase é caracterizada por respostas sociais indiscriminadas, por parte do bebé, na medida em que, este ainda, não se orienta para um indivíduo em particular. Numa segunda fase – “orientação e sinais dirigidos para uma ou mais figuras discriminadas” – dos dois aos seis meses, a criança já apresenta comportamentos orientados para certos estímulos e para o que lhe é familiar. A criança mantém uma orientação específica para com a mãe. A partir do segundo semestre de vida, até aos dois anos, surge uma terceira fase – “manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais” – em que, a criança já manifesta o desejo de proximidade em relação à mãe. Surge o protesto perante a separação da mãe e a ansiedade perante os estranhos. O avanço na exploração do meio e as primeiras manifestações da permanência do objecto, permitem o estabelecimento de uma relação de vinculação e o comportamento de vinculação, torna-se mais organizado. Por último, ao longo do terceiro e quarto ano de vida, surge uma quarta fase – “formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos”. A criança já é capaz de ter em conta o ponto de vista do outro e de ter em conta os objectivos da mãe (de forma relativa) quando o sistema de vinculação é activado. Com o avanço ao nível da comunicação e da locomoção, a criança já consegue compreender o que pode influenciar o comportamento da mãe, ou o que pode fazer para o modificar, tendo a capacidade de comunicar os seus planos e desejos. Também, já é capaz de aceitar uma

separação mais prolongada. Assim, a vinculação passa de uma reacção automática face a qualquer adulto, para um sistema complexo direccionado a indivíduos específicos (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Monteiro, 2002; Oliveira, 2003; Schaffer, 1996; Soares, 2007).

Vários estudos, evidenciam, as numerosas implicações que a qualidade da vinculação pode ter no percurso do desenvolvimental da criança e na construção da sua personalidade. A qualidade da vinculação, está relacionada com a saúde psicológica, o bem-estar, a sensibilidade e as características psicológicas da figura materna. Uma criança que desenvolva uma vinculação segura, pode construir representações positivas do self, relações de melhor qualidade no contexto familiar, mais autonomia, maior tolerância à frustração, persistência e colaboração na resolução de problemas e melhores competências de regulação emocional (Soares, 2007). Por outro lado, a experiência de relações com as figuras parentais pobres, é um factor que pode contribuir para o desenvolvimento de perturbações psicológicas, influenciando, através dos modelos internos, o estilo, a qualidade e o curso das relações ao longo da vida. Há uma correlação positiva entre as percepções de disfuncionalidade parental e uma vinculação insegura, associada à construção do self e do mundo como imprevisíveis, onde predomina a desconfiança, a desvalorização e/ou a ambivalência (Madigan, et al., 2007; Perris & Andersson, 2000; Soares, 2007). Desta forma, a vinculação insegura, associada a outros factores de risco, pode conduzir ao aparecimento de psicopatologia (Madigan, et al., 2007; Pierrehumbert et al., 2000). Segundo Bowlby (1973), a não responsividade e a não acessibilidade da figura de vinculação pode conduzir à depressão, rejeição e ansiedade na criança.

O Autoconceito e a Auto-Estima

De acordo com Campbell e Lavalley (1993), o autoconceito é o conjunto de crenças que os sujeitos têm acerca de si próprios tendo, predominantemente, de cariz cognitivo. Já a auto-estima, diz respeito a uma representação de si, com um carácter fundamentalmente afectivo (*cit.* por Monteiro, 2003; *cit.* por Peixoto, 2003).

Hattie (1992), define o autoconceito como “as avaliações cognitivas que incluem crenças ou conhecimentos sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios” (citado por Peixoto, 2003). Desta forma, o autoconceito envolve a totalidade dos pensamentos e sentimentos do sujeito o que implica o conhecimento sobre o self. As apreciações clarificam as cognições que temos sobre nós próprios e incluem valores e pensamentos. O autoconceito

inclui atributos físicos, definições, pessoas e objectos, para além do próprio, as características estáveis e as definições individuais do próprio. As expectativas são muito importantes na percepção sobre nós próprios, especialmente, quando as nossas expectativas em relação a uma determinada tarefa não são confirmadas. Assim, o autoconceito é afectado pela experiência e pelos sentimentos de competência ou de incompetência que dela decorrem (Hattie, 1992; Schaffer, 1996).

Harter (1985), refere que a auto-estima diz respeito, à visão global que um indivíduo tem de si próprio, por exemplo, a sentimentos positivos ou sentimentos negativos em relação a si próprio, acrescentando Rosenberg (1979) que a auto-estima implica um sentimento de valor próprio (*cit. por Monteiro, 2003; cit. por Peixoto, 2003*). O autoconceito está associado àquilo que os sujeitos pensam sobre o seu desempenho numa determinada tarefa, enquanto que, a auto-estima está ligada ao bem-estar psicológico e à forma como os sujeitos se sentem em relação à elaboração dessa tarefa (Peixoto, 2003). Todos os aspectos que foram anteriormente mencionados, reenviam para o postulado que o autoconceito e a auto-estima são duas entidades psicológicas distintas (Martins, 1999; Monteiro, 2003; Peixoto, 2003).

No entanto, apesar de serem considerados conceitos distintos, há vários estudos que evidenciam uma relação entre o autoconceito e a auto-estima, designadamente que, pessoas que apresentem um autoconceito mais positivo, evidenciam níveis superiores de auto-estima. Inversamente, indivíduos com uma baixa auto-estima, apresentam autoconceitos menos estáveis e mais incertos (Peixoto, 2003).

James (1980), apresenta uma concepção da auto-estima, segundo a qual, esta resulta da relação com a importância atribuída às diferentes dimensões do autoconceito, ou seja, resulta da relação entre o nível de sucesso e o nível de ambições do sujeito. Desta forma, o sucesso em áreas consideradas importantes pelo sujeito, conduz a níveis elevados de auto-estima. A teorização de Harter (1999), vem de encontro a esta concepção, na medida em que, a autora operacionaliza a auto-estima como o resultado discrepância entre da competência percebida nos diferentes domínios do autoconceito e a importância percebida pelo sujeito em áreas consideradas importantes. É o aspecto avaliador da auto-estima, que está relacionado com uma imagem de um self ideal, na medida em que, se existir uma ligeira discrepância entre o self ideal e o self real, o resultado é uma elevada auto-estima. Assim, a consequência mais importante da auto-estima, é a sua influência no estado emocional do indivíduo (*cit. por Hattie, 1992; cit. por Monteiro, 2003; cit. por Peixoto, 2003; cit. por Schaffer, 1996*).

Características do autoconceito e da auto-estima.

No que concerne às características do autoconceito, Shavelson, Hubner e Stanton (1976), propõem um modelo assente em vários aspectos, nomeadamente, que o autoconceito é um construto organizado, ou seja, que o sujeito organiza toda a informação que tem sobre si próprio em categorias e que inter-relaciona essas categorias. No entanto, segundo Hattie (1992), parece que essa organização não tem um carácter universal, pois parece existir alguma diversidade na forma como os indivíduos organizam a informação sobre si próprios (Hattie, 1992; Peixoto, 2003).

Em segundo lugar, essa organização é feita de forma hierárquica, estando o autoconceito global no topo, subdividindo-se posteriormente, em dimensões menos globais. O terceiro aspecto, diz respeito à multidimensionalidade do autoconceito. Existem, assim, as representações globais, i.e., as auto-avaliações respeitantes às características globais do sujeito e as representações relativas a domínios específicos, ou seja, o sentimento de competência da pessoa em dimensões particulares. O modelo teórico dos factores correlacionados, explica esta natureza multidimensional do autoconceito, predizendo que, os diferentes domínios do autoconceito, estão correlacionados uns com os outros e com o autoconceito global e a auto-estima (Monteiro, 2003; Peixoto, 2003). O facto de as pessoas se envolverem em diversas situações e tarefas, por desempenharem diferentes papéis sociais, leva a que elaborem cognições sobre o seu desempenho nesses diferentes contextos. No entanto, apesar da multiplicidade papéis que as pessoas assumem, existe um processo de integração, que lhes permite manter uma perspectiva unitária das representações sobre si. A quarta característica do autoconceito, diz respeito à sua estabilidade (Peixoto, 2003).

O autoconceito, na perspectiva de Marsh e Shavelson (1985) e de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), refere-se às percepções de si modeladas pelo ambiente exterior, nomeadamente, às avaliações do comportamento do sujeito que são feitas pelos outros significativos. O autoconceito tem um cariz dinâmico, podendo surgir mudanças nas diferentes áreas do autoconceito e no autoconceito geral como resultado da interacção com o meio (*cit.* por Monteiro, 2003; *cit.* por Peixoto, 2003). Por exemplo, em contexto escolar, diferentes factores podem introduzem modificações nos níveis de auto-estima e nas diferentes dimensões do autoconceito, como as mudanças de ciclo, no sistema avaliativo, a experiência de insucesso, entre outros aspectos (Peixoto, 2003).

De acordo com Veiga (1996), o autoconceito tem uma componente mais estável e uma componente que se adapta ao meio ambiente, em função do “feedback” social, do sucesso pessoal e dos processos de identificação que ocorrem (*cit.* por Martins, 1999). O autoconceito

geral é estável, no sentido em que, é fortemente afectado por uma tendência para criar e manter um estado de consistência (Hattie, 1992; Monteiro, 2003). No entanto, as suas dimensões específicas, tornam-se progressivamente mais flexíveis, à medida que, se consideram os níveis inferiores da hierarquia, uma vez que estão mais dependentes do contexto. Posto isto, quando o sujeito se confronta com novas situações, pode desenvolver e diferenciar as dimensões do autoconceito, sem perder o sentimento de continuidade. No que concerne à estabilidade temporal do autoconceito, vários estudos sugerem que, as crianças mais velhas se avaliam como menos competentes do que as crianças mais novas, o que pode reflectir um decréscimo do optimismo ou, por outro lado, um optimismo pouco realista por parte das crianças mais novas. Este aspecto, também, pode ser explicado pelo facto das crianças mais novas, avaliarem as suas capacidades como modificáveis em função do esforço, enquanto que, as crianças mais velhas e os adultos, tendem a ver as suas capacidades como algo relativamente estável. Outros estudos, não encontraram diferenças significativas no autoconceito, em crianças de diferentes idades (Monteiro, 2003).

Uma outra característica do autoconceito, é o aumento das suas dimensões com o desenvolvimento do sujeito até à idade adulta. O sexto aspecto, prende-se com o facto do autoconceito apresentar uma dimensão descritiva e avaliativa. que permite ao indivíduo descrever-se e avaliar-se. Por último, é possível distinguir o autoconceito de outros construtos (Peixoto, 2003).

A auto-estima, é mais comumente referida, como sendo positiva ou negativa, predizendo o nível de satisfação do indivíduo consigo mesmo, através de uma auto-avaliação, na qual, este se considera na totalidade. Por isso é que, a auto-estima é considerada um conceito unidimensional. Um outro aspecto que caracteriza a auto-estima, é a sua natureza fundamentalmente afectiva, associada a sentimentos positivos e negativos que o indivíduo possui sobre si próprio (Peixoto, 2003).

O desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima.

O desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, está dependente da influência de factores cognitivos e sociais. Vários autores, argumentam que o autoconceito se desenvolve muito cedo na infância e que, uma vez estabelecido, permanece ao longo da vida. O primeiro ano, é o mais importante no desenvolvimento do autoconceito. Em termos cognitivos, a criança, para ter um conceito verbalizável do seu valor enquanto pessoa, necessita de adquirir a capacidade de pensamento abstracto, o que não quer dizer que a criança, anteriormente, não

possua auto-estima. O segundo ano de vida, é fundamental na construção da auto-estima. Também, a progressiva capacidade para utilizar critérios objectivos de auto-avaliação e de realizar comparações com os outros, leva à consciência de que, se é bom nalguns domínios do autoconceito e menos bom noutros. Isto explica, o facto de se concluir em muitos estudos que, os valores do autoconceito tendem a diminuir com a idade. Vários estudos, parecem indicar uma progressão nas auto-descrições das crianças, desde a utilização de características exteriores até à utilização de atributos interiores e psicológicos. Um outro aspecto importante, prende-se com o facto de, até ao início da adolescência, os relacionamentos interpessoais serem percebidos como parte constituinte do núcleo do eu e, só a partir da média adolescência, é que o indivíduo começa a valorizar mais as características interiores (Harter, 1999; Hattie, 1992; Peixoto, 2003; Schaffer, 1996).

Um outro aspecto relevante, segundo Harter (1999), é o aparecimento da linguagem que permite a construção de memórias e narrativas possibilitando, assim, a permanência das auto-descrições. É a partir dos 8/9 anos, com o desenvolvimento da criança, caracterizado por um comportamento é mais intencional, planeado e abstracto e com as posteriores as mudanças características da entrada na pré-adolescência, que o autoconceito se torna mais instável, tornando-se, posteriormente mais estável na adolescência (Harter, 1999; Hattie, 1992; Peixoto, 2003; Schaffer, 1996).

Desde o nascimento, quando o bebé se começa a diferenciar do ambiente externo, e se experimenta como um agente com um impacto sobre o meio, que começa a desenvolver um conhecimento sobre si. A construção do eu e de conceitos de outros indivíduos, é um processo do desenvolvimento de longa elaboração, atingindo níveis cada vez mais complexos. Aos três anos, a concepção sobre si desenvolve-se como consequência da natureza das interacções da criança com o meio, tornando-se essencial, neste processo, a empatia, a confiança e as expectativas. Entre os 3-4 anos, as crianças definem-se em termos comportamentos concretos, de habilidades, de emoções, de preferências e de domínios. As auto-avaliações tendem a ser muito positivas, porque não há distinção entre o autoconceito ideal e o autoconceito real. Entre os 5-7 anos a criança, também, procede a uma sobrevalorização das suas capacidades, mas já existe uma capacidade rudimentar de intercorrelacionar as diferentes atribuições que faz sobre si própria e de fazer comparações temporais, no que respeita à sua performance no passado e no presente. Numa idade já mais avançada, entre os 8 e os 11 anos, a criança já se descreve de forma mais generalizada e coordena as representações que faz sobre si própria, tendo consciência de que, pode possuir simultaneamente atributos bons e maus. Em termos

sociais, a criança é capaz de fazer comparações sociais, o que pressupõe a formação de percepções de si e dos outros (Hattie, 1992; Harter, 1999; Schaffer, 1996).

Um modelo teórico, que explica a influência do meio ambiente no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, é o do interaccionismo simbólico. De acordo com esta concepção, a construção das representações sobre si próprio, resulta de um processo de internalização, segundo o qual, o indivíduo se apropria dos valores dos outros sobre si próprio. Os outros funcionam, assim, como referência, reflectindo ao sujeito o que pensam sobre ele. No entanto, nestas interações, em que, os outros funcionam como espelho, assumem particular importância as figuras significativas na vida do sujeito. Para além disto, e no que respeita à auto-estima, a influência dos outros significativos, parece estar relacionada com o suporte social que o sujeito dispõe. “O feedback e as expectativas comunicadas, baseadas nessas percepções influenciam a forma como crianças e adolescentes constroem o seu autoconceito.” (Peixoto, 2003, p. 66). Este processo ocorre de forma gradual. A criança começa por se aperceber dos padrões avaliativos, de forma a prever as respostas parentais, seguidamente, apropria-se desses padrões, até que passa a auto-avaliar-se, independentemente das avaliações dos outros (Peixoto, 2003). Assim, a necessidade de confirmação, traduzindo-se no nível de respeito, de aceitação dos outros, é crítica na concepção sobre o sujeito. Os indivíduos tendem a procurar situações que maximizem e preservem as suas apreciações sobre si próprios (Hattie, 1992).

A influência dos factores sociais exerce-se, também, através de processos de comparação social, em que, as auto-avaliações dos sujeitos, têm em conta um determinado grupo de referência. Assim, o autoconceito de diferentes sujeitos, pode divergir em função do contexto, na medida em que, sujeitos com igual competência podem apresentar autoconceitos diferentes, de acordo com o grupo de referência que serve de base à comparação. Também, as percepções sobre os outros, podem afectar os níveis de auto-estima do indivíduo (Peixoto, 2003; Hattie, 1992).

Por último, atendendo aos efeitos do estatuto sócio-económico no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima, nomeadamente, a variáveis como as práticas educativas parentais e os objectivos educacionais, estudos comprovam que, indivíduos de classes sociais mais baixas, valorizam a conformidade e a submissão às regras, enquanto que, indivíduos de classes sociais mais altas, valorizam a independência e a autonomia e apresentam níveis mais elevados de auto-estima por serem mais valorizados a nível social. No entanto, o estatuto social está associado a diferenças significativas em termos do autoconceito global, podendo

influenciar dimensões mais específicas como o autoconceito acadêmico (Peixoto, 2003; Hattie, 1992).

O papel da família no autoconceito e na auto-estima.

O contexto familiar, nomeadamente, a qualidade das relações familiares, assume particular importância na formação do autoconceito e da auto-estima porque, é neste contexto, que o indivíduo constrói as primeiras representações sobre as suas capacidades e surgem os primeiros sentimentos em relação a si próprio. Há vários estudos, que predizem que um bom relacionamento familiar, se repercute em níveis positivos de autoconceito e auto-estima. Um trabalho de Coopersmith (1981), com alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, conclui que, as crianças que apresentam níveis superiores de auto-estima, provêm de ambientes familiares onde existem níveis elevados de aceitação e limites bem definidos em relação aos comportamentos permitidos (Peixoto, 2003).

Baumrind (1991), propõe uma tipologia de práticas educativas, nomeadamente, as práticas autoritário-recíprocas, que se caracterizam por práticas educativas exigentes, pelo estabelecimento de limites claros e por respostas adequadas às necessidades da criança. As práticas autoritárias, dizem respeito a práticas educativas, também, exigentes mas, por outro lado, existe uma falha na capacidade de resposta às necessidades da criança. As práticas permissivas, caracterizam-se por uma resposta às necessidades da criança, mas, comparativamente às outras práticas, há uma menor exigência por parte das figuras parentais. Por último, o autor definiu as práticas de rejeição/negligência, que se traduzem em baixos níveis de exigência e pela não resposta às necessidades da criança. Um estudo de Parra e colaboradores (1999), evidencia que, níveis elevados de auto-estima em adolescentes, estão relacionados a contextos familiares onde predominam as práticas educativas autoritário-recíprocas ou permissivas. Um outro estudo de Wenz-Gross, Siperdtein, Untch e Widaman (1997), conclui que, um bom suporte emocional e níveis inferiores de stress, estão correlacionados com uma boa auto-estima. Roberts e colaboradores (2000), realizaram um estudo com um grupo de crianças cujo contexto familiar, se caracteriza pela presença de discussões graves, baixo envolvimento e suporte social, e concluem que estas crianças apresentam níveis baixos de auto-estima (Peixoto, 2003; Hattie, 1992).

De acordo com Bretherton, a construção do self, é inicialmente e em grande parte, uma incorporação da perspectiva dos cuidadores sobre o self. No entanto, há informação negativa sobre o self que não é incorporada, por ser psicologicamente ameaçadora (*cit.* por Harter, 1999). Para Harter (1999), o suporte social, em específico, a aprovação e a aceitação,

contribuem positivamente para a auto-estima. A ausência de aceitação por parte das figuras parentais e a intrusividade por parte da figura materna, conduz a um comportamento de falso self. Assim, a construção do self, é um processo interpessoal, no qual, as figuras parentais têm uma grande contribuição (*cit.* por Peixoto, 2003; Harter, 1999).

O papel da escola no autoconceito e na auto-estima.

A escola deve centrar-se no aluno, desenvolvendo o pensamento crítico, a cooperação, a iniciativa e as competências cognitivas de elevado grau de abstracção (Morais, 1995). O aluno deve ser o actor da sua própria aprendizagem, no sentido em que, deve ser-lhe possibilitada, a descoberta das estratégias mais adequadas na construção do seu saber. “O contributo para o desenvolvimento de uma pessoa crítica, responsável, autoconfiante e detentora de um self fundamentador das verdadeiras aptidões de cidadania só serão possíveis quando a escola se assumir como foco de potencialização na construção do saber de cada aluno, agente activo dos seus conhecimentos.” (Diniz, 2001, p.27).

A construção do self, depende daquilo que o indivíduo percepçiona de si mesmo mas, também, é condicionada pelas avaliações, emoções e motivações externas. Desta forma, na escola, torna-se essencial a aceitação da diferença e a capacidade de se relacionar com o outro. Os factores fundamentais na construção do autoconceito do aluno são, assim, a aceitação, a autonomia e a competência, para que este seja capaz de dar resposta a novas situações de vida. Segundo Rogeres (1985), o aluno deve sentir-se seguro de si, num ambiente de confiança e empatia. Isto requer que, o professor tenha uma atitude congruente e de autenticidade (Diniz, 2001). Na escola, o sentimento de pertença a um grupo social, cujas características são valorizadas, favorece a manutenção de avaliações positivas da auto-estima (Senos, 1997).

Problemas de Comportamento

O diagnóstico de uma perturbação de comportamento, levanta algumas dificuldades, uma vez que, alguns problemas de comportamento são próprios de determinadas idades, de situações específicas e podem ser transitórios. Posto isto, torna-se fundamental o conhecimento aprofundado do desenvolvimento infantil normativo (Marinheiro & Lopes, 1999).

De acordo com o DSM-IV-TR, o diagnóstico de perturbação de comportamento, requer a existência de um padrão de comportamento repetitivo e persistente, em que, são violados os direitos básicos dos outros e importantes normais sociais. Devem estar presentes,

três ou mais dos seguintes critérios: insulta, ameaça ou intimida outras pessoas; inicia lutas físicas; utilizou uma arma capaz de causar graves prejuízos aos outros; manifestou crueldade física para as pessoas/animais; roubou; forçou alguém a uma actividade sexual; ateou fogo com intenção; destruiu propositadamente propriedade alheia; arrombou a casa ou automóvel a outro; mente para obter ganhos ou evitar obrigações; permanece fora de casa de noite apesar da proibição dos pais; faltas frequentes à escola antes dos 13 anos. A perturbação do comportamento, causa um défice no funcionamento social e escolar. Deve especificar-se a sua gravidade, podendo ser ligeira, moderada ou grave. No entanto, deve atender-se ao facto do diagnóstico ser difícil de estabelecer em contextos nos quais os comportamentos violentos são vulgares, encorajados pelos pares e/ou surgem pela necessidade de auto-protecção. Não deve fazer-se o diagnóstico quando a perturbação do comportamento é uma reacção a um contexto social. Os indivíduos com perturbações do comportamento, geralmente apresentam sintomas depressivos e têm tendência para o consumo abuso de substâncias e uma carga familiar grave. Esta perturbação é mais vulgarmente diagnosticada em sujeitos do sexo masculino do que do sexo feminino (Frances & Ross, 2004). De acordo com Qi e Kaiser (2003), estima-se que 3% a 6% da população infantil em geral, apresente problemas de comportamento com maior incidência nas crianças do pré-escolar com um estatuto sócio-económico baixo.

Os problemas de comportamento, estão associados a vários factores de risco, nomeadamente, às características da criança (e.g., linguagem, capacidades sociais e cognitivas, vinculação, género), às características da família (tipo de disciplina, stress e depressão materna, ausência da figura paterna) e factores sóciodemográficos (pobreza, violência doméstica, conflitos familiares, instabilidade familiar). Quando os problemas de comportamento, surgem no pré-escolar, a probabilidade de as crianças apresentarem défices sociais, dificuldades académicas e rejeição por parte dos pares, é maior (Qi & Kaiser, 2003).

Vários estudos, propõem uma categorização dos problemas de comportamento em dois grandes grupos de psicopatologia da criança, nomeadamente, os problemas de expressão exteriorizada e os problemas de expressão interiorizada. Os problemas de expressão exteriorizada, caracterizam-se por um baixo auto-controlo, pela não colaboração, agressão, destrutividade, delinquência, problemas de atenção, impulsividade, hiperactividade, oposição, provocações, possibilidade de desencadeamento de lutas e comportamentos anti-sociais e de desafio. Este tipo de problemas, está associado a dificuldades interpessoais, baixa auto-estima e problemas escolares. Por outro lado, os problemas de expressão interiorizada, são orientados para o próprio indivíduo, reflectem um auto-controlo exagerado e incluem problemas de atenção, ansiedade, depressão, humor, queixas somáticas e baixa auto-estima. Em muitos

casos, há co-ocorrência entre problemas externalizados e internalizados, em consequência de vários factores intervenientes do meio envolvente, como por exemplo, a relação parental, o estatuto sócio-económico, etc. Estas duas formas de psicopatologia aparecem cedo na vida do indivíduo e têm uma evolução diferenciada (Fonseca, et al., 2000; Marinheiro & Lopes, 1999). Segundo um estudo de Fonseca, et al. (2000), os problemas emocionais e o comportamento anti-social estão frequentemente associados e, nestes casos, acontece muitas vezes que os problemas emocionais passam despercebidos, uma vez que, as suas manifestações externas são menos visíveis. Também, surgem perturbações importantes em outras áreas do funcionamento, associadas a estes dois tipos de problemas.

As crianças com problemas de comportamento, nomeadamente, agressivas, na óptica de Stretch, são crianças que apresentam uma fragilidade egóica, dificuldades de socialização e uma incapacidade de gerir equilibradamente as emoções. A falta de afecto, origina fortes sentimentos de culpa, uma grande imaturidade afectiva e um egocentrismo. As suas relações interpessoais, surgem como forma de exteriorização do seu mal-estar. Os comportamentos disruptivos, a dificuldade de contenção emocional, a desresponsabilização das suas acções e a dificuldade em aceitar a autoridade, são característicos de uma patologia do agir que está patente, nestas crianças (*cit. por Lopes & Santos, 2005*).

O papel da afectividade no contexto escolar, não pode ser descurado pela sua importância no desempenho escolar. De acordo com Kelly (1969), a escola deve estar preparada para lidar com problemas de conduta da mesma forma que desenvolve esforços para desenvolver as capacidades intelectuais e físicas dos alunos (*cit. por Sêco, 1997*).

No contexto escolar, os problemas de comportamento e de indisciplina podem ser definidos como os comportamentos inconsistentes com a configuração normativa e cultural que regula a vida das instituições escolares (Senos & Diniz, 1998). Não podem ser considerados de forma isolada, mas num contexto social com influência dos vários intervenientes no processo educativo (Hastings, 2005). Um aspecto que, muitas vezes, está associado a comportamentos desviantes, é um quadro de insucesso escolar (Senos & Diniz, 1998).

Na óptica de Licht (1992), há vários factores que podem contribuir para a forma como as crianças interpretam os seus insucessos, nomeadamente, “o encorajamento e o feedback parental; a capacidade dos colegas da turma; o grau em que na aula são enfatizados as avaliações normativas; e o grau em que a criança evidencia certos problemas de

comportamento” (*cit.* por Martins, 1999, p. 77). Há uma relação entre o autoconceito e a auto-estima e o rendimento escolar que é mediada por variáveis ambientais, como as características psicológicas familiares (Senos, 1997; Song & Hattie, 1984).

Alguns estudos, referidos por Senos (1997) e Senos e Diniz (1998), sobre o autoconceito e a auto-estima, associam o comportamento indisciplinado a um fenómeno de manutenção da auto-estima e do autoconceito, perante ameaças ao sentimento de competência própria. Por outras palavras, isto significa que perante vários insucessos, o aluno sente-se ameaçado em termos da auto-estima e do autoconceito académico, e a indisciplina e o desinteresse escolar emergem como forma de desvalorizar a ameaça perante o insucesso, de forma a não comprometer a auto-estima e o autoconceito. Desta forma, “o aluno rejeita o seu estatuto definido de acordo com os valores da cultura escolar, procurando manter a sua auto-estima em níveis comportáveis” (Senos, 1997, p.127).

Os resultados de um outro estudo de Martins (1999), aponta para a mesma ideia, i.e., conclui que a maioria das crianças com problemas de aprendizagem e de comportamento, se valorizam e apresentam um autoconceito global médio. Isto pode estar associado, à necessidade das crianças com insucesso escolar protegerem o seu equilíbrio emocional, desvalorizando as áreas em que não se sentem capazes. No entanto, os resultados do estudo de Senos e Diniz (1998), cujas hipóteses iam de encontro ao que foi anteriormente mencionado, acabaram por revelar que os alunos com comportamentos indisciplinados, apresentam uma auto-estima baixa e um autoconceito académico baixo.

Por outro lado, na óptica de Monteiro (2003), “uma percepção de competência positiva ajuda a que as crianças se sintam mais motivadas para o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, terá influência no seu desempenho académico” (p.122). Shunk (1992), afirma que as crianças que estão inseguras em termos das suas capacidades para a aprendizagem, apresentam uma menor motivação para a aprendizagem e, por sua vez, uma diminuição do seu rendimento académico, caso não mobilizem formas de desvalorização do insucesso que lhe permitam proteger a sua auto-estima (*cit.* por Monteiro, 2003). Num estudo sobre a auto-estima, o autoconceito e o rendimento académico, Peixoto (2004) refere que, “alunos com e sem repetência não se diferenciam relativamente à auto-estima, apesar das diferenças encontradas para o autoconceito académico” (p. 242).

Um outro estudo de Marsh (1993), conclui que o autoconceito académico tem influência no rendimento escolar e nos comportamentos exibidos, pelos alunos, na escola (Peixoto, 2003). Um outro estudo de Coopersmith, conclui que os rapazes com uma elevada

auto-estima são, geralmente, menos conformistas, mais criativos e com maior sucesso escolar (*cit. por Schaffer, 1996*).

Também um estudo Lord e colaboradores (2004), conclui que níveis superiores de auto-estima em pré-adolescentes, se encontram associados a uma maior autonomia concebida pela família que, por sua vez, se encontra negativamente associada com a ocorrência de problemas de comportamento (*cit. por Peixoto, 2003*).

De acordo com Harter (1999), as crianças com problemas de comportamento, apresentam dificuldades em colocar-se como objecto de reflexão cognitiva, não entendem a necessidade de analisar as suas experiências passadas, em parte porque, não internalizaram os valores e opiniões dos outros significativos. São crianças com experiências de vida negativas, que tendem a analisar-se globalmente de forma negativa.

No que concerne, ao estudo das implicações da qualidade da vinculação precoce no desenvolvimento ao longo da infância, uma das descobertas mais consistentes, é que há uma associação entre um padrão de vinculação insegura e o desenvolvimento de problemas de comportamento. A associação entre os padrões de vinculação e os problemas de comportamento, está bem documentada (Madigan, et al., 2007; Moss, et al., 2004; Moss et al., 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Poot, et al., 2007; Pierrehumbert et al., 2000). De acordo com Streth, na maioria das crianças com problemas de comportamento, denota-se a ausência de modelos ou a presença do seu negativo, podendo-se falar de um “handicap” emocional. Para Bowlby, a experiência de perda constante de uma figura significativa, pode constituir um trauma de infância contribuindo para problemas comportamentais, como a agressão e a violência conduzindo, por sua vez, à desvinculação (*cit. por Lopes & Santos, 2005; Bowlby, 1973*).

Vários estudos, demonstram que uma criança com um padrão de vinculação seguro, tem tendência a apresentar uma auto-estima positiva, um autoconceito elevado e crítico e têm uma menor probabilidade de desenvolver problemas de comportamento e de psicopatologia (Pierrehumbert, et al., 2000; Soares, 2007).

Um estudo de Shaw, Owens, Vondra, Keenan, e Winslow (1996), evidencia que a falta de uma vinculação segura na criança, está relacionada com o aparecimento posterior de problemas de comportamento (*cit. por Qi & Kaiser, 2003*).

Diferentes estudos sobre o impacto da privação de cuidados parentais, indicam que há evidência de crianças que foram adoptadas depois dos seis meses, apresentarem défices cognitivos persistentes, padrões de vinculação insegura e problemas de comportamento

significativos (Soares, 2007). Num outro estudo, Gomez e McLaren (2007) referem que, está comprovado que os problemas de comportamento, como a agressividade, estão associados ao contexto familiar, nomeadamente, a uma vinculação insegura da criança para com as figuras parentais. Os problemas de agressividade, também, estão associados a uma baixa auto-estima. McElwain, Cox, Burchinal e Macfie (2003) referem que, crianças com um padrão de vinculação evitante, apresentam comportamentos agressivos na relação com os pares (*cit.* por Soares, 2007). Perry, Perry e Boldizar (1990), concluíram, também, que as crianças com uma vinculação insegura, apresentam índices superiores de irritabilidade, isolamento, agressividade e desobediência (*cit.* por Soares, 2007). Um estudo de Lewis et al. (1984) verificou, a partir da Classificação da Situação Estranha, em crianças de 6 anos, que há uma maior incidência de problemas de comportamento em rapazes classificados como inseguros (*cit.* por Schaffer, 1996). De acordo com Moss et al. (2006), as crianças com uma vinculação evitante, interiorizaram vivências de rejeição, predominando sentimentos de irritação e de tristeza, pelo que, correm o risco de desenvolver problemas de expressão exteriorizada. No caso das crianças com vinculação ambivalente, as respostas inconstantes das figuras parentais, levam ao desenvolvimento de estratégias hiperactivas e à expressão de tristeza e de agressividade, de forma a obter a atenção da figura de vinculação pelo que, também, existe o risco destas crianças desenvolverem problemas de expressão exteriorizada e interiorizada. Segundo Pierrehumbert et al. (2000), a vinculação evitante, prediz problemas de expressão interiorizada e exteriorizada, aos 5 anos.

Na perspectiva de Santos (1990), as perturbações escolares começam por ser perturbações reactivas no seio da família. Nas situações de insucesso escolar, onde se encontram crianças com instabilidade, perturbações de comportamento e passagens ao acto, o autor encontrou certos tipos de organização familiar, nomeadamente, uma dependência ambivalente em relação ao adulto. Verificou que, a relação pais-crianças, estava perturbada pela falta de afecto paternal ou pela sua presença brutal, associada à depressão da mãe. Estes aspectos, estão associados à existência de uma linguagem pobre e directa e de uma expressão corporal e gestual inadequada, que impedem a organização de um Eu autónomo e de um Super-eu suportável. A criança não tem autonomia mental para pensar e aprender e a passagem ao acto, representa uma fuga constante à realidade numa tentativa de sair da depressão e do abandono afectivo.

De acordo com Lyons-Ruth (1996), os problemas de comportamento estão fortemente correlacionados com adversidades familiares, cujo factor de risco é a desorganização da vinculação. A autora define os problemas de comportamento ou problemas de externalização,

nomeadamente, a agressividade, de acordo com o que é definido no DSM-IV-R, referindo a componente anti-social que muitas vezes está presente, como o roubo e a mentira, os actos delinquentes, o consumo de substâncias, o fracasso na escola, aspectos estes, que dizem respeito a problemas de expressão exteriorizada e que aparentemente têm um carácter estável ao longo do tempo. Os primeiros anos de vida destas crianças, caracterizam-se por uma interacção parental disfuncional, inconsistente e explosiva, o que conduz à agressividade que, por sua vez, leva a uma rejeição por parte dos pais e ao fracasso escolar. O contexto familiar é de rejeição, não há respeito pela autonomia da criança e não há responsividade. De acordo com estudos de vários autores, as crianças apresentam comportamentos de vinculação desorganizados, precursores do posterior aparecimento de problemas de comportamento. No aparecimento de problemas de comportamento, nomeadamente, a agressividade, há factores de risco no contexto familiar que podem estar associados ao seu aparecimento, como o consumo de álcool por parte da figura de materna, a depressão materna, o nascimento do bebé durante a adolescência, a história de doenças psiquiátricas e a vivência da mãe de uma infância marcada por situações de violência e abuso. Em suma, as crianças classificadas com um padrão de vinculação desorganizada, estão sujeitas a um ambiente familiar emocionalmente mais negativo (Lyons-Ruth 1996; Moss, et al., 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Pott, e tal., 2007; Soares, 2007).

Uma investigação de Moss et al. (1998), evidencia uma associação entre a vinculação evitante/vinculação desorganizada e o aparecimento de problemas de comportamento, sendo um factor importante na explicação da capacidade adaptativa das crianças em idade escolar. Um outro estudo de Moss e colaboradores (2006), cujos resultados indicam que uma vinculação desorganizada nas crianças é um factor de risco para o aparecimento de problemas de internalização e de externalização, verificam, também, que as crianças com uma vinculação ambivalente e com uma vinculação desorganizada apresentam níveis clínicos de problemas de expressão exteriorizada (*cit.* por Soares, 2007; Moss, et al., 2006).

De acordo com um estudo de Minnesota, a qualidade da vinculação está correlacionada com o desenvolvimento da auto-estima, da auto-regulação das emoções e com o desenvolvimento de um percurso de competência nas relações sociais. A investigação evidencia que, uma vinculação insegura, funciona como um factor de risco no aparecimento de problemas de internalização e de externalização, nomeadamente, o isolamento, a agressividade e a hostilidade (Soares, 2007; Marinheiro & Lopes, 1999).

Em suma, a literatura revista sobre a vinculação, o autoconceito e a auto-estima, fornece respostas para o problema levantado no presente estudo. Focaram-se os aspectos principais da teoria da vinculação e os principais estudos que apontam para uma associação entre a vinculação insegura e os problemas de comportamento. Abordaram-se, também, as principais concepções teóricas que permitem a compreensão da associação entre o autoconceito, a auto-estima e os problemas de comportamento, apontando-se alguns estudos nesta área.

Por conseguinte e, na medida em que, existem pressupostos teóricos e vários estudos que suportam que existe uma forte associação entre os factores afectivo-relacionais e os problemas de comportamento, a presente investigação, pretende comparar o autoconceito, a auto-estima e a vinculação num grupo de crianças com problemas de comportamento com o autoconceito, a auto-estima e a vinculação num grupo normativo. Pretende-se, também, analisar os problemas de comportamento, das crianças sinalizadas como problemáticas, através do Inventário de Problemas de Comportamento de Fonseca e Monteiro (1999), comparando-se, para isso, se existem diferenças significativas nos dois grupos.

Hipótese 1: Espera-se que existam diferenças significativas entre as crianças com problemas de comportamento e as crianças sem problemas de comportamento no Inventário de Problemas de Comportamento de Fonseca e Monteiro (1991), nomeadamente, nas dimensões: Anti-social, Problemas de Atenção/Hiperactividade, Ansiedade/Depressão, Isolamento, Queixas Somáticas e Problemas do Pensamento (Fonseca, et al., 2000; Marinheiro & Lopes, 1999).

Hipótese 2: Espera-se que existam diferenças significativas entre as crianças com problemas de comportamento e as crianças sem problemas de comportamento, nos padrões de vinculação Segura, Ansiosa/Ambivalente e Evitante, do Inventário de Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006) (Bowlby, 1973; Bowlby, 1988; Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Madigan, et al., 2007; Marinheiro & Lopes, 1999; Moss, et al., 2004; Moss, et al., 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Poot, et al., 2007; Pierrehumbert, et al., 2000; Qi & Kaiser, 2003; Soares, 2007).

Hipótese 3: Espera-se que existam diferenças significativas entre as crianças com problemas de comportamento e as crianças sem problemas de comportamento, na Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-Adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), nas sub-escalas: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Comportamento e Auto-estima (Gomez & McLaren, 2007; Harter, 1999; Monteiro 2003; Peixoto, 2003; Senos 1997; Senos & Diniz, 1998).

Método

Participantes

Participaram neste estudo 38 crianças, recrutadas através de uma escola básica de ensino regular, 26 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, à data da primeira recolha de dados ($M = 12,24$, $DP = 1,13$). As 38 crianças, frequentam o 5º e 6º anos de escolaridade, e integram 9 turmas dos respectivos anos. Foi fornecida informação sobre o estudo, aos alunos e aos progenitores que autorizaram a participação das crianças no estudo, após a aprovação da escola. Aos sujeitos, foi-lhes perguntado se queriam participar no estudo e todos aceitaram participar.

Trata-se de uma amostra probabilística, em que a selecção de unidades específicas a ser incluídas na amostra, no caso do grupo de controlo, foi feita de modo aleatório. A amostra é estratificada, na medida em que, se garantiu que dois grupos distintos da população fossem incluídos na amostra. Definiu-se o grupo experimental, caracterizado por apresentar problemas de comportamento e insucesso escolar e seleccionou-se todos os elementos representativos daquela população em específico, com as idades pretendidas. Em seguida, definiu-se o grupo de controlo, caracterizado por apresentar sucesso escolar e um bom comportamento e, posteriormente, seleccionou-se aleatoriamente elementos para este grupo (Maroco & Bispo, 2003; Ribeiro, 2007) Na tabela 1, apresenta-se a distribuição dos sujeitos por idades nos dois grupos.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por idades

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
11 anos	10	14
12 anos	2	2
13 anos	3	2
14 anos	4	1

Do grupo de experimental, fazem parte 19 alunos do 5º e 6º anos com problemas de comportamento e insucesso escolar. Destes 19 alunos, 15 são do sexo masculino e 4 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos ($M = 12,58$, $DP = 1,25$). Dezassete destes alunos, foram sujeitos a medidas disciplinares (pelo menos uma suspensão) durante o ano lectivo, dezoito repetiram, pelo menos um ano lectivo e todos apresentam

situação de insucesso escolar, nomeadamente, apresentaram, no primeiro período do ano lectivo, entre 4 a 11 negativas. Foi pedido aos Directores de Turma, que descrevessem os problemas de comportamentos apresentados pelo grupo experimental: comportamentos incorrectos em sala de aula (falar alto, ofensas verbais), falta de atenção e concentração, conflitos com os colegas, instabilidade, dificuldades nos relacionamentos interpessoais, comportamentos desviantes, roubos, não respeito pelos outros, não reconhecimento da autoridade, dificuldades de integração, agressividade, desinteresse nas actividades escolares, entre outros.

Do grupo de controlo, fazem parte 19 crianças sem problemas de comportamento, do 5º e 6º anos, seleccionadas aleatoriamente pelos respectivos Directores de Turma. Foi-lhes pedido que seleccionassem os alunos que não apresentassem problemas de comportamento, que tivessem um bom aproveitamento e com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Dos 19 alunos, 11 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (M = 11,91, DP = 0,92).

A caracterização sócio-económica da amostra, apresenta-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização socioeconómica da amostra

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Classe Alta	0	0
Classe Média Alta	4	1
Classe Média	12	6
Classe Média Baixa	3	10
Classe Baixa	0	2

Delineamento do Estudo

O presente estudo, é comparativo porque foram analisados dois grupos diferentes e se pretende medir as variáveis dependentes – vinculação, autoconceito, auto-estima e problemas de comportamento – nestes dois grupos. O estudo apresenta um desenho de investigação observacional-descritivo, na medida em que, não há uma intervenção por parte do investigador, apenas se quer descrever os acontecimentos (problemas de comportamento), verificar quais as relações dos acontecimentos com as variáveis (vinculação, autoconceito, auto-estima e problemas de comportamento), e qual o efeito nos sujeitos em estudo, de forma a obter informação sobre a população em estudo. É um estudo observacional-descritivo de comparação entre grupos, pois foca-se em dois grupos, escolhidos com base no critério de um

grupo possuir uma característica de interesse (problemas de comportamento) para o estudo e o outro não. Pretende-se comparar os resultados dentro do total dos participantes. Para além disso, os dados são recolhidos num único período de tempo (Aday, 1989, *cit.* por Ribeiro, 2007).

O método é natural experimental, sendo a variável manipulada, os problemas de comportamento (grupo com problemas de comportamento versus grupo sem problemas de comportamento) (Ribeiro, 2007).

É, ainda, um estudo transversal, pois apenas se está a estudar uma variável num determinado período da vida dos indivíduos. Trata-se de um estudo quantitativo porque foram utilizados questionários que permitem obter pontuações, podendo ser analisadas estatisticamente (D'Oliveira, 2007; Greenhoot, 2003; Kazdin, 1999; Maroco & Bispo, 2003; Ribeiro, 2007; Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2006; Wilson, 1995).

Contexto

A selecção da amostra, foi efectuada numa Escola Básica 2,3, situada na periferia de Lisboa, numa Freguesia com uma grande heterogeneidade sócio-cultural. As populações que residem na Freguesia em questão, são maioritariamente desfavorecidas, têm uma baixa qualidade de vida e a taxa de analfabetismo é elevada. A Freguesia onde se situa a escola, engloba um bairro degradado, com uma população economicamente desfavorecida e com problemas sociais graves, a vários níveis.

De um modo geral, o corpo discente da escola é formado por crianças e jovens, cujos pais, já foram alfabetizados embora, na sua maioria, não tenham feito prosseguimento de estudos. Há muitas famílias monoparentais. A maioria dos pais/encarregados de educação dos alunos, vêm poucas vezes à escola, não colaborando com a Associação de Pais, demitindo-se, desta forma, do processo educativo dos seus filhos. Fazem parte da escola, 761 alunos, com uma grande percentagem de alunos de etnia africana e asiática, que se equipara à percentagem de caucasianos.

Instrumentos

Com o propósito de avaliar o nível sócio-económico do agrupamento familiar em que as crianças se inserem, de caracterizar os problemas de comportamento que os alunos apresentam, de aceder aos padrões de vinculação e às competências percebidas em diferentes domínios (autoconceito) e aos valores de auto-estima de cada criança, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

Classificação Social Internacional estabelecida pelo Professor Graffard (1956).

A Classificação Social Internacional estabelecida pelo Professor Graffard (1956), avalia o nível sócio-económico das famílias (ver Anexo A).

É um método, que se baseia no estudo de um conjunto de características sociais da família: Profissão, Nível de Instrução, Fontes de Rendimento Familiar, Conforto do Alojamento e Aspecto do Bairro onde Habita.

Numa primeira fase, atribui-se a cada família uma pontuação para cada um dos critérios enumerados anteriormente. Cada critério está dividido em 5 categorias, sendo a categoria 1 a mais diferenciada e a 5 a menos diferenciada. Pretende-se, que os indivíduos escolham a categoria que melhor se coadune com a sua situação. Numa segunda fase obtém-se, com a soma dessas pontuações, o escalão que a família ocupa na sociedade.

A soma total dos pontos obtidos na classificação dos cinco critérios, tem uma correspondência à classe social, confrontando-se os resultados com os seguintes valores: família cuja soma de pontos vai de 5 a 9 – Classe Alta (I), família cuja soma de pontos vai de 10 a 13 – Classe Média Alta (II), família cuja soma de pontos vai de 14 a 17 – Classe Média (III), família cuja soma de pontos vai de 18 a 21 – Classe Média Baixa (IV), e Família cuja soma de pontos vai de 22 a 25 – Classe Baixa (V).

Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999).

O Inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), avalia os problemas de comportamento e constitui a versão portuguesa do *Youth Self-Report (YSR)* de Achenbach (1991) (ver Anexo B).

Trata-se de um questionário de psicopatologia geral, disponível para ser respondido pelas próprias crianças ou adolescentes, e é provavelmente o mais conhecido e o mais utilizado. Pretende, descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças e dos adolescentes. Com a entrada na adolescência, o comportamento dos indivíduos, torna-se mais dificilmente observável pelos outros (pais e professores) e considera-se que a informação prestada pelos próprios seja a mais realista e completa, o que justifica a escolha desta versão de auto-avaliação. Este questionário representa, assim, a versão para crianças e adolescentes dos 11 aos 18 anos.

O questionário divide-se em duas partes. A primeira parte, é constituída por 17 itens que avaliam as competências, actividades e interesses sociais dos indivíduos (e.g., envolvimento em organizações ou grupos). Os itens desta primeira parte, fornecem um Índice

de Actividade, um Índice Social e um Índice Total de Competências. Pontuações elevadas nesses índices, sugerem um bom nível de adaptação geral do indivíduo.

A segunda parte, foi a utilizada no presente estudo, na medida em que, se tem mostrado mais relevante no estudo da psicopatologia da criança e é a que mais tem sido utilizada. É composta por 119 itens, dos quais, 103 estão relacionados com problemas do comportamento e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis (e.g., *sou muito honesto*). Estes 16 itens, encontram-se distribuídos entre os restantes itens desta segunda parte do questionário e não entram no score total de psicopatologia. Também não se incluem, na cotação, os itens 2 (alergias), 4 (asma) e 56h (outros problemas).

Para responder aos 119 itens, utiliza-se uma escala de 3 pontos: *nada verdadeiro ou nunca verdadeiro (0)*, *às vezes verdadeiro ou em parte verdadeiro (1)*, e *muitas vezes verdadeiro ou muito verdadeiro (2)*. Para além disso, no que respeita a determinados itens, pede-se aos sujeitos para descreverem, o tipo de problema que assinalou. O quadro temporal, a que os problemas deste questionário se referem, é o dos últimos 6 meses (ver Figura 1).

Figura 1. Item da escala Problemas do Pensamento

0	1	2	40. Oíço sons ou vozes que mais ninguém parece ser capaz de ouvir (descreve): _____
----------	----------	----------	---

Este questionário, apresenta boas qualidades psicométricas, incide sobre um alargado conjunto de problemas e a sua administração é rápida e económica, pelo que, tem sido utilizado em vários estudos nos EUA e em diversos outros países. Considera-se, + que é bastante útil no despiste inicial de casos problemáticos.

A versão de Achenbach (1991), para a população americana, compreende 8 factores, agrupados em dois grandes clusters: um cluster de problemas de expressão exteriorizada que inclui as escalas Comportamentos Agressivos e Delinquência e, um cluster de problemas de expressão interiorizada que inclui as escalas Queixas Somáticas, Ansiedade/Depressão e Isolamento. Existem, ainda, as escalas Problemas de Pensamento, Problemas de Atenção e Problemas Sociais.

No entanto, um estudo de Fonseca e Monteiro (1999), conclui que a solução mais adequada para a população portuguesa parece ser a de 6 factores, que só em parte corresponde à versão americana. O Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, adaptado para a população portuguesa é, assim, composto por 6 escalas: Comportamento Anti-Social, Problemas de Atenção/Hiperactividade, Ansiedade/Depressão,

Isolamento, Queixas Somáticas e Problemas do Pensamento. Cinco dos factores, que compõem este questionário, podem ser agrupados em dois grandes grupos: um grupo de problemas de expressão exteriorizada que inclui as escalas de Comportamento Anti-Social e Problemas de Atenção/Hiperactividade, e um grupo de problemas de expressão interiorizada que inclui as escalas Ansiedade/Depressão, Isolamento e Queixas Somáticas.

Fonseca e Monteiro (1999), concluem que as escalas obtidas para a população portuguesa e que o questionário na sua globalidade, apresenta qualidades psicométricas satisfatórias. No que respeita à fidelidade teste-reteste, à consistência interna, à validade convergente e à validade discriminante da versão portuguesa, os resultados são semelhantes aos obtidos em estudos similares. Também, as correlações das escalas americanas com as escalas portuguesas correspondentes, são moderadas ou elevadas. Posto isto, os autores concluem que, a versão portuguesa tem qualidades psicométricas aceitáveis e constitui um útil instrumento de investigação.

Com este questionário, é possível, através da soma dos pontos obtidos em cada um dos itens relativos a problemas de comportamento, obter um score global de psicopatologia, e sobre tipos de distúrbios mais específicos, como o cluster de problemas de expressão exteriorizada e o cluster de problemas de expressão interiorizada. Também é possível obter resultados específicos para cada factor: Comportamento Anti-Social, Problemas de Atenção/Hiperactividade, Ansiedade/Depressão, Isolamento, Queixas Somáticas e Problemas do Pensamento (Achenbach & McConaughy, 2003; Fonseca & Monteiro, 1999; Fonseca et al., 2000).

Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA) de Carvalho, Soares e Baptista (2006).

O Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA), desenvolvido por Carvalho, Soares e Baptista (2006), nomeadamente a versão de auto-avaliação, avalia a qualidade da vinculação na criança (ver Anexo C).

O IVIA, foi desenvolvido a partir das contribuições teóricas de Bowlby e Ainsworth e refere-se a um questionário de auto e hetero-avaliação sobre vários comportamentos e representações da vinculação na infância e na adolescência. Para a construção dos itens, também, foram tidos em conta os instrumentos utilizados para a avaliação da infância, da adolescência e da idade adulta.

É constituído por 37 itens, avaliados através de uma escala de *Likert* de 5 pontos que varia entre o *Nunca* (1), *Algumas vezes* (2), *Muitas vezes* (3), *Quase sempre* (4) e o *Sempre* (5) (ver Figura 2).

Figura 2. Item da dimensão Vinculação Segura

5. Acredito que as outras pessoas gostam de mim e respeitam-me.....	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Este questionário, apresenta uma estrutura tridimensional, subjacente à qual, os itens foram construídos, suportando a natureza multidimensional do construto. Assim sendo, são obtidas pontuações em três dimensões: a Vinculação Segura composta por 14 itens acerca da confiança nos outros e nas próprias capacidades, a Vinculação Ansiosa/Ambivalente que avalia, através de 13 itens, a apreensão e as preocupações com os relacionamentos, e a Vinculação Evitante que avalia, através de 10 itens, a dependência e evitação.

As notas totais para cada dimensão, são calculadas pelo somatório das respostas aos itens relevantes, para cada dimensão, podendo variar entre 8 e 40. Um resultado elevado, sugere uma maior frequência dos comportamentos e representações da vinculação avaliados em cada dimensão.

Numa primeira fase, o IVIA era composto por 81 itens, que reflectiam comportamentos e representações da vinculação tendo em conta vários aspectos, tais como, a procura de proximidade, a dependência, o evitamento, a confiança nas outras pessoas, o medo do abandono, etc. Estes itens foram submetidos a uma análise facial e de conteúdo, o que levou à exclusão de 17 itens, por não representarem adequadamente as dimensões da vinculação.

O IVIA é uma medida de administração fácil, com um tempo de preenchimento aproximado de 10 minutos. No que concerne às suas qualidades psicométricas, foram realizados dois estudos em Portugal, que obtiveram valores de consistência interna adequados e mostraram que o instrumento tem validade concorrente e tem um poder discriminativo, principalmente ao nível das dimensões da vinculação segura e insegura. Os valores de fidelidade são adequados, indicando a homogeneidade dos itens em cada dimensão e suportando a avaliação de um construto tridimensional parcialmente correlacionado. Também, o modelo tridimensional composto pela vinculação segura, vinculação ansiosa/ambivalente e vinculação evitante, mostra-se adequado. Assim, o IVIA é um método fidedigno e válido para avaliar a vinculação na infância e adolescência e parece medir características específicas que são únicas da vinculação segura e insegura (Soares, 2007; Carvalho, 2007).

Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995).

A Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes – “COMO É QUE EU SOU” de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), avalia o autoconceito e a auto-estima e constitui uma adaptação para a população portuguesa do *Self Perception Profile for Children*, de Susan Harter (1985) (ver Anexo D).

Este instrumento, destina-se a crianças entre o 3º e o 6º ano de escolaridade ou entre os 8 e os 12 anos. Pode ser utilizado com crianças mais velhas, no entanto, não fornece um perfil suficientemente rico e diferenciado do autoconceito. Por outro lado, não é apropriado para crianças mais novas, nomeadamente, com menos de 8 anos, uma vez que o formato do questionário não é compreensível, porque, até esta idade, não há, ainda, um domínio da leitura para que os itens da escala sejam compreensíveis e, por último porque, de acordo com Harter (1985), até esta idade, a auto-estima não está consolidada.

A construção desta escala, tem por base o pressuposto que o autoconceito é uma entidade psicológica complexa e multidimensional. Por tal, este instrumento fornece medidas separadas da competência percebida em diferentes domínios e uma medida independente da auto-estima fornecendo, desta forma, uma imagem mais rica e diferenciada do autoconceito, do que a obtida por instrumentos que forneçam uma única medida do autoconceito.

Esta escala, contém seis sub-escalas referentes a 5 domínios específicos do autoconceito e uma para avaliação da auto-estima: a Competência Escolar, que avalia a percepção da criança relativamente à sua competência no desempenho escolar; a Aceitação Social, que avalia a percepção da criança relativamente à sua aceitação por outras crianças e ao seu sentimento de popularidade entre elas; a Competência Atlética, que avalia a percepção da criança relativamente à sua competência em desportos ou jogos ao ar livre; a Aparência Física, que avalia a percepção da criança relativamente à sua aparência (e.g., peso, tamanho, aspecto); o Comportamento, que avalia a percepção da criança relativamente ao modo como se comporta; e a Auto-Estima, que avalia até que ponto a criança gosta dela enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser. A auto-estima constitui um julgamento global do seu valor, não sendo, por isso, um domínio específico de competência.

Cada sub-escala contém 6 itens, perfazendo um total de 36 itens. Dentro de cada sub-escala, três dos itens estão construídos de modo a que a afirmação que reflecte uma alta competência percebida surja do lado esquerdo, enquanto que, nos restantes três, a afirmação que reflecte uma alta competência percebida surge do lado direito. Ao longo de toda a escala, de 6 em 6 itens, as diferentes sub-escalas vão aparecendo de forma alternada pela seguinte

ordem: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Comportamento a Auto-Estima.

O formato dos itens que compõem a escala, pretende mostrar ao indivíduo que existem crianças com características diversas, com as quais, ela se pode identificar em maior ou menor grau. Apenas existem respostas possíveis e todas são igualmente aceites. Pretende-se, assim, minimizar a influência de uma tendência para respostas socialmente desejáveis. O formato da escala permite uma dupla opção. Cada item tem uma estrutura alternativa, onde a criança tem de tomar duas decisões. A criança terá de escolher entre duas descrições de crianças, aquela com que se identifica mais. Em seguida, a criança terá de exprimir o seu grau de identificação (“Tal e qual assim” ou “Um bocadinho assim”) (ver Figura 3).

Figura 3 – Item da sub-escala Competência Escolar

SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCADINHO ASSIM				SOU UM BOCADINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças esquecem muitas vezes o que aprendem	MAS	Outras conseguem lembrar-se das coisas com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A escala é apresentada por escrito e pode ser aplicada individualmente ou em grupo. Pede-se às crianças para preencherem a informação referente à identificação e, seguidamente, são dadas as instruções sobre o modo de preenchimento do questionário. É importante introduzir a escala como um levantamento de opinião, explicando que não existem respostas certas e erradas, respostas melhores ou piores. Deve referir-se, que se pretende saber o que as pessoas pensam, qual é a sua opinião. É fundamental, ao explicar o formato das questões, deixar claro que, para cada item, só pode ser assinalado um quadrado. Numa fase inicial, deve-se controlar se todos os sujeitos entenderam o procedimento de resposta.

Para cada item, os valores oscilam entre 1, o valor mínimo, e 4, o valor máximo. Como já foi mencionado, existem itens que reenviam para uma elevada competência atribuída e itens que reenviam para uma baixa competência percebida. Assim, a cotação para os primeiros, é de 4, 3, 2, 1 e, para os segundos, é de 1, 2, 3, 4. No tratamento dos dados, considera-se o valor calculado de acordo com o procedimento indicado por Harter (1985), sendo obtidos os valores médios para cada dimensão da escala. No total, obtém-se 6 médias correspondentes a cada sub-escala, que no seu conjunto definem o perfil da criança.

Da análise das propriedades psicométricas da escala, no que respeita à fidelidade e validade da escala, efectuada por Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), verifica-se que, de forma geral, que a versão portuguesa da escala, apresenta uma estrutura idêntica à apresentada por Susan Harter (1985), respeitando, assim, o postulado subjacente à sua construção, i.e., avalia 5 domínios específicos do autoconceito. Em termos da consistência interna, as várias sub-escalas apresentam valores Alfa de Cronbach aceitáveis, à excepção da sub-escala Aceitação Social que apresenta um valor baixo. No que se refere à estabilidade temporal, avaliada através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, constata-se a existência de valores que indicam uma boa estabilidade temporal (Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995; Monteiro, 2003; Senos, 1997).

Procedimento

Os dados da presente investigação, foram obtidos através da aplicação de três questionários de auto-preenchimento, a uma amostra de alunos com problemas comportamentais e a um grupo normativo, pertencentes a uma escola pública dos arredores de Lisboa. Os dados foram recolhidos, no decorrer no terceiro período lectivo. Os instrumentos de recolha de dados, foram ministrados ao longo de 2 meses, utilizando-se grupos com um máximo de 8 alunos.

Em primeiro lugar, foi realizado um primeiro contacto com o Conselho Executivo da escola, no sentido de obter autorização para a realização do estudo (ver Anexo E), mediante a aprovação do projecto.

Seguidamente, foram realizadas diversas reuniões com o Conselho Executivo e com os Professores, com o intuito de obter informações sobre a população escolar com problemas de comportamento. A partir dessas reuniões, concluiu-se que a população com maior incidência de problemas de comportamento, frequentava o 5º e o 6º anos de escolaridade. O Conselho Executivo, os Professores, e as Psicólogas do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, num trabalho de parceria, tinham sinalizado até à data, os alunos com problemas de comportamento e efectuado uma listagem desses alunos. A partir dessa listagem, seleccionou-se todos os alunos do 5º e 6º anos para o estudo, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Em seguida, foram realizadas reuniões com os Directores de Turma dos alunos seleccionados, com o propósito de obter informações concretas sobre cada aluno para a garantir a legitimidade da sua participação no estudo. Posteriormente, de forma a caracterizar o grupo experimental, foi pedido aos respectivos Directores de Turma que descrevessem, por escrito, os alunos com problemas de comportamento, nomeadamente, que especificassem que

tipo de problemas de comportamento é que os alunos apresentam, os seus resultados escolares do 1º período, o número de reprovações e que tipo de medidas disciplinares, às quais, os alunos foram sujeitos (ver Anexo F).

A etapa seguinte, foi a selecção do grupo de controlo. Pediu-se aos Directores de Turma, dos alunos com Problemas de Comportamento, que seleccionassem aleatoriamente nas suas turmas, alguns alunos com bom aproveitamento e sem problemas de comportamento, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Posto isto e, através dos Directores de Turma de todos os alunos seleccionados para o estudo, foram enviadas às mães das crianças, cartas de consentimento informado (ver Anexo G), com um pedido de autorização para serem aplicados os questionários às crianças, onde se incluiu, por escrito, uma breve explicação sobre os objectivos do estudo, se enfatizou a importância do estudo e se garantiu o anonimato dos participantes, pedindo-se, por último, uma rubrica dos indivíduos. Para além das cartas de consentimento informado, enviou-se, também, um questionário de classificação social, pedindo-se às mães das crianças em estudo, que procedessem ao seu preenchimento. Enfatizou-se, também, a confidencialidade das respostas a este questionário, pedindo-se aos sujeitos, para responderem a todas as questões, de forma a assegurar a validade e fidelidade ao estudo. Pediu-se aos sujeitos para, no que respeita a cada critério – Profissão, Nível de Instrução, Fontes de Rendimento Familiar, Conforto do Alojamento e Aspecto do Bairro onde Habita – colocarem uma cruz na afirmação, e apenas numa, que melhor se coadune com a sua situação.

Em todas as reuniões efectuadas com os membros da comunidades escolar e para que a investigação pudesse ser, de facto, viável, foram definidos: o espaço onde poderia decorrer a aplicação dos questionários, a duração e a frequência da mesma, a periodicidade do estudo a desenvolver, e a possibilidade de solicitar a participação dos alunos, durante o período de aulas dos mesmos.

A última etapa do estudo, após todos os detalhes logísticos terem sido operacionalizados, foi a aplicação efectiva dos questionários a todas as crianças, após a obtenção do consentimento informado dos progenitores.

Foram disponibilizadas, pela escola, duas salas para o efeito. O preenchimento dos questionários, decorreu por duas fases para cada grupo de sujeitos: na primeira, pediu-se aos sujeitos para responder ao Inventário de Problemas do Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), e na segunda, pediu-se aos sujeitos para responder Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006) e à Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes

de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995). A aplicação dos questionários foi, também, repartida por turmas, em contexto de grupo.

Mediante a autorização dos Directores de Turma, foram utilizadas as aulas de Formação Cívica de cada turma, para recrutar os alunos seleccionados para o estudo, que concordaram em participar no estudo. Todos os alunos integrados no estudo, apresentaram-se voluntariamente, estando motivados para nele participar. A confidencialidade dos dados, recolhidos foi garantida a todos os alunos.

Em contexto de sala de aula, depois de ser distribuído o material necessário, explicou-se aos alunos os objectivos do estudo e introduziu-se os questionários, pedindo-se a sua colaboração para uma pesquisa de opinião que as crianças daquela idade têm a seu respeito. As instruções foram dadas colectivamente, em voz alta e pela mesma pessoa. Relativamente ao Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999) e relativamente à Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), as instruções foram estandardizadas.

Para o Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, instruíram-se os participantes da seguinte maneira: *“Segue-se uma lista de afirmações que descrevem jovens. Para cada afirmação que te descreve, tal como és, agora ou nos últimos 6 meses:*

Marca uma cruz (X) no 2 se a afirmação é muito verdadeira ou frequentemente verdadeira; Marca uma cruz no 1 se a afirmação é algumas vezes verdadeira; Se a afirmação não é verdadeira, marca uma cruz no 0.

Por favor responde a todas as afirmações o melhor que possas, mesmo que algumas vezes pareçam não se aplicar exactamente.”

Para a Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes, as instruções dadas, foram as seguintes: *“Temos aqui algumas frases que falam de crianças com características diferentes. Gostaria de saber com qual dessas crianças é que cada um de vocês se acha mais parecido. Não há respostas certas nem erradas.*

Primeiro vou explicar-vos como é que se responde a estas perguntas. Há uma pergunta para exemplo no princípio da vossa página, dentro de um rectângulo. Vou lê-la em voz alta e vocês vão lendo ao mesmo tempo. (O examinador lê a questão exemplo). Esta questão refere-se a dois tipos de crianças, e nós queremos saber com qual vocês se acham mais parecidos.

Assim, primeiro peço-vos que escolham se são mais parecidos com as crianças do lado esquerdo que gostam mais de brincar na rua nos seus tempos livres, ou se são mais parecidos com as crianças do lado direito que gostam mais de ficar em casa a ver televisão. Não escrevam nada ainda, vão só decidir com qual criança são mais parecidos.

Agora que já sabem com qual criança se parecem mais, têm de decidir se são tal e qual assim ou se são só um bocadinho assim. Se são tal e qual assim, põem uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz “Sou tal e qual assim”. Se são só um bocadinho assim, põem a cruz no quadrado debaixo do sítio que diz “Sou um bocadinho assim”.

Este exemplo foi só para treinar. Agora têm mais frases que vão ler. Para cada uma, marcam só um quadrado, aquele que corresponde à criança que for mais parecida com vocês.”

Relativamente ao Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006), foi explicado o modo de preenchimento do mesmo. Disse-se aos participantes que iriam encontrar um conjunto de afirmações que descrevem características das pessoas e pediu-se aos alunos para assinalarem, com uma cruz, para cada afirmação, o número que melhor os descreve.

Foram esclarecidas, individualmente, todas as dúvidas dos participantes que apresentaram dificuldades. A aplicação dos questionários, decorreu com a colaboração de uma Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e, na sua totalidade, demorou cerca de 1 hora e 30 minutos para cada sujeito. Nenhum dos participantes que aceitou participar, desistiu durante a aplicação dos questionários.

A prova passada, foi constituída por dez páginas de papel A4, agrafadas e apresentadas pela seguinte ordem: uma folha introdutória onde os sujeitos se identificaram (nome, idade, data de nascimento, data de realização da prova, ano de escolaridade, número, turma, nome e profissão da mãe e do pai) e com as instruções do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999) e quatro folhas com a prova; o Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006) com uma folha; por último, a Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995) com quatro folhas.

Os dados recolhidos, foram tratados no programa SPSS, versão 15.0 para Windows, disponível no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, independentemente da turma de origem, constituindo uma amostra única, composta pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo.

Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes ou medidas no presente estudo são, os problemas de comportamento, a vinculação, o autoconceito e a auto-estima.

Os *problemas de comportamento*, operacionalizam-se em comportamento anti-social, problemas de atenção/hiperactividade, ansiedade/depressão, isolamento, queixas somáticas e problemas do pensamento (Fonseca & Monteiro, 1999).

A *vinculação*, operacionaliza-se em vinculação segura e vinculação insegura – ansiosa/ambivalente e evitante (Carvalho, Soares, & Baptista, 2006).

O *autoconceito*, operacionaliza-se em competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e comportamento. A *auto-estima*, operacionaliza-se em auto-estima positiva e auto-estima negativa (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995; Monteiro, 2003).

Resultados

Análise Exploratória dos Dados

Para testar as hipóteses em estudo, nomeadamente, a existência de diferenças significativas, entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), no Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006) e na Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), nas diversas dimensões que os compõem, procedeu-se, num primeiro momento, à apresentação das medidas de estatística descritiva (ver Anexos H, I e J).

De forma a caracterizar os dados, apresenta-se, em seguida, as medidas mais relevantes de estatística descritiva, que permitem resumir o comportamento das variáveis em estudo.

Tabela 3 – Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Anti-social*	0,69∞	0,15∞
Problemas de Atenção/Hiperactividade*	1,02☒	0,56☒
Ansiedade/Depressão	0,64∞	0,36∞
Isolamento*	0,99☒	0,69☒
Queixas Somáticas	0,44∞	0,33∞
Problemas de Pensamento	0,57∞	0,43∞
Score total*	0,74∞	0,44∞

☒ Média

∞ Mediana

* Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento em que existiram diferenças significativas nos dois grupos

De acordo com os dados da Tabela 3, respeitantes à média aritmética e à mediana, destaca-se que as escalas Anti-social, Problemas de Atenção/Hiperactividade, Ansiedade/Depressão, Isolamento e o score total do Inventário de Problemas de Comportamento, apresentam valores significativamente superiores no grupo das crianças com problemas de comportamento, após a aplicação de um teste de hipóteses.

Tabela 4 – Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas dimensões do IVIA

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Vinculação Segura	45,90 α	47,58 α
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	35,00 ∞	29,00 ∞
Vinculação Evitante	25,00 ∞	25,00 ∞

 α Média ∞ Mediana

Da observação da Tabela 4, o padrão de Vinculação Ansiosa/Ambivalente apresenta uma mediana superior no grupo experimental e o padrão de Vinculação Segura, apresenta uma média inferior no grupo experimental. No entanto, após a aplicação de um teste de hipóteses, verificou-se que estas diferenças não são significativas.

Tabela 5 – Estatísticas Descritivas – Média/Mediana – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Competência Escolar	2,33 ∞	2,50 ∞
Aceitação Social	2,90 α	2,70 α
Competência Atlético	2,54 α	2,43 α
Aparência Física	2,62 α	2,98 α
Comportamento*	2,31 α	3,04 α
Auto-Estima	2,81 α	2,91 α

 α Média ∞ Mediana

* Dimensão da Escala em que existiram diferenças significativas nos dois grupos

Relativamente às sub-escalas Competência Escolar, Aparência Física, Comportamento e Auto-estima, os valores da média/mediana são superiores no grupo de controlo, o que indica uma auto-percepção de competência percebida superior neste grupo, para estas sub-escalas. No entanto, após a aplicação de um teste de hipóteses, verificou-se que existem diferenças significativas apenas na sub-escala Comportamento.

Tabela 6 – Estatísticas Descritivas – Moda – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Anti-social	0,77	0,08
Problemas de Atenção/Hiperactividade	1,00	0,93
Isolamento	0,88	1,00

No que respeita à moda, i.e., ao valor observado mais frequente, salienta-se os valores elevados, observados nas escalas Anti-social e Problemas de Atenção/Hiperactividade e Isolamento no grupo experimental. No grupo de controlo, denota-se que na escala Anti-social, o valor da moda é muito baixo e na escala Isolamento, o valor é elevado.

Tabela 7 – Estatísticas Descritivas – Moda – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Vinculação Segura	38,00	45,00

Nas dimensões da vinculação, o valor da moda é superior na vinculação segura nos dois grupos.

Tabela 8 – Estatísticas Descritivas – Moda – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Comportamento	2,17	3,00

Na sub-escala comportamento, o valor da moda é superior no grupo de controlo.

Tabela 9 – Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Isolamento	1,87	1,12
Queixas Somáticas	1,89	0,89
Problemas de Pensamento	1,86	1,00

Quanto às medidas de dispersão, que indicam se a variabilidade das observações é muito grande ou não, ressalta-se uma maior amplitude nas escalas Isolamento ($A=\max-\min=2,00-0,13=1,87$), Queixas Somáticas ($A=\max-\min=1,89-0,00=1,89$) e Problemas de Pensamento ($A=\max-\min=2,00-0,14=1,86$), no Grupo de experimental.

Tabela 10 – Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	40,00	23,00

Na dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente, também, se verifica uma amplitude superior no grupo experimental ($A=\max-\min=65,00-15,00=40,00$).

Tabela 11 – Estatísticas Descritivas – Amplitude – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
Competência Escolar	2,17	2,17
Auto-estima	3,00	2,17

Na sub-escala Auto-estima ($A=\max-\min=4,00-1,00=3,00$), a amplitude é superior, tendo em conta o grupo experimental. No grupo de controlo existe, também, uma grande amplitude nas sub-escalas Competência Escolar ($A=\max-\min=4,00-1,83=2,17$) e Auto-estima ($A=\max-\min=4,00-1,83=2,17$).

Tabela 12 – Estatísticas Descritivas – Quartis – nas escalas do Inventário de Problemas de Comportamento onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento		Grupo sem Problemas de Comportamento	
	P25	P75	P25	P75
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,79	1,29	0,36	0,79
Isolamento	0,87	1,25	0,38	1,00

Relativamente aos quartis, uma medida que divide o conjunto de observações em 4 partes iguais, em que se obtém o primeiro quartil abaixo do qual se registam 25% das

observações (P25) e o terceiro quartil, abaixo do qual se registam 75% das observações (P75). Para o grupo experimental, são visíveis os valores elevados no Percentil 25 e no Percentil 75, para as escalas Problemas de Atenção/Hiperactividade e Isolamento. No grupo de controlo, denota-se a dimensão elevada de observações no Percentil 75, para a escala Isolamento.

Tabela 13 – Estatísticas Descritivas – Quartis – nas dimensões do IVIA onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento		Grupo sem Problemas de Comportamento	
	P25	P75	P25	P75
Vinculação Segura	39,00	53,00	39,00	59,00

De acordo com a Tabela 13, verifica-se um o valor elevado, observado no Percentil 75, para a Vinculação Segura, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo.

Tabela 14 – Estatísticas Descritivas – Quartis – nas sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima onde existem maiores diferenças

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
	P75	P75
Comportamento	2,67	3,33
Auto-estima	3,17	3,33

De acordo com a tabela 14, verifica-se que no grupo experimental, no Percentil 75, as sub-escalas Comportamento e Auto-estima, apresentam valores inferiores, aos valores do grupo de controlo.

Na tabela 15, apresenta-se uma análise exploratória da Classificação Social de Graffard, comparando-se as medidas descritivas, entre o grupo de experimental e o grupo de controlo.

Tabela 15 – Estatísticas Descritivas da Classificação Social de Graffard

	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 75
Graffard_ε	3,00	3	2	4	3,00	3,00
Graffard_ε	4,00	4	2	5	3,00	4,00

ε Grupo com Problemas de Comportamento

ε Grupo sem Problemas de Comportamento

De acordo com os valores da tabela 15, o valor da mediana é superior no grupo de controlo, pelo que este grupo apresenta níveis inferiores de classificação social. No que respeita ao valor mais observado, no grupo de experimental, é o nível 3 que corresponde a uma classificação social média e no grupo de controlo, é o nível 4, que corresponde a uma classificação social média baixa. A amplitude é superior no grupo de controlo ($A = \max - \min = 5 - 2 = 3$), i.e., existe uma maior variação de classes neste grupo. Em termos dos quartis, a maioria das observações situa-se ao nível 3 (classificação social média), nos dois grupos.

Em suma, através da análise exploratória dos dados, pode concluir-se que, o grupo experimental, apresenta valores da média/mediana superiores aos valores do grupo de controlo, na maioria das escalas do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999) e no score total do Inventário, o que é indicativo de um índice psicopatológico superior, no grupo com problemas de comportamento.

Nos problemas de externalização, nomeadamente na escala Anti-social, há uma grande discrepância na moda entre os dois grupos, ou seja, o valor mais frequente, no grupo com problemas de comportamento, é muito superior ao valor mais frequente, no grupo sem problemas de comportamento, que é muito baixo. O valor mais frequente, para os Problemas de Atenção/Hiperactividade, também é bastante elevado no grupo experimental. Também, a variabilidade das observações é maior neste grupo, em relação ao grupo de controlo.

No que respeita às diferenças entre os dois grupos no Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006), o grupo com problemas de comportamento, apresenta valores da mediana, na dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente superiores aos do grupo de controlo e uma amplitude superior nesta dimensão. No que respeita à dimensão Vinculação Segura, o valor observado mais frequente é superior no grupo de controlo. Para além disso, o valor abaixo do qual se registam 75% das observações é superior no grupo de controlo.

Na escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), os valores médios são inferiores na Aparência Física e Comportamento no grupo experimental, o que indica que este grupo, apresenta um Autoconceito mais baixo do que o grupo de controlo para estas dimensões. Tal facto, é verificado na sub-escala Comportamento, cujo valor mais frequente é inferior no grupo experimental, enquanto que, no grupo de controlo é superior. Também o valor, no qual se registam 75% das observações, é inferior no grupo experimental.

Na Classificação Social de Graffard, o valor da mediana é inferior no grupo experimental pelo que, este grupo apresenta, de forma geral, uma classificação sócio-económica mais favorecida. O valor mais frequente, no grupo com problemas de comportamento corresponde a uma classificação média enquanto que, no grupo sem problemas de comportamento, corresponde a uma classificação média-baixa. No entanto, no grupo experimental existem classificações de nível 5, correspondentes à classe baixa.

Análise da Normalidade dos Dados

Para a análise da existência de diferenças, entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, procedeu-se, num segundo momento, à testagem da Normalidade das variáveis dependentes com o intuito de decidir pela utilização de um teste paramétrico ou de um teste não paramétrico. Para tal, recorreu-se ao Teste de *Shapiro-Wilk* (ver Anexo K).

Para o Inventário de Problemas de Comportamento, verificou-se que, as variáveis em estudo que seguem uma distribuição normal são: as escalas Problemas de Atenção/Hiperactividade ($p=0,81 > \alpha=0,05$), Isolamento ($p=0,21 > \alpha=0,05$) e o score global ($p=0,06 > \alpha=0,05$).

Contrariamente, as variáveis em estudo, que não seguem uma distribuição normal são: as escalas Anti-Social, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e Problemas de Pensamento ($p \leq 0,05$), recorrendo-se, por isso, a um teste não paramétrico.

Da análise dos resultados no Inventário sobre a Vinculação, verificou-se que, as variáveis em estudo, que seguem uma distribuição normal são: Vinculação Segura ($p=0,20 > \alpha=0,05$) e Vinculação Evitante ($p=0,16 > \alpha=0,05$).

A variável Vinculação Ansiosa/Ambivalente, não segue uma distribuição normal ($p < 0,05$), pelo que, se optou pela utilização de um teste não paramétrico.

Na Escala de Autoconceito e Auto-estima, apenas a variável Competência Escolar, não segue uma distribuição normal ($p < 0,05$), recorrendo-se, por isso, a um teste não paramétrico para esta dimensão.

As restantes sub-escalas que compõem a escala: Aceitação Social ($p=0,20 > \alpha=0,05$), Competência Atlética ($p=0,10 > \alpha=0,05$), Aparência Física ($p=0,20 > \alpha=0,05$), Comportamento ($p=0,20 > \alpha=0,05$) e Auto-estima ($p=0,20 > \alpha=0,05$), seguem a normalidade.

Para as variáveis que apresentaram uma distribuição normal, procedeu-se à aplicação do teste de *Levene*, em particular à fórmula que recorre à mediana, que testa a homogeneidade das variâncias e é um teste robusto aos desvios da normalidade (ver Anexo L).

Como $p > 0,05$ nas variáveis Atenção/Hiperactividade ($p=0,37$) e Isolamento ($p=0,79$), pode concluir-se que as variâncias são homogéneas, por isso, pode ser utilizado, para estas variáveis, um teste paramétrico. Para a variável, score total do Inventário de Problemas de Comportamento ($p=0,04$), as variâncias não são homogéneas ($p < 0,05$), pelo que se deve aplicar um teste não paramétrico.

Destaca-se que para a Vinculação Segura ($p=0,78$), as variâncias são homogéneas ($p > 0,05$) podendo, por isso, recorrer-se a um teste paramétrico. Em relação à variável Vinculação Evitante ($p=0,02$), verificou-se que as variâncias não são homogéneas ($p < 0,05$), devendo, por isso, optar-se pela utilização do Teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*.

Os resultados, indicam que as variâncias são homogéneas ($p > 0,05$) para as todas as sub-escalas da Escala de Autoconceito – Aceitação Social ($p=0,33$), Competência Atlético ($p=0,34$), Aparência Física ($p=0,54$) e Comportamento ($p=0,27$) – e Auto-estima ($p=0,85$), pelo que se optou pela utilização do teste paramétrico *T-Student*.

Em suma, para as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999) – Problemas de Atenção/Hiperactividade e Isolamento; para as variáveis do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006) – Vinculação Segura; e para as variáveis da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995) – Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Comportamento e Auto-estima, uma vez que satisfazem duas condições – a distribuição é normal e as variâncias são homogéneas – procedeu-se à aplicação de um teste de hipótese paramétrico, para analisar se existem diferenças significativas entre os dois grupos.

Para as restantes variáveis, que não perfizeram uma destas condições ou ambas as condições, aplicou-se um teste de hipóteses não paramétrico.

Teste de Hipóteses Paramétrico

Posto isto, decidiu-se pela utilização de um teste paramétrico para comparação de parâmetros de duas populações: o teste *T-Student* para a diferença entre duas médias populacionais, em amostras independentes, cujos resultados, se apresentam na Tabela 16.

Tabela 16 – Teste T-Student para amostras Independentes

	Probabilidade de Significância [Sig. (2-tailed)]
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento de Achenbach</i>	
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,00
Isolamento	0,03
<i>Dimensões do Inventário de Vinculação para a Infância e Adolescência</i>	
Vinculação Segura	0,63
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima de Susan Harter</i>	
Aceitação Social	0,18
Competência Atlética	0,57
Aparência Física	0,11
Comportamento	0,00
Auto-Estima	0,37

Da análise da tabela 16, verifica-se que para este teste, $p=0,00$ para a escala Problemas de Atenção/Hiperactividade e $p=0,03$ para a escala Isolamento, pelo que, existem diferenças significativas entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, para $\alpha=0,05$.

Verifica-se, ainda, que existem diferenças significativas na sub-escala comportamento que compõe o Autoconceito ($p=0,00 < \alpha=0,05$).

Os resultados apresentados no quadro ($p=0,63 > \alpha=0,05$), permitem concluir que não existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controle, para a dimensão Vinculação Segura.

Nas restantes dimensões: Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, e Auto-estima, não existem diferenças significativas nos dois grupos ($p=0,18 > \alpha=0,05$; $p=0,57 > \alpha=0,05$; $p=0,11 > \alpha=0,05$ e $p=0,37 > \alpha=0,05$, respectivamente).

Em suma, existem diferenças significativas, entre os dois grupos, no Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), nas escalas Problemas de Atenção/Hiperactividade e Isolamento e na Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), na sub-escala comportamento.

Teste de Hipóteses Não Paramétrico

Para as variáveis, que não apresentaram distribuição normal, procedeu-se directamente à aplicação de um teste não paramétrico para comparação de parâmetros de duas populações: o teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*. Na tabela 17, apresenta-se os resultados da aplicação do teste.

Tabela 17 – Teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*

	Probabilidade de Significância Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento</i>	
Anti-social	0,00
Ansiedade/Depressão	0,09
Queixas Somáticas	0,34
Problemas de Pensamento	0,08
Score total	0,01
<i>Dimensões do Inventário sobre a Vinculação</i>	
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	0,53
Vinculação Evitante	0,71
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima</i>	
Competência Escolar	0,15

Como $p=0,00 < \alpha=0,05$ para a escala Anti-social, existem diferenças significativas nos dois grupos. No que respeita ao score total do Inventário de Problemas de Comportamento, $p=0,01$, portanto, também existem diferenças significativas entre os dois grupos, para $\alpha=0,05$.

Em relação às restantes escalas: Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e Problemas de Pensamento, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos ($p=0,09 > \alpha=0,05$, $p=0,34 > \alpha=0,05$ e $p=0,08 < \alpha=0,05$, respectivamente).

Da análise do quadro, verifica-se que, como $p=0,53 > \alpha=0,05$ para a dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente e $p=0,71 > \alpha=0,05$ para a dimensão Vinculação Evitante, não existem diferenças significativas nos dois grupos.

Verifica-se, ainda, que não existem diferenças significativas entre os dois grupos ($p=0,15 > \alpha=0,05$), para a dimensão Competência Escolar.

Em suma, existem diferenças significativas entre os dois grupos, no Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Pré-adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), na escala Anti-social e no score total do Inventário.

Análise de Correlação Paramétrica

Para avaliar o tipo de relação existente, entre as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento, do Inventário sobre a Vinculação e da Escala de Autoconceito e Autoestima (ver Anexos M, N e O), nomeadamente, o tipo de relação existente (magnitude e direcção da associação) nos dois grupos, procedeu-se a uma análise de correlação paramétrica: o coeficiente de correlação de *Pearson*.

Tabela 18 – Análise de Correlação entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e as dimensões do IVIA nos dois grupos

	Grupo com Problemas de Comportamento	Grupo sem Problemas de Comportamento
	Vinculação Ansiosa/Ambivalente	Vinculação Segura
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,66 (0,02)	-0,47 (0,04)
Ansiedade/Depressão	0,69 (0,01)	
Isolamento	0,48 (0,04)	
Queixas Somáticas	0,63 (0,00)	
Problemas de Pensamento	0,68 (0,00)	
Score Total	0,71 (0,00)	

(...) Sig 2-tailed

Os resultados da tabela 18 ($p < 0,05$), indicam que, para o grupo experimental, todas as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento, incluindo o score total do mesmo, excepto a dimensão Anti-social, estão significativamente correlacionadas com a dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente. Essa correlação é moderada/forte para todas as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento, excepto para a escala Isolamento que é moderada/fraca. A variável Vinculação Ansiosa/Ambivalente varia no mesmo sentido do que as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento.

No que concerne ao grupo de controlo, apenas a escala Problemas de Atenção/Hiperactividade, está correlacionada com a dimensão Vinculação Segura. Essa correlação é moderada/fraca e as duas variáveis variam em sentidos opostos.

Estes resultados, traduzem diferenças significativas dos dois grupos, na medida em que, a maioria das escalas do Inventário de Problemas de Comportamento estão correlacionadas com a dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente, no grupo experimental.

Tabela 19 – Análise de Correlação entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e as sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima nos dois grupos

	Grupo com Problemas de Comportamento							Grupo sem Problemas de Comportamento	
	Anti-social	Problemas de Atenção/Hiperactividade	Ansiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Problemas de Pensamento	Score Total	Anti-social	Score Total
Competência Escolar						0,59 (0,01)		-0,47 (0,04)	
Aceitação Social			-0,52 (0,02)						
Competência Atlética			-0,51 (0,03)		-0,52 (0,02)		0,47 (0,04)	0,48 (0,04)	
Aparência Física			-0,50 (0,03)		-0,45 (0,05)				
Comportamento	0,56 (0,01)	-0,63 (0,00)	-0,50 (0,03)	-0,60 (0,00)	-0,53 (0,02)	-0,53 (0,02)	0,66 (0,00)	-0,46 (0,05)	
Auto-estima					-0,51 (0,03)				0,46 (0,05)

(...) Sig 2-tailed

De acordo com os dados da tabela 19, a número de correlações significativas entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e as sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima, é superior no grupo experimental, em comparação ao grupo de controlo. No primeiro grupo, a associação entre as variáveis é negativa pelo que, quando uma varia num sentido, a outra varia no sentido inverso (excepto a correlação entre a Competência Escolar e os Problemas de Pensamento, que é positiva). A maioria das correlações é moderada/forte. No segundo grupo, a associação entre as variáveis também é negativa (excepto a correlação entre a Competência Atlética e a Anti-social). As correlações são moderadas/fracas.

No grupo experimental, destaca-se que a sub-escala Comportamento está correlacionada negativamente, de forma moderada/forte, com todas as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento, enquanto que, no grupo de controlo, esta dimensão apenas está correlacionada negativamente, de forma moderada/fraca, com a escala Anti-social.

Tabela 20 – Análise de Correlação entre as sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima e as dimensões do IVIA

	Grupo com Problemas de Comportamento	
	Vinculação Ansiosa/Ambivalente	Vinculação Evitante
Competência	0,53	0,45
Escolar	(0,02)	(0,05)

(...) Sig 2-tailed

Em função da tabela 20, verifica-se que a sub-escala Competência Escolar, está correlacionada com as dimensões Vinculação Ansiosa/Ambivalente e Vinculação Evitante. A correlação entre a Competência Escolar e as duas dimensões do IVIA é positiva, o que indica que as variáveis variam no mesmo sentido. Essa correlação, é moderada/forte com a Vinculação Ansiosa/Ambivalente e moderada/fraca com a Vinculação Evitante.

Em suma, as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento correlacionam-se, positivamente com a dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente, apenas no grupo experimental, excepto a escala Anti-social. Todas as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento, se correlacionam negativamente com a sub-escala Comportamento no grupo experimental enquanto que, no grupo de controlo, apenas a escala Anti-social está correlacionada negativamente com a sub-escala Comportamento. Apenas no grupo experimental, existe uma correlação positiva entre a Competência Escolar e a Vinculação Ansiosa/Ambivalente e entre a Competência Escolar e a Vinculação Evitante.

Em síntese global, verificou-se que existem diferenças significativas entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, no Inventario de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999). Mais especificamente, existem diferenças significativas no score total do Inventário e nas escalas Anti-Social e Problemas de Atenção/Hiperactividade que, em conjunto, perfazem os problemas de expressão exteriorizada. Também se encontraram diferenças significativas na escala Isolamento.

Da análise comparativa, que foi mencionada na tabela 3 e 4, pode-se agora concluir que, o grupo com problemas de comportamento, apresenta valores médios significativamente superiores na escala Problemas de Atenção/Hiperactividade e apresenta uma mediana superior na escala Anti-social. A mediana do score total do Inventário de Problemas de Comportamento, é superior no grupo experimental, pelo que o Índice Psicopatológico, é superior neste grupo.

No que concerne ao Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006), não existem diferenças significativas nos dois grupos. No entanto, na análise de correlação verificou-se que, no grupo de crianças com problemas de comportamento, a dimensão Vinculação Ansiosa/Ambivalente está correlacionada positivamente com a maioria das escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e com a Competência Escolar da Escala de Autoconceito e de Auto-estima, o que não se verificou no grupo de crianças sem problemas de comportamento.

Relativamente à Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins, Peixoto, Mata e Monteiro (1995), existem diferenças significativas nos dois grupos no Autoconceito, nomeadamente, na sub-escala comportamento. Voltando à análise descritiva dos dados, verifica-se que, o grupo com problemas de comportamento apresenta valores médios significativamente inferiores, quando comparado com o grupo de crianças sem problemas de comportamento. Estes resultados traduzem, desta forma, uma auto-percepção de competência mais elevada, na dimensão comportamento, por parte do grupo de controlo, quando comparado com o grupo de experimental, cujos resultados indicam que a auto-percepção de competência, a nível comportamental, é inferior neste grupo. Também, da análise de correlação, é visível que, no grupo de crianças com problemas de comportamento, existe uma correlação moderada/forte e negativa entre as escalas do Inventário de Problemas de Comportamento e a sub-escala Comportamento, enquanto que, no grupo de crianças sem problemas de comportamento, a sub-escala Comportamento só está correlacionada com uma escala do Inventário de Problemas de Comportamento.

Assim, o que ressalta da aplicação dos três instrumentos, é que as crianças com problemas de comportamento, apresentam um Índice Psicopatológico significativamente superior às crianças sem problemas de comportamentos, sobretudo, ao nível dos problemas de expressão exteriorizada, mas também, nos problemas de expressão interiorizada, pelo que, a *Hipótese 1* do estudo, foi confirmada.

A *Hipótese 2* do estudo não foi confirmada, uma vez que, não existem diferenças significativas nas dimensões da vinculação entre os dois grupos.

A *Hipótese 3* do estudo foi confirmada, na medida em que, se verificaram diferenças significativas ao nível do Autoconceito, na sub-escala comportamento, ou seja, as crianças com problemas de comportamento, apresentam uma percepção de competência mais baixa, no que respeita ao seu desempenho comportamental. No entanto, não se verificaram diferenças significativas ao nível da Auto-estima.

Discussão

A questão de investigação proposta no presente estudo, procurava descrever e analisar, a vinculação, o autoconceito e a auto-estima em crianças com problemas de comportamento.

De acordo com o primeiro objectivo do estudo, os resultados obtidos, no que respeita à existência de diferenças significativas no Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), vêm legitimar a categorização do grupo experimental, num grupo de crianças com problemas de comportamento.

Uma vez que a selecção do grupo experimental ocorreu com base nas enunciações, em grande parte, provenientes dos Directores de Turma, pensou-se ser pertinente recorrer a um instrumento que pudesse, efectivamente, avaliar e categorizar os problemas de comportamentos das crianças. Por tal, recorreu-se a este instrumento, que é muito utilizado e é bastante útil no despiste de casos problemáticos. Para além disso, uma vez que, com a entrada na adolescência, o comportamento dos indivíduos é mais dificilmente observável pelos outros, considerou-se que a informação prestada pelo próprio seria mais realista e completa.

Pensa-se que, de facto, foi o que se verificou, no sentido em que, com a aplicação deste instrumento, pôde-se verificar uma incidência significativamente superior de problemas de comportamento no grupo experimental. Tal como foi descrito pelos Directores de Turma, à data da selecção da amostra, verificou-se, com a aplicação do instrumento, que o grupo experimental apresenta problemas de expressão exteriorizada, nomeadamente, anti-sociais e problemas de atenção e hiperactividade. No entanto, um outro aspecto que não foi referido pelos Directores de Turma, aquando da selecção da amostra, foi a presença de problemas, ao nível do isolamento. Um outro dado que ressaltou com a aplicação do instrumento, é a presença de um índice psicopatológico superior neste grupo. Estes aspectos, vêm assim, justificar a colocação da *hipótese 1* do estudo, confirmando o seu postulado.

No que respeita à infirmação da *hipótese 2*, pensa-se que o facto de não existirem diferenças significativas nos padrões de vinculação, entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, pode ser explicado pela presença de uma determinada variável que surte efeito e que não foi controlada, nem tida em conta pelo investigador.

A questão que se pretende enfatizar, prende-se com as dificuldades com que qualquer investigação científica se depara, no planeamento do seu desenho de investigação, com particular ênfase nas opções metodológicas.

É fundamental, atender às possíveis limitações inerentes aos vários instrumentos, entre elas, as questões relacionadas com a autenticidade e a preferência por respostas socialmente desejáveis nos instrumentos de auto-resposta, particularmente, no caso do objecto de estudo ser os problemas de comportamento.

Por outro lado, no preenchimento do Inventário sobre a Vinculação, verificou-se a existência, em maior número, de dúvidas e dificuldades dos participantes no seu preenchimento, em comparação ao preenchimento dos restantes instrumentos. Poderá colocar-se, assim, a hipótese deste instrumento não se revelar o mais adequado, para avaliar os padrões de vinculação nos sujeitos, neste estudo em particular.

No que concerne aos resultados obtidos, nomeadamente à existência de diferenças significativas no autoconceito, entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, denota-se, em primeiro lugar, que estas diferenças apenas se verificaram na sub-escala Comportamento. Por outras palavras, as crianças com problemas de comportamento, apresentam uma percepção de competência mais baixa do que as crianças sem problemas de comportamento, no que respeita ao seu desempenho comportamental.

Pensa-se que, tal como no Inventário de Problemas de Comportamento, estes resultados vêm legitimar a categorização do grupo experimental, na medida em que, permitem uma compreensão mais aprofundada de um fenómeno (problemas de comportamento), tal como é vivenciado pelo próprio e não apenas como um fenómeno observado e categorizado por terceiros, o que poderia ser redutor.

Por outro lado, a presença de diferenças significativas entre os dois grupos, em termos do autoconceito, aponta para uma associação entre esta variável com os problemas de comportamento. Pensa-se que, na explicação para estes resultados, está presente o impacto do ambiente exterior, no sentido em que, as percepções de si acabam por ser, também, modeladas pelos outros, pelas avaliações que os outros fazem sobre o comportamento do sujeito. Percebe-se, assim, que um indivíduo com problemas de comportamento, nomeadamente com problemas de expressão exteriorizada, seja alvo de múltiplas avaliações sobre si e sobre o seu comportamento em contexto escolar. Assim, tendo em conta que os outros funcionam como referência e reflectem ao sujeito os valores sobre si, é natural que, o facto de grande parte da comunidade escolar fazer apreciações negativas a respeito do comportamento do sujeito com grande frequência, tenha um impacto na sua percepção de competência em termos comportamentais.

No entanto, era esperado que se observassem diferenças significativas nas restantes sub-escalas do autoconceito e não apenas na sub-escala Comportamental. Tomemos como exemplo, a dimensão Desempenho Escolar. Note-se que, uma das características do grupo experimental, é a presença de insucesso escolar. Seria esperado, tal como na sub-escala Comportamento, que os participantes deste grupo, apresentassem uma percepção de competência mais baixa nesta sub-escala, em comparação com o grupo de controlo. Pensa-se que uma das explicações para este fenómeno, tem a ver com o grupo de referência que serve de comparação ao sujeito. Novamente, se dá relevância ao impacto do ambiente exterior, mas num outro sentido, uma vez que, de forma a proteger o seu autoconceito, o indivíduo pode valorizar o insucesso escolar e não o sucesso escolar, identificando-se e valorizando as pessoas com insucesso escolar.

No que respeita à auto-estima, não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos. Seguindo a mesma ordem de ideias, referida no parágrafo anterior, postula-se que a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos se deva, também, a um efeito de protecção da auto-estima. Os resultados sugerem, então, que alunos com problemas de comportamento e em situação de insucesso escolar, apesar de manifestarem um baixo autoconceito a nível do desempenho comportamental, consigam proteger a auto-estima e manter sentimentos de valor pessoal aceitáveis.

À luz da literatura existente, os resultados obtidos no Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999), convergem com o postulado que os problemas de expressão exteriorizada e os problemas de expressão interiorizada, coexistem nos mesmos sujeitos (Fonseca, et al., 2000). Os resultados mostram que, em crianças com problemas de comportamento, o comportamento anti-social e os problemas de atenção/hiperactividade, são concomitantes com os problemas emocionais, nomeadamente, e no presente estudo, a escala isolamento.

Há vários estudos, que sugerem a existência de uma co-ocorrência de problemas de expressão exteriorizada e problemas de expressão interiorizada (Angold et al., 1999, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Cole & Carpentieri, 1990, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Kolvin et al., 1991, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Kovacs & Pollock, 1995, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Puig-Antich & Gittelman, 1982, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Quiggle, et al., 1992, *cit.* por Fonseca, et al., 2000; Rutter, 1997, *cit.* por Fonseca, et al., 2000).

Os estudos efectuados, tal como o presente estudo, utilizaram medidas que permitem avaliar os problemas de expressão interiorizada, que são mais difíceis de definir em oposição

aos problemas de expressão exteriorizada. Desta forma, o instrumento utilizado, revelou-se bastante importante na categorização do grupo com problemas de comportamento pois, sem o seu uso, corria-se o risco de os problemas de expressão interiorizada passarem despercebidos uma vez que, as suas manifestações externas são menos perturbadoras do meio e, desta forma, a avaliação dos sujeitos ficaria provavelmente incompleta.

Considera-se que teria sido bastante útil, também, verificar através de um estudo longitudinal mais aprofundado, com um leque mais variado de medidas, qual a evolução dos problemas de expressão exteriorizada e dos problemas de expressão interiorizada. Um estudo de Loeber e Southamer-Loeber (1999), conclui que os problemas de expressão interiorizada e os problemas de expressão exteriorizada manifestam-se, por vezes, muito cedo e originam mais tarde problemas associados ao abuso persistente de substâncias, delinquência e problemas emocionais (*cit. por Fonseca et al., 2000*). Assim, futuros estudos, poderão avaliar os problemas de comportamento numa perspectiva longitudinal.

Também, poderia ser pertinente identificar as crianças com problemas de comportamento no pré-escolar, de forma analisar quais as linhas de intervenção mais apropriadas que devem ser desenvolvidas para prevenir problemas em anos posteriores. Por conseguinte, sugere-se que num futuro estudo, se utilize uma amostra do pré-escolar.

Voltando à teorização apresentada no DSM-IV-TR, na qual, o diagnóstico de perturbação de comportamento requer a existência de um padrão de comportamento repetitivo e persistente (Francês & Ross, 2004), e tendo em conta que, o Inventário de Problemas de Comportamento de Fonseca e Monteiro (1999), apenas deve ser usado no despiste inicial de casos problemáticos, denota-se que a avaliação do grupo comportamental não foi metodologicamente rigorosa, para se atribuir um diagnóstico os sujeitos.

Assim, o presente estudo, diverge de outros estudos, no que respeita à utilização de uma amostra não clínica, retirada da comunidade (Kolvin et al., 1991, *cit. por Fonseca, et al., 2000*; Kovacs & Pollock, 1995, *cit. por Fonseca, et al., 2000*; Puig-Antich & Gittelman, 1982, *cit. por Fonseca, et al., 2000*).

No entanto, parece ser igualmente importante, estudar os problemas de comportamento em amostras não clínicas, havendo vários estudos que utilizam, também, sujeitos provenientes da comunidade (Cole & Carpentieri, 1990, *cit. por Fonseca, et al., 2000*; Gomez & McLaren, 2007; Moss, et al., 2004; Quiggle, et al., 1992, *cit. por Fonseca, et al., 2000*).

Uma das implicações que ressalta do uso de uma amostra não clínica, prende-se com problemas de validade externa. Pensa-se que seria, então, importante replicar o presente

estudo com uma amostra clínica, para se saber até que ponto, os resultados obtidos no presente estudo podem ser generalizados para este tipo de populações.

Um outro aspecto que importa mencionar, de acordo com Achenbach e McConaughy (2003), é a necessidade de comparar os resultados obtidos em sujeitos com problemas de comportamento, com os resultados de amostras representativas, facto que é essencial para julgar até que ponto os resultados são desviantes da norma. Por conseguinte, sugere-se que estudos futuros utilizem uma amostra maior, uma vez que, no presente estudo, os grupos formados, foram compostos por um número pequeno de sujeitos.

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da vinculação, nomeadamente no Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista (2006), entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, pelo que, o segundo objectivo do estudo não foi concretizado. Estes resultados, não são consistentes com a literatura existente. Desta forma, aparentemente não suportam a teoria da vinculação, nem os estudos empíricos efectuados sobre esta temática.

Apesar de se terem encontrado correlações significativas (positivas e moderadas/fortes) para todas as escala do Inventário de Problemas de Comportamento (excepto para a Anti-social) com a Vinculação Ansiosa/Ambivalente no grupo experimental, o que induz a uma possível relação entre a vinculação ansiosa/ambivalente e os problemas de comportamento (problemas de expressão exteriorizada e problemas de expressão interiorizada), não se encontraram diferenças significativas entre este grupo e o grupo de controlo, no que respeita às dimensões da vinculação.

Apesar disso, uma panóplia de estudos empíricos com crianças de diversas idades e provenientes de várias populações, verificaram uma associação entre os problemas de comportamento, nomeadamente, os problemas de expressão exteriorizada e um padrão de vinculação insegura (Gomez & McLaren, 2007; Lyons-Ruth, 1996; Madigan, et al., 2007; Marinheiro & Lopes, 1999; Moss, et al., 2004; Moss, et al., 1998; Moss, et al., 2006; Pauli-Poot, et al., 2007; Pierrehumbert, et al., 2000; Qi & Kaiser, 2003; Soares, 2007).

Também, a teorização de Bowlby (1973, 1988), vem de encontro a esta ideia, no sentido em que, o autor associa a psicopatologia e a delinquência, a disfuncionalidades nas relações de vinculação, especialmente, no primeiro ano de vida da criança, com importantes contribuições no desenvolvimento psicossocial da criança.

Um fenómeno que poderá explicar os resultados obtidos, é o facto dos dados terem sido obtidos através de um único questionário de auto-preenchimento e através de uma única fonte. Futuros estudos devem, assim, usar mais do que um instrumento e mais do que uma fonte. Seria pertinente, por exemplo, realizar um estudo com o mesmo delineamento do presente estudo, que recorresse simultaneamente, a entrevistas (e.g., utilizar com as figuras parentais o Adult Attachment Interview, AAI, George, Kaplan & Main, 1985) e a outros questionários sobre a vinculação (e.g., utilizar com as crianças também o Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA, Armsden & Greenberg, 1987).

Pensa-se que os resultados obtidos, não contrariam a ideia de que a génese dos problemas de comportamento está nas relações interpessoais (Madigan et al., 2007). A escolha do instrumento, é que poderá não ter sido a mais adequada para analisar a qualidade da vinculação. A dúvida quanto à escolha dos instrumentos, coloca-se quando pretendemos, numa mesma amostra, estudar simultaneamente fenómenos de natureza mais interna (vinculação) e fenómenos de natureza mais externa (problemas de expressão exteriorizada). Pode-se, então, colocar a questão se a dualidade de percepções, conduziu à constituição de grupos com sujeitos que pertencem em simultâneo a dois ou mais estatutos de envolvimento diferentes.

Um outro aspecto, que justifica a necessidade de avaliar a vinculação através de diferentes fontes, é a hipótese de ter operado nos sujeitos um sistema de defesa e, assim, estes projectarem nas suas respostas, uma imagem que não corresponde às suas representações reais sobre a vinculação. Os sujeitos, podem ter projectado uma imagem positiva e aprovada socialmente.

O padrão de relação mãe-bebé que a criança constrói, torna-se, parte integrante do seu self e tende a impor-se em futuras relações. No entanto, os modelos internos vão sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento, pelas modificações do meio ambiente e pelo estabelecimento de novas relações de vinculação (Bowlby, 1988; Monteiro, 2002; Oliveira, 2003; Soares, 2007). Por outras palavras, a vinculação pode sofrer discontinuidades ao longo da vida, devido a acontecimentos de vida. O que se pretende aqui mencionar, que poderá explicar a inexistência de uma associação significativa, é o facto do Inventário sobre a Vinculação focar-se nas relações actuais, em vez de estar direccionado para os primeiros anos de vida da criança. É que o que se pretende estudar, são as experiências de vinculação da infância, internalizadas muitos anos depois. Por isso, se coloca a hipótese das crianças com problemas de comportamento terem, efectivamente, desenvolvido um padrão de vinculação

inseguro no que respeita à relação de vinculação com a figura materna, que se pode ter alterado com o estabelecimento de novas relações de vinculação ao longo da vida.

Para colmatar as justificações hipotéticas que têm vindo a ser colocadas, recomenda-se que, estudos futuros examinem, numa perspectiva desenvolvimental e longitudinal, a relação entre os problemas de comportamento e a vinculação. O carácter transversal do presente estudo, não permite a interpretação destes resultados com os aspectos desenvolvimentais da vinculação.

Parece, também, ser importante estudar outras variáveis do contexto familiar (e.g., depressão materna) e a forma como interagem com a qualidade da vinculação, na predição dos problemas de comportamento. Pesquisas futuras devem, assim, clarificar estas relações e os precursores envolvidos no aparecimento de problemas comportamentais.

Apesar das limitações apontadas, pensa-se que a aplicação do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência, conferiu um carácter inovador ao presente estudo, por avaliar a vinculação directamente na criança e por estudar as relações de vinculação e a psicopatologia numa amostra de crianças com perturbações comportamentais.

No que se refere, à existência de diferenças significativas no autoconceito, entre o grupo de crianças com problemas de comportamento e o grupo de crianças sem problemas de comportamento, é lícito afirmar que, de um modo geral, os resultados obtidos vão no sentido das conclusões descritas pela literatura. Como é referido por Peixoto (2003), em contexto escolar, diferentes factores podem conduzir a alterações nos níveis da auto-estima e em diferentes dimensões do autoconceito, como por exemplo, a experiência de insucesso, que se verifica em todos os participantes do grupo experimental. Também, na perspectiva de Harter (1999), as crianças com problemas de comportamento, tendem a analisar-se globalmente de forma mais negativa.

A percepção de competência significativamente inferior, no que respeita ao autoconceito a nível do desempenho comportamental, observada no grupo de crianças com problemas de comportamento, vai de encontro a determinadas conclusões sugeridas pelo suporte empírico recolhido. A título de exemplo, um estudo de Senos (1997), encontra resultados similares na sub-escala Comportamento da Escala de Autoconceito e Auto-estima, em alunos com baixos resultados escolares, interpretando estes resultados como uma depreciação por parte do sujeito pela cultura escolar.

Uma das implicações que pode ser retirada com base nos resultados obtidos, é a importância que o meio de pertença e que os outros significativos podem ter para o sujeito,

através do qual, este interioriza estes os valores do meio. Neste caso específico, denota-se que a cultura escolar tem uma relativa importância para a criança, no sentido em que, parece afectar a sua percepção de competência nos aspectos comportamentais.

Considera-se que seria interessante analisar, se o mesmo fenómeno se mantém, numa outra faixa etária, pelo que se sugere que, futuros estudos, analisem a existência de diferenças significativas no autoconceito e na auto-estima, entre jovens com problemas de comportamento e jovens sem problemas de comportamento.

Por outro lado, e como é, também, descrito na literatura, a ausência de diferenças significativas nas restantes dimensões do autoconceito e em termos da auto-estima, pode ser explicada, no sentido em que, os problemas de comportamento podem surgir como um fenómeno associado a estratégias de manutenção da auto-estima, em função das ameaças sentidas face ao sentimento de competência própria (Robinson, 1978, *cit.* por Senos & Diniz, 1998; Robinson & Tayler, 1986, *cit.* por Senos & Diniz, 1998; Veiga, 1995, *cit.* por Senos & Diniz, 1998).

Assim, partindo do modelo teórico que associa os problemas de comportamento como um recurso, perante a necessidade de preservar um sentimento de valor próprio, verifica-se que os resultados obtidos no presente estudo, confirmam este postulado. Com efeito, o grupo de crianças com problemas de comportamento e em situação de insucesso escolar, não apresentam valores significativamente distintos do grupo de crianças sem problemas de comportamento e com bom aproveitamento, para além de não apresentarem valores significativamente diferentes nas sub-escalas do autoconceito: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético e Aparência Física.

Um estudo de Martins (1999), vai de encontro a estes resultados, apontando que as crianças com problemas de comportamento apresentam um autoconceito médio. Novamente um estudo de Senos (1997), encontra resultados similares, no que respeita à auto-estima, que não difere significativamente entre alunos com baixos resultados escolares e bons resultados escolares.

A partir dos resultados obtidos, uma questão que se coloca, diz respeito à validade interna. A não existência de diferenças significativas no autoconceito e na auto-estima, nos dois grupos, pode dever-se, não a uma estratégia de manutenção da auto-estima e do autoconceito em valores aceitáveis, mas sim, pode existir uma explicação alternativa para esta relação. Uma forma de tentar ultrapassar esta situação, é a distribuição aleatória dos sujeitos, no caso específico do grupo experimental, num futuro estudo. Parece, então, ser pertinente estudar este aspecto com maior rigor e exaustividade.

Por outro lado, um estudo de Senos e Diniz (1998) conclui que, alunos com comportamentos indisciplinados, apresentam um autoconceito académico baixo e uma auto-estima baixa. Um outro estudo de Lopes e Santos (2005), que avalia jovens referenciados à justiça com problemas de comportamento, concluem que os sujeitos apresentam níveis mais frágeis de autoconceito e de auto-estima.

Uma explicação que pode ser deduzida da existência de resultados contraditórios, é que é necessário ter em conta o contexto específico de onde foi recrutada a amostra, pois a percepção de competência do sujeito nos diversos domínios depende da significação psicológica que é atribuída em função do meio onde este se insere (Senos & Diniz, 1998).

Assim, futuras investigações nesta área, com uma amostra mais alargada e tendo em conta diferentes contextos, poderão ajudar a perceber até que ponto os problemas de comportamento influenciam a percepção de competência do sujeito ou se é, efectivamente desencadeada uma estratégia de protecção que preserve o autoconceito e a auto-estima. Pensa-se que os resultados obtidos, não se evidenciaram suficientemente esclarecedores para resolver os problemas apontados na literatura.

Por último, uma limitação do presente estudo, prende-se com o facto da amostra ser em pequeno número, não permitir averiguar a existência de diferenças significativas nas variáveis estudadas, tendo em conta a classificação socioeconómica. Uma replicação do estudo, poderia analisar a vinculação, o autoconceito e a auto-estima em sujeitos com problemas de comportamento, provenientes de estatutos socioeconómicos baixos.

O presente estudo, apresenta um contributo importante, na medida em que, permite despistar as crianças que estão em risco de apresentar, em anos posteriores, dificuldades de adaptação, problemas associados ao abuso persistente de substâncias, delinquência e problemas emocionais. Enfatizou-se a importância de atender, não só às manifestações mais notórias e visíveis dos problemas de comportamento, mas também, a aspectos que passam mais despercebidos, nomeadamente aos problemas de expressão interiorizada. Desta forma, pode-se retirar com estes resultados, a necessidade de desenvolver programas de intervenção que incidam em múltiplos problemas, com implicações importantes no tratamento dos problemas de comportamento das crianças.

Um aspecto inovador do presente estudo, prende-se com o estudo da associação entre a vinculação e os problemas de comportamento, que engloba o estudo os problemas de expressão interiorizada em crianças em idade escolar. Por outro lado, as correlações positivas encontradas entre a vinculação insegura e os problemas de comportamento, reforçam a ideia

que é importante, nestas situações, intervir ao nível da dinâmica familiar. Muitas vezes, as vulnerabilidades precoces das figuras parentais, têm consequências nas crianças, nomeadamente, a ausência de um modelo adequado que regule as suas emoções e comportamentos. Tal facto, pode conduzir a um ciclo vicioso que torna a criança mais vulnerável a desenvolver padrões de comportamento que reflectem uma má adaptação.

As diferenças encontradas nas autopercepções das crianças, reporta à ideia de que o meio exterior exerce uma forte influência na percepção de competência da criança, nomeadamente, a comunidade escolar (professores e pares). Assim, considera-se que o presente estudo apresenta um contributo importante, no sentido em que, chama a atenção para a existência de alguns comportamentos inconscientes por parte da comunidade escolar, que na prática podem reforçar um sentimento de autodesvalorização e contribuir para ampliar os problemas de comportamento dos alunos, apesar de, na sua essência, pretenderem contribuir para que o aluno melhore o seu comportamento em contexto escolar.

Conclusões

A nível global, verificou-se no presente estudo, que as crianças com problemas de comportamento apresentam problemas de expressão exteriorizada e problemas de expressão interiorizada e que evidenciam diferenças significativas em relação ao grupo de crianças sem problemas de comportamento, em termos do autoconceito comportamental, que é significativamente inferior. No que respeita às restantes dimensões do autoconceito e a auto-estima, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. Especificamente, no que respeita à teoria da vinculação, os resultados do presente estudo, aparentemente contrariaram a teoria da vinculação, no sentido em que, não se encontraram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no que respeita aos padrões de vinculação. No entanto, verificou-se uma correlação positiva e significativa entre a maioria das dimensões do Inventário de Problemas de Comportamento (Fonseca & Monteiro, 1999) e a Vinculação Ansiosa/Ambivalente.

Em suma, considera-se que o presente estudo permitiu um avanço na abordagem do problema colocado, uma vez que contribuiu para alargar a compreensão sobre o papel do autoconceito e da auto-estima nos problemas de comportamento. Mais concretamente, demonstrou-se os resultados vão de encontro à literatura existente, reforçando as ideias apresentadas. No que respeita ao papel da vinculação nos problemas de comportamento, sugere-se que, futuros estudos avaliem esta variável de forma mais aprofundada.

Referências

Achenbach, T. M., & McConaughy, S. H. (2003). The Achenbach system of empirically based assessment. In C. R. Reynolds, & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological & educational assessment of children: Personality, behavior and context* (2^a ed., pp. 387-405). New York: Guilford.

Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, *34*(10), 932-937. Retirado em 3 de Janeiro de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*(4), 709-716. Retirado em 7 de Fevereiro de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., Shaver, P. R., & Gillath, O. (2008). Psychometric properties of the Spanish and American versions of the ECR Adult Attachment Questionnaire - A comparative study. *European Journal of Psychological Assessment* *24*(1), 9-13. Retirado em 2 de Abril de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, *39*(5), 350-373.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*. Middlessex: Penguin Books.

Bowlby, J. (1988). *Secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, *3*(11), 237-252. Retirado em 28 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Bretherton, I., Biringen, Z., Ridgeway, D., Maslin, C., & Sherman, M. (1989). Attachment: The parental perspective. *Infant Mental Health Journal*, *10*(3), 203-221. Retirado em 28 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Canavarro, M. C., Dias, P., & Lima, V. (2006). Avaliação da vinculação no adulto: Uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, *20*(1), 11-36.

Carvalho, M. A. D. (2007). *Vinculação, temperamento e processamento de informação: Implicações na perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Minho.

D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações – Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: RH.

Diniz, H. M. (2001). A escola e a construção do «eu». In H. M. Diniz (Ed.), *Promoção do autoconceito no ensino básico: Contributos da disciplina de Educação Visual e Tecnológica* (pp. 23-33). Braga: Appacdm.

Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um Inventário de Problemas do Comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.

Fonseca, A. C., Rebelo, J. A., Ferreira, A. G., Formosinho, M. D., Pires, C. L., & Gregório, M. H. (2000). A relação entre comportamento anti-social e problemas emocionais em crianças e adolescentes: Dados de um estudo transversal e longitudinal. *Psychologica*, 24, 213-238.

Frances, A. & Ross, R. (2004). *Casos clínicos: DSM-IV-TR - Guia para o diagnóstico diferencial*. Lisboa: Climepsi.

Garbarino, J. J. (1998). Comparisons of the constructs and psychometric properties of selected measures of adult attachment. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 31(1), 28-45. Retirado em 9 de Abril de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Gomez, R., & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behaviour*, 33, 160-169. Retirado em 2 de Abril de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale : Échantillons de population. *Courrier*, 6, 445-459.

Greenhoot. A. F. (2003). Design and analysis of experimental and quasi-experimental investigations. In M. Roberts, & S. Ilardi (Ed.), *Handbook of research methods in clinical psychology*. (pp. 92-114). S.L.: Blackwell.

Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação – Conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.

Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Kazdin, A. E. (1999). Overview of research design issues in clinical psychology. In P. Kendall, J. Butcher, & G. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (2nd ed., pp. 3-30). New York: John Wiley Sons.

Lopes, S., & Santos, P. S. (2005). Afectividade, auto-conceito e auto-estima. Estudo comparativo da afectividade, auto-conceito e auto-estima entre um grupo de adolescentes referenciados à justiça e um grupo de adolescentes não referenciados à justiça. *Infância e Juventude*, 5(2), 85-106.

Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behaviour problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 64-73. Retirado em 20 de Março de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Madigan, S., Moran, G., Schuengel, C., Pederson, D. R., & Otten, R. (2007). Unresolved maternal attachment representations, disrupted maternal behaviour and disorganized attachment in infancy: Links to toddler behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 1042-1050. Retirado em 18 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Maier, M. A., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 180-189. Retirado em 18 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Marinheiro, A. L., & Lopes, J. A. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 91-108.

Maroco, J., & Bispo, R. (2003). Teoria da Amostragem. In J. Maroco, & R. Bispo (Eds.), *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (pp.77-96). Lisboa: Climepsi.

Martins, T. O. (1999). Autoconceito dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 73-87.

Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de Auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. (pp. 79-89). Braga: APPORT.

McGuigan, F. (1960). O Plano Experimental. In F. McGuigan (Ed.), *Psicologia experimental. Uma abordagem metodológica*. (pp.60-103). São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

Mikulincer, M., & Shaver, P. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149-168.

Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305-325. Retirado em 18 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Monteiro, L. M. S. (2002). *Relação entre a qualidade da vinculação à mãe e à educadora e a cognição social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura motivação autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Morais, A. M. (1995). Práticas pedagógicas da família e da escola: Uma inter-relação de insucesso escolar. In, *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (pp. 371-390). Braga: S.P.C.E.

Moreira, J. M., Lind, W., Santos, M. J., Moreira, A. R., Gomes, M. J., Justo, J., Oliveira, A. P., Filipe, L. A., & Faustino, M. (2006). “Experiências em Relações Próximas”, um questionário de avaliação das dimensões básicas dos estilos de vinculação nos adultos: Tradução e validação para a população portuguesa. *Laboratório de Psicologia* 4(1), 2-27.

Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behaviour problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, *40*, 519-532. Retirado em 3 de Março de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

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 behaviour problems. *Child Development*, *69*(5), 1390-1405.

Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D., & Berthiaume, C. (2006). Attachment et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *38*(2), 142-57. Retirado em 3 de Março de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Oliveira, C. T. (2003). *A qualidade da vinculação e ansiedade materna de separação nas crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Pauli-Pott, U., Haverkock, A., Pott, W., & Beckmann, D. (2007). Negative emotionality, attachment quality, and behaviour problems in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, *28*(1), 39-53. Retirado em 3 de Março de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Peluso, P. R., Peluso, J. P., White, J. F., & Kern, R. M. (2004). A comparison of attachment theory and individual psychology: A review of the literature. *Journal of Counseling & Development*, *82*, 139-145. Retirado em 27 de Abril de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F. J. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, *22*(1), 235-244.

Peris, C., & Anderson, P. (2000). Experiences of parental rearing and patterns of attachment in adulthood. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *7*, 279-288. Retirado em 18 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O., & Ansermet, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood; Implications for later behaviour problems. *Infant and Child Development*, 9, 17-32. Retirado em 18 de Novembro de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Qi, C. H., Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(4), 188-216. Retirado em 3 de Março de 2009 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis.

Santos, J. (1990). A família e o insucesso escolar. Psicopatologia da organização familiar e dificuldades de iniciação à aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 9, 5-18.

Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Piaget.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica* 15(1), 123-137.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 17(2), 267-276.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2006). Quasi-experimental designs and program evaluation. In J. J. Shaughnessy, E. B. Zechmeister, & J. S. Zechmeister (Eds.), *Research methods in psychology* (7^a ed., pp. 357-396). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios.

Song, I.-S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.

Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2 (13), 85-95.

Willinger, U., Heiden, A. M., Meszaros, K., Formann, A. K., & Aschauer, H. N. (2002). Maternal bonding behaviour in schizophrenia and schizoaffective disorder, considering premorbid personality traits. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 663-668. Retirado em 18 de Abril de 2008 de EBSCOHost Academic Search Elite data-base.

Wilson, S. L. (1995). Quasi-experimental designs. In G., Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 85-98). London: Sage.

Anexo A

Classificação Social estabelecida pelo Professor Graffard (1956)

**Classificação social internacional estabelecida pelo PROFESSOR GRAFFARD
(Bruxelas)**

1. A Profissão

Classificar-se-ão as famílias em cinco categorias, segundo a profissão exercida pelo pai. Se a mãe exercer uma profissão de nível mais elevado do que a do pai, neste caso servirá de base para a classificação da família.

- 1º Grau Directores de bancos, directores técnicos de empresas, licenciados, engenheiros, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.
- 2º Grau Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectores de bancos, peritos, técnicos e comerciantes.
- 3º Grau: Ajudantes técnicos, desenhadores, caixeiros, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras.
- 4º Grau Operários especializados com ensino primário completo. Motoristas, polícias, cozinheiros, etc.
- 5º Grau Trabalhadores manuais ou operários não especializados. Jornaleiros, mandaretas, ajudantes de cozinha, mulheres de limpeza, etc.

2. O Nível de Instrução

As categorias são as seguintes:

- 1º Grau Ensino universitário ou equivalente (12 ou mais anos de estudo).
- 2º Grau Ensino médio ou técnico superior (10 a 11 anos de estudo).
- 3º Grau Ensino médio ou técnico inferior (8 a 9 anos de estudo).
- 4º Grau Ensino primário completo (6 anos de estudo).
- 5º Grau Ensino primário incompleto ou nulo.

Exemplos de graus de instrução

- 1º Grau: Catedráticos e assistentes, doutores ou licenciados, títulos universitários ou de escolas superiores ou especiais – diplomados, economistas, notários, juizes, magistrados, agentes do Ministério Público, militares de Academia.
- 2º Grau Técnicos e peritos.
- 3º Grau Cursos de liceu, industrial ou comercial, militares de baixa patente ou sem Academia.

- 4º Grau Ensino primário completo.
- 5º Grau Um ou dois anos de escola primária, saber ler ou analfabetos.

3. Fontes de rendimento familiar

Segundo a principal fonte de rendimento da família, adoptam-se as cinco categorias seguintes:

- 1º Grau A fonte principal é fortuna herdada ou adquirida.
- 2º Grau Os rendimentos consistem em lucros de empresas, altos honorários, lugares bem remunerados, etc.
- 3º Grau Os rendimentos correspondem a um vencimento mensal fixo. Tipo funcionário.
- 4º Grau Os rendimentos resultam de salários, ou seja remuneração por semana, por jorna, por horas ou à tarefa.
- 5º Grau O indivíduo ou a família são sustentados pela beneficência pública ou privada. Não se incluem neste grupo as pensões de desemprego ou de incapacidade para o trabalho.

Exemplos de rendimentos familiares

- 1º Grau Pessoas que vivem de rendimentos, proprietários de grandes indústrias ou grandes estabelecimentos comerciais.
- 2º Grau Encarregados e gerentes, lugares com adição de rendimentos igual aos encarregados e gerentes, representantes de grandes firmas comerciais. Profissões liberais com grandes vencimentos.
- 3º Grau Empregados de Estado, Governos Cívicos ou Câmaras Municipais, oficiais de primeira, subgerentes ou cargos de responsabilidade em grandes empresas. Profissionais liberais de médio rendimento. Caixeiros-viajantes.
- 4º Grau Operários, empregados de comércio e escriturários.
- 5º Grau Sem rendimentos.

4. Conforto do alojamento

Trata-se de dar uma impressão de conjunto, ainda que um pouco subjectiva. Estabelecem-se cinco categorias:

- Grupo 1º Casas ou andares luxuosos e muito grandes, oferecendo aos seus moderadores o máximo conforto.

- Grupo 2º Categoria intermédia: casas ou andares que, sem serem tão luxuosos como os da categoria precedente, são, não obstante, espaçosas e confortáveis.
- Grupo 3º Casas ou andares modestos, bem construídos e em bom estado de conservação, bem iluminadas e arejadas, com cozinha e casa de banho.
- Grupo 4º Categoria intermédia entre 3 e 5.
- Grupo 5º Alojamentos impróprios para uma vida decente, choças, barracas ou andares desprovidos de todo o conforto, ventilação, iluminação ou também aqueles onde moram demasiadas pessoas em promiscuidade.

5. Aspecto do bairro onde habita

- Grupo 1º Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados.
- Grupo 2º Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas.
- Grupo 3º Ruas comerciais ou estreitas e antigas, com casas de aspecto geral menos confortável.
- Grupo 4º Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de oficinas, fábricas, estações de caminhos-de-ferro, etc.
- Grupo 5º Bairros de lata.

Anexo B

Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes de Fonseca e Monteiro (1999)

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA JOVENS – 11/18 ANOS

(Achenbach, 1991)

Nome - _____

Idade - _____

Escolaridade - _____

Mãe - _____ Profissão - _____

Pai - _____ Profissão - _____

Data ____/____/____ Avaliador - _____

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem jovens. Para cada afirmação que te descreve, tal como és, AGORA OU NOS ÚLTIMOS 6 MESES:

Marca uma cruz (X) no 2 se a afirmação é MUITO VERDADEIRA ou FREQUENTEMENTE VERDADEIRA;

Marca uma cruz no 1 se a afirmação é ALGUMAS VEZES VERDADEIRA;

Se a afirmação NÃO É VERDADEIRA, marca uma cruz no 0

Por favor responde a todas as afirmações o melhor que possas, mesmo que algumas vezes pareçam não se aplicar exactamente.

SUBLINHA QUALQUER UMA QUE TE PREOCUPE.

- 0 1 2 1. Comporto-me de maneira demasiado infantil para a minha idade.
- 0 1 2 2. Tenho alergia(s), (descreve): _____
- 0 1 2 3. Discuto muito
- 0 1 2 4. Tenho asma
- 0 1 2 5. Comporto-me como se fosse do sexo oposto
- 0 1 2 6. Gosto de animais
- 0 1 2 7. Gabo-me, sou vaidoso(a)
- 0 1 2 8. Tenho dificuldades em concentrar-me, não consigo estar muito tempo com atenção.
- 0 1 2 9. Não consigo afastar certas ideias do pensamento (descreve): _____
-
- 0 1 2 10. Tenho dificuldade em ficar sentado(a) sossegado(a) ou quieto(a)
- 0 1 2 11. Sou demasiado dependente dos adultos
- 0 1 2 12. Sinto-me só
- 0 1 2 13. Sinto-me confuso(a), como se estivesse no meio de um nevoeiro
- 0 1 2 14. Choro muito
- 0 1 2 15. Sou muito honesto(a)
- 0 1 2 16. Sou mau(má) para as outras pessoas
- 0 1 2 17. Sonho muitas vezes acordado(a)
- 0 1 2 18. Tento deliberadamente ferir-me ou matar-me
- 0 1 2 19. Tento que me dêem muita atenção
- 0 1 2 20. Destruo as minhas próprias coisas
- 0 1 2 21. Destruo objectos de outras pessoas
- 0 1 2 22. Desobedeço aos meus pais
- 0 1 2 23. Sou desobediente na escola
- 0 1 2 24. Não como tão bem como devia
- 0 1 2 25. Não me dou bem com os outros jovens
- 0 1 2 26. Não me sinto culpado(a) depois de fazer alguma coisa que não devia
- 0 1 2 27. Tenho ciúmes dos outros
- 0 1 2 28. Estou pronto a ajudar outras pessoas quando necessitam de auxílio
- 0 1 2 29. Tenho medo de determinados animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (descreve): _____
- 0 1 2 30. Tenho medo de ir para a escola
- 0 1 2 31. Tenho medo de pensar ou fazer alguma coisa má

- 0 1 2 32. Sinto que devo ser perfeito
- 0 1 2 33. Sinto que ninguém gosta de mim
- 0 1 2 34. Sinto que os outros tentam apanhar-me em falta
- 0 1 2 35. Sinto-me sem valor, inferior ou desprezível
- 0 1 2 36. Magoo-me muitas vezes acidentalmente
- 0 1 2 37. Meto-me em muitas brigas
- 0 1 2 38. Fazem troça de mim com frequência
- 0 1 2 39. Ando com rapazes ou raparigas que se metem em sarilhos
- 0 1 2 40. Oíço sons ou vozes que mais ninguém parece ser capaz de ouvir (descreve):

- 0 1 2 41. Ajo sem pensar
- 0 1 2 42. Gosto de estar sozinho(a)
- 0 1 2 43. Minto ou faço batota
- 0 1 2 44. Roo as unhas
- 0 1 2 45. Sinto-me nervoso(a), muito excitado(a) ou tenso(a)
- 0 1 2 46. Algumas partes do meu corpo têm contracções, movimentos nervosos
ou tiques (descreve): _____
- 0 1 2 47. Tenho pesadelos
- 0 1 2 48. Os outros rapazes ou raparigas não gostam de mim
- 0 1 2 49. Sou capaz de fazer coisas melhor que a maioria dos rapazes ou raparigas
- 0 1 2 50. Sou demasiado medroso(a) ou nervoso(a)
- 0 1 2 51. Tenho tonturas
- 0 1 2 52. Sinto-me excessivamente culpado(a)
- 0 1 2 53. Como demasiado
- 0 1 2 54. Sinto-me excessivamente cansado(a)
- 0 1 2 55. Tenho peso a mais
- 0 1 2 56. Tenho problemas físicos sem causa conhecida:
- 0 1 2 a) dores ou sofrimento
- 0 1 2 b) dores de cabeça
- 0 1 2 c) náuseas, sinto-me enjoado(a)
- 0 1 2 d) problemas com a vista (descreve): _____
- 0 1 2 e) borbulhas ou outros problemas de pele
- 0 1 2 f) dores de estômago ou câibras

- 0 1 2 g) vómitos
- 0 1 2 h) outros (descreve): _____
- 0 1 2 57. Agrido fisicamente outras pessoas
- 0 1 2 58. Tiro coisas da pele ou outras partes do meu corpo (descreve): _____
-
- 0 1 2 59. Posso mostrar-me bastante amigável
- 0 1 2 60. Gosto de fazer novas experiências
- 0 1 2 61. Os meus trabalhos escolares são fracos
- 0 1 2 62. Tenho falta de coordenação ou sou desastrado
- 0 1 2 63. Prefiro estar com rapazes ou raparigas mais velhas do que com os da minha idade
- 0 1 2 64. Prefiro estar com rapazes ou raparigas mais novos do que com os da minha idade
- 0 1 2 65. Recuso-me a falar
- 0 1 2 66. Repito várias vezes as mesmas acções, compulsões (descreve): _____
-
- 0 1 2 67. Já fugi de casa
- 0 1 2 68. Grito muito
- 0 1 2 69. Sou reservado(a) ou guardo as coisas para mim mesmo(a)
- 0 1 2 70. Vejo coisas que mais ninguém parece ser capaz de ver (descreve): _____
-
- 0 1 2 71. Estou pouco à vontade ou fico facilmente embaraçado(a)
- 0 1 2 72. Já provoquei fogos
- 0 1 2 73. Sou capaz de fazer bem trabalhos manuais
- 0 1 2 74. Exibo-me ou faço palhaçadas
- 0 1 2 75. Sou tímido(a) ou envergonhado(a)
- 0 1 2 76. Durmo menos do que a maioria dos rapazes ou raparigas
- 0 1 2 77. Durmo mais que a maioria dos rapazes ou raparigas, durante o dia e/ou durante a noite (descreve): _____
- 0 1 2 78. Tenho boa imaginação
- 0 1 2 79. Tenho problemas de linguagem ou dificuldades de articulação (descreve): _____
-
- 0 1 2 80. Luto pelos meus direitos
- 0 1 2 81. Roubo coisas em casa
- 0 1 2 82. Roubo coisas em outros lugares que não a minha casa

- 0 1 2 83. Arrecado coisas de que não preciso (descreve): _____

- 0 1 2 84. Faço coisas que as outras pessoas acham estranhas (descreve): _____

- 0 1 2 85. Tenho pensamentos ou ideias que as outras pessoas acham estranhas (descreve):

- 0 1 2 86. Sou teimoso(a) ou irritável
- 0 1 2 87. Tenho mudanças repentinas de disposição ou sentimentos
- 0 1 2 88. Gosto de estar com outras pessoas
- 0 1 2 89. Sou desconfiado(a)
- 0 1 2 90. Uso palavrões ou linguagem obscena
- 0 1 2 91. Penso em matar-me
- 0 1 2 92. Gosto de fazer rir os outros
- 0 1 2 93. Falo demasiado
- 0 1 2 94. Arrelio muito os outros
- 0 1 2 95. Tenho um temperamento exaltado
- 0 1 2 96. Penso demasiado em sexo
- 0 1 2 97. Ameaço ferir as pessoas
- 0 1 2 98. Gosto de ajudar os outros
- 0 1 2 99. Preocupo-me demasiado em estar limpo ou elegante
- 0 1 2 100. Tenho dificuldade em dormir (descreve): _____
- 0 1 2 101. Falto às aulas ou não vou à escola
- 0 1 2 102. Não tenho muita energia
- 0 1 2 103. Estou infeliz, triste ou deprimido(a)
- 0 1 2 104. Falo mais alto que a maioria dos rapazes ou raparigas
- 0 1 2 105. Consumo álcool ou drogas (descreve): _____
- 0 1 2 106. Tento ser justo com os outros
- 0 1 2 107. Gosto de uma boa piada
- 0 1 2 108. Gosto de viver tranquilamente
- 0 1 2 109. Tento auxiliar os outros quando posso
- 0 1 2 110. Desejava ser do sexo oposto
- 0 1 2 111. Evito envolver-me com as outras pessoas
- 0 1 2 112. Preocupo-me muito

Anexo C

Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência de Carvalho, Soares e Baptista
(2006)

Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência – Versão de Auto-Avaliação

(Marina Carvalho, Isabel Soares, & Américo Baptista, 2006)

Seguidamente vais encontrar um conjunto de afirmações que descrevem características que as pessoas podem apresentar. Lê cada uma delas e assinala com uma cruz o número que melhor te descreve, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre

1. Preocupo-me se tiver que depender de outras pessoas	1	2	3	4	5
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	1	2	3	4	5
3. Para mim, é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado/a	1	2	3	4	5
5. Acredito que as outras pessoas gostam de mim e respeitam-me	1	2	3	4	5
6. Para mim, é difícil depender dos outros	1	2	3	4	5
7. Gostava de ser mais próximo/a dos meus amigos	1	2	3	4	5
8. Gosto de me sentir próximo/a das outras pessoas	1	2	3	4	5
9. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho/a	1	2	3	4	5
10. É bom estar próximo/a de outras pessoas	1	2	3	4	5
11. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas	1	2	3	4	5
12. Fico ansioso/a quando alguém se aproxima de mais de mim	1	2	3	4	5
13. Prefiro não mostrar os meus sentimentos	1	2	3	4	5
14. Sinto-me à vontade se tiver que pedir ajuda aos outros	1	2	3	4	5
15. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	1	2	3	4	5
16. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	1	2	3	4	5
17. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	1	2	3	4	5
18. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo	1	2	3	4	5
19. Para mim, é muito importante sentir-me independente	1	2	3	4	5
20. As outras pessoas afastam-se de mim porque eu tento estar demasiado próximo/a delas	1	2	3	4	5
21. Prefiro não depender das outras pessoas	1	2	3	4	5
22. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenho medo que não sintam o mesmo por mim	1	2	3	4	5
23. Sinto que os meus pais me compreendem	1	2	3	4	5
24. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim	1	2	3	4	5
25. Não sei se posso depender de outras pessoas para me ajudarem quando for necessário	1	2	3	4	5
26. Torno-me facilmente dependente das outras pessoas	1	2	3	4	5
27. Peço conselhos aos outros quando estou preocupado	1	2	3	4	5
28. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto	1	2	3	4	5
29. Preocupo-me por poder não impressionar os outros	1	2	3	4	5
30. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal	1	2	3	4	5
31. Respeito os sentimentos das outras pessoas	1	2	3	4	5
32. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	1	2	3	4	5
33. As outras pessoas aceitam-me tal como sou	1	2	3	4	5
34. Não vale a pena expressar os meus sentimentos	1	2	3	4	5
35. Confio nas minhas capacidades	1	2	3	4	5
36. Expresso claramente o que pretendo	1	2	3	4	5
37. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim	1	2	3	4	5

Anexo D

Escala de Autoconceito e de Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes de Martins,
Peixoto, Mata e Monteiro (1995)

COMO É QUE EU SOU

Adaptação do Self-Perception Profile for Children de Susan Harter

NOME: _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____ / _____ / _____
 dia mês ano

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
UM
BOCA-
DINHO
ASSIM

SOU
TAL E
QUAL
ASSIM

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns miúdos gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outros gostam mais de ficar em casa a ver televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

- | | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--|-----|--|--------------------------|--------------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns acham que são muito <u>bons</u> nos seus trabalhos da escola. | MAS | Outros <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns acham <u>difícil</u> fazer amigos. | MAS | Outros acham muito <u>fácil</u> fazer amigos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns são <u>muito bons</u> em todas as espécies de desportos. | MAS | Outros acham que <u>não</u> são muito bons quando fazem desporto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>gostam</u> do aspecto que têm. | MAS | Outros <u>não</u> gostam do aspecto que têm. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>não</u> gostam do modo como se portam. | MAS | Outros <u>gostam</u> do modo como se portam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Alguns <u>não</u> estão muitas vezes satisfeitos consigo próprios. | MAS | Outros estão bastante <u>satisfeitos</u> consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras crianças da sua idade	MAS	Outros <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm <u>muitos</u> amigos	MAS	Outros <u>não</u> têm muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam de ser muito melhores no desporto.	MAS	Outros acham que são <u>bons</u> no desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão <u>satisfeitos</u> com a altura e peso que têm.	MAS	Outros gostariam que a sua altura ou peso fossem <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam fazer aquilo que <u>devem</u> .	MAS	Outros <u>não</u> costumam fazer o que devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não</u> gostam da vida que têm.	MAS	Outros <u>gostam</u> da vida que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola.	MAS	Outros conseguem fazer os trabalhos da escola <u>depressa</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>gostavam</u> de ter muitos amigos.	MAS	Outros têm todos os amigos que querem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que podiam ser <u>bons</u> em qualquer desporto que nunca experimentaram.	MAS	Outros receiam <u>não</u> ser bons em desportos que nunca experimentaram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u>	MAS	Outros <u>gostam</u> do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns costumam portar-se como sabem que <u>devem portar-se</u> .	MAS	Outros <u>não</u> costumam portar-se como devem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão <u>contentes</u> consigo próprios.	MAS	Outros <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprendem.	MAS	Outros conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão sempre a fazer coisas com <u>muitos</u> miúdos.	MAS	Outros, normalmente, fazem as coisas <u>sózinhos</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são <u>melhores</u> do que os outros da mesma idade a fazer desporto.	MAS	Outros acham que <u>não</u> são capazes de jogar tão bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que o seu aspecto físico (a sua aparência) fosse <u>diferente</u> .	MAS	Outros <u>gostam</u> do seu aspecto físico tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns arranjam muitas vezes <u>complicações</u> , por causa das coisas que fazem.	MAS	Outros <u>não</u> costumam fazer coisas que os metam em complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros preferiam ser <u>outra pessoa</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito <u>bons</u> nos seus estudos.	MAS	Outros <u>não</u> são muito bons nos seus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que <u>mais</u> miúdos da sua idade gostassem deles	MAS	Outros acham que a maior parte dos miúdos da sua idade <u>gostam</u> deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SOU TAL E QUAL ASSIM	SOU UM BOCA- DINHO ASSIM				SOU UM BOCA- DINHO ASSIM	SOU TAL E QUAL ASSIM
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Em jogos e desportos alguns costumam <u>assistir</u> em vez de jogar.	MAS	Outros <u>jogam</u> a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns gostavam que a sua cara ou os seus cabelos fossem <u>diferentes</u> .	MAS	Outros <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer.	MAS	Outros <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns estão muito <u>satisfeitos</u> por serem aquilo que são.		Outros gostavam de ser <u>diferentes</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm <u>dificuldade</u> na escola para descobrirem as respostas certas.	MAS	Outros quase sempre conseguem <u>responder certo</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns são muito <u>conhecidos</u> dos outros da mesma idade.	MAS	Outros <u>não</u> são muito conhecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns têm <u>dificuldade</u> nas actividades desportivas novas.	MAS	Outros são <u>bons</u> desde o princípio em novos jogos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns acham que são <u>bonitos</u> .	MAS	Outros acham que <u>não</u> são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns portam-se muito <u>bem</u> .	MAS	Outros acham <u>difícil</u> portar-se bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns <u>não</u> gostam muito da maneira como fazem as coisas.	MAS	Outros acham <u>boa</u> a maneira como fazem as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo E

Pedido de Autorização ao Conselho Executivo da Escola Básica 2,3

Exmos. Srs. Directores do Conselho Executivo:

No âmbito de uma investigação inserida no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, que está a ser realizada por uma aluna - Helena Sofia Seguro Sêco Mantero Fernandes - finalista do Mestrado Integrado de Psicologia Clínica, solicitamos a vossa autorização para a realização deste estudo na vossa escola, através da selecção de alguns alunos que a frequentam, em que, lhes será pedido que respondam a três questionários. A investigação é sobre o Papel da Vinculação, do Autoconceito e da Auto-estima em Crianças com Problemas do Comportamento. A todos os Encarregados de Educação dos alunos seleccionados, serão distribuídas cartas de consentimento informado em que lhes será solicitada uma autorização para que o aluno possa participar no estudo.

Gostaríamos que atendesse ao facto de que, todos os dados são confidenciais, que o estudo não tem prejuízos éticos para os participantes, que a participação é voluntária e que não há consequências pela recusa em participar. Salientamos, ainda, a importância social e académica do estudo em questão, pela necessidade de compreender os factores envolvidos nos casos sinalizados por problemáticas comportamentais.

Se concordar em autorizar a realização deste estudo pedimos-lhe que assine no espaço abaixo indicado.

Autorizo que a investigação seja realizada na Escola EB 2,3:

Assinatura _____

Atenciosamente,

A aluna do Instituto Superior de Psicologia Aplicada:

Data _____

Anexo F

Questionário para o Director de Turma

QUESTIONÁRIO PARA O DIRECTOR DE TURMA

Em relação ao Aluno _____ sinalizado por problemas comportamentais indique, por favor:

1) Daquilo que tem vindo a observar e que tem conhecimento **especifique**, os principais problemas de comportamento a assinalar do aluno:

2) Ao longo do seu percurso escolar, o aluno já repetiu de ano?

SIM NÃO

2.1) Se respondeu afirmativamente, indique quantos anos o aluno repetiu: _____

3) O aluno foi sujeito a medidas disciplinares (suspensões) desde o início do ano lectivo?

SIM NÃO

3.1) Se respondeu afirmativamente, indique quantas suspensões é que o aluno já sofreu:

4) Relativamente ao aproveitamento escolar do aluno no 1º período do presente ano lectivo, quantas negativas é que o aluno teve?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo G

Carta de Consentimento Informado

A investigação que me proponho realizar, insere-se no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. O meu nome é Helena Fernandes e sou finalista do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica. Solicitamos-lhe que leia atentamente o esclarecimento sobre o que é pretendido no questionário e assine, caso concorde em participar e caso autorize o seu filho(a) a participar. A investigação é sobre Papel da Vinculação, do Autoconceito e da Auto-estima em Crianças com Problemas de Comportamento. A utilidade deste estudo, prende-se com a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, os factores envolvidos nos casos sinalizados por problemáticas comportamentais.

A sua participação e a do seu filho(a) nesta investigação é voluntária e fundamental. Caso concorde em participar nesta investigação, pedimos-lhe que responda a um questionário e que autorize o seu filho a responder a três questionários. Os dados são confidenciais e todas as respostas obtidas serão traduzidas em dados estatísticos. A sua privacidade está garantida pois as respostas vão ser consideradas conjuntamente e não individualmente. Não serão submetidos a nada que comprometa o vosso estado actual de bem-estar.

Este estudo tem importância social e académica, pelos motivos acima mencionados. Todos os participantes podem ter acesso aos resultados da investigação, podendo, para isso, contactar com o investigador através do e-mail - helena.fernandes77@gmail.com. O responsável pela supervisão do projecto é o Prof. Doutor Emílio Salgueiro.

Se concordar em participar neste estudo e autorizar o seu filho(a) a participar, por favor faça uma rubrica no espaço abaixo e obrigado por aceitar dar a sua importante contribuição.

Eu, _____ tomei conhecimento do objectivo da investigação e do que tenho que fazer para participar no estudo. Fui esclarecido(a) sobre todos os aspectos que considero importantes e as perguntas que coloquei foram respondidas. Fui informado(a) que tenho direito a recusar participar e que a minha recusa em participar não terá consequências para mim.

Assim declaro aceitar participar na investigação e autorizo o meu filho a participar.

_____ Data _____

Anexo H

Análise Exploratória dos dados do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento

Grupo com Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento</i>							
Anti-social	0,71	0,69	0,77	0,23	1,23	0,46	0,85
Problemas de Atenção/Hiperactividade	1,02	1,00	1,00	0,36	1,64	0,79	1,29
Ansiedade/Depressão	0,67	0,64	0,09	0,00	1,64	0,18	1,00
Isolamento	0,99	0,88	0,88	0,13	2,00	0,87	1,25
Queixas Somáticas	0,63	0,44	0,11	0,00	1,89	0,11	1,00
Problemas de Pensamento	0,76	0,57	0,43	0,14	2,00	0,43	1,00
Score total	0,80	0,74	0,66	0,26	1,53	0,52	1,03

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento</i>							
Anti-social	0,21	0,15	0,08	0,00	0,85	0,08	0,31
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,56	0,57	0,93	0,00	0,93	0,36	0,79
Ansiedade/Depressão	0,41	0,36	0,36	0,00	0,91	0,27	0,55
Isolamento	0,69	0,63	1,00	0,13	1,25	0,38	1,00
Queixas Somáticas	0,43	0,33	0,33	0,00	0,89	0,22	0,67
Problemas de Pensamento	0,46	0,43	0,43	0,00	1,00	0,14	0,71
Score total	0,44	0,44	0,18	0,16	0,82	0,27	0,65

Anexo I

Análise Exploratória dos dados do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento

Grupo com Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Dimensões do Inventário sobre a Vinculação</i>							
Vinculação Segura	45,90	45,00	38,00	24,00	66,00	39,00	53,00
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	34,74	35,00	22,00	15,00	65,00	22,00	43,00
Vinculação Evitante	26,63	25,00	23,00	14,00	44,00	21,00	33,00

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Dimensões do Inventário sobre a Vinculação</i>							
Vinculação Segura	47,58	45,00	45,00	33,00	64,00	39,00	59,00
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	29,90	29,00	27,00	18,00	41,00	27,00	35,00
Vinculação Evitante	24,68	25,00	23,00	16,00	31,00	22,00	29,00

Anexo J

Análise Exploratória dos dados da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes no Grupo com Problemas de Comportamento e no Grupo sem Problemas de Comportamento

Grupo com Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima</i>							
Competência Escolar	2,37	2,33	2,17	1,33	3,50	2,17	2,67
Aceitação Social	2,90	2,83	2,83	1,83	3,83	2,50	3,33
Competência Atlética	2,54	2,50	2,17	1,00	3,67	2,17	2,83
Aparência Física	2,62	2,50	2,00	1,50	4,00	2,00	3,33
Comportamento	2,31	2,33	2,17	1,67	3,17	2,17	2,67
Auto-Estima	2,81	2,83	2,67	1,00	4,00	2,50	3,17

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Perecentil 25	Percentil 75
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima</i>							
Competência Escolar	2,68	2,50	2,33	1,83	4,00	2,33	2,83
Aceitação Social	2,70	2,67	2,33	1,83	3,33	2,33	3,00
Competência Atlética	2,43	2,33	2,17	1,67	3,33	2,17	2,67
Aparência Física	2,98	3,00	2,67	2,00	4,00	2,50	3,33
Comportamento	3,04	3,00	3,00	2,00	4,00	2,67	3,33
Auto-Estima	2,98	2,83	2,83	1,83	4,00	2,67	3,33

Anexo K

Teste à normalidade (*Shapiro-Wilk*) das variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e da Escala de Autoconceito e Auto-estima de Crianças e Pré-adolescentes

	Probabilidade de Significância
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento</i>	
Anti-social	0,02
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,81
Ansiedade/Depressão	0,03
Isolamento	0,21
Queixas Somáticas	0,01
Problemas de Pensamento	0,01
Score total	0,06
<i>Dimensões do Inventário sobre a Vinculação</i>	
Vinculação Segura	0,20
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	0,02
Vinculação Evitante	0,16
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima</i>	
Competência Escolar	0,00
Aceitação Social	0,20
Competência Atléticoa	0,10
Aparência Física	0,20
Comportamento	0,20
Auto-Estima	0,20

Anexo L

Teste à homogeneidade das variâncias (*Levene*) para as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes, do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e da Escala de Autoconceito e Auto-estima de para Crianças e Pré-adolescentes

	Probabilidade de Significância
<i>Escalas do Inventário de Problemas de Comportamento</i>	
Problemas de Atenção/Hiperactividade	0,37
Isolamento	0,79
Score total	0,04
<i>Dimensões do Inventário sobre a Vinculação</i>	
Vinculação Segura	0,78
Vinculação Evitante	0,02
<i>Sub-escalas da Escala de Autoconceito e Auto-estima</i>	
Aceitação Social	0,33
Competência Atléticoa	0,34
Aparência Física	0,54
Comportamento	0,27
Auto-Estima	0,85

Anexo M

Análise de correlação entre as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento para Crianças e Adolescentes e as variáveis do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência para o Grupo Experimental e para o Grupo de Controle

Grupo com Problemas de Comportamento

	Anti-social	Problemas de Atenção/Hiperactividade	Ansiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Problemas de Pensamento	Score Total
Vinculação Segura	-0,17 (0,48)	0,17 (0,49)	0,07 (0,77)	0,09 (0,72)	0,31 (0,20)	0,19 (0,43)	0,14 (0,57)
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	0,37 (0,12)	0,66 (0,02)	0,69 (0,01)	0,48 (0,04)	0,63 (0,00)	0,68 (0,00)	0,71 (0,00)
Vinculação Evitante	-0,17 (0,50)	0,27 (0,26)	0,21 (0,38)	0,16 (0,51)	0,53 (0,02)	0,38 (0,11)	0,29 (0,24)

(...) Sig 2-tailed

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Anti-social	Problemas de Atenção/Hiperactividade	Ansiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Problemas de Pensamento	Score Total
Vinculação Segura	-0,29 (0,23)	-0,47 (0,04)	-0,24 (0,32)	-0,28 (0,25)	-0,04 (0,88)	-0,28 (0,25)	-0,38 (0,10)
Vinculação Ansiosa/Ambivalente	-0,06 (0,80)	0,17 (0,50)	0,38 (0,10)	0,18 (0,47)	0,01 (0,97)	0,14 (0,58)	0,19 (0,44)
Vinculação Evitante	-0,16 (0,51)	0,15 (0,56)	0,22 (0,36)	-0,01 (0,97)	0,30 (0,21)	0,17 (0,49)	0,14 (0,56)

(...) Sig 2-tailed

Anexo N

Análise de correlação entre as variáveis do Inventário de Problemas de Comportamento de para Crianças e Adolescentes e as variáveis da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes para o Grupo Experimental e para o Grupo de Controlo

Grupo com Problemas de Comportamento

	Anti-social	Problemas de Atenção/Hiperactividade	Ansiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Problemas de Pensamento	Score Total
Competência Escolar	0,09 (0,71)	0,18 (0,47)	0,37 (0,12)	0,17 (0,49)	0,38 (0,11)	0,59 (0,01)	0,35 (0,14)
Aceitação Social	-0,31 (0,20)	-0,18 (0,45)	-0,52 (0,02)	0,03 (0,92)	-0,18 (0,46)	-0,24 (0,33)	-0,30 (0,22)
Competência Atlética	-0,20 (0,40)	-0,28 (0,24)	-0,51 (0,03)	-0,44 (0,06)	-0,52 (0,02)	-0,39 (0,10)	-0,47 (0,04)
Aparência Física	-0,04 (0,86)	-0,26 (0,29)	-0,50 (0,03)	-0,29 (0,22)	-0,45 (0,05)	-0,26 (0,29)	-0,38 (0,11)
Comportamento	-0,56 (0,01)	-0,63 (0,00)	-0,50 (0,03)	-0,60 (0,00)	-0,53 (0,02)	-0,53 (0,02)	-0,66 (0,00)
Auto-estima	0,11 (0,65)	-0,15 (0,54)	-0,44 (0,06)	-0,38 (0,11)	-0,51 (0,03)	-0,34 (0,16)	-0,35 (0,14)

(...) Sig 2-tailed

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Anti-social	Problemas de Atenção/Hiperactividade	Ansiedade/Depressão	Isolamento	Queixas Somáticas	Problemas de Pensamento	Score Total
Competência Escolar	-0,47 (0,04)	-0,25 (0,30)	-0,28 (0,24)	-0,03 (0,89)	-0,09 (0,73)	-0,34 (0,16)	-0,33 (0,16)
Aceitação Social	0,05 (0,84)	0,27 (0,26)	-0,34 (0,16)	-0,09 (0,72)	0,23 (0,34)	0,18 (0,47)	0,08 (0,76)
Competência Atlética	0,48 (0,04)	0,21 (0,39)	-0,15 (0,53)	-0,30 (0,22)	-0,03 (0,90)	-0,01 (0,97)	0,07 (0,78)
Aparência Física	-0,11 (0,66)	-0,13 (0,61)	-0,48 (0,04)	-0,01 (0,98)	-0,16 (0,52)	-0,30 (0,31)	-0,25 (0,31)
Comportamento	-0,46 (0,05)	-0,19 (0,45)	-0,27 (0,27)	0,12 (0,64)	-0,07 (0,76)	-0,29 (0,22)	-0,27 (0,27)
Auto-estima	-0,44 (0,06)	-0,45 (0,06)	-0,39 (0,10)	-25 (0,31)	-0,06 (0,79)	-0,38 (0,11)	-0,46 (0,05)

(...) Sig 2-tailed

Anexo O

Análise de correlação entre as variáveis do Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência e as variáveis da Escala de Autoconceito e Auto-estima para Crianças e Pré-adolescentes para o Grupo Experimental e o para Grupo de Controle

Grupo com Problemas de Comportamento

	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa/Ambivalente	Vinculação Evitante
Competência Escolar	0,40 (0,09)	0,53 (0,02)	0,45 (0,05)
Aceitação Social	0,27 (0,26)	-0,02 (0,94)	0,23 (0,34)
Competência Atlética	0,14 (0,57)	-0,11 (0,64)	-0,08 (0,76)
Aparência Física	0,01 (0,96)	-0,28 (0,25)	-0,16 (0,52)
Comportamento	-0,21 (0,39)	-0,39 (0,10)	-0,26 (0,28)
Auto-estima	-0,12 (0,62)	-0,29 (0,23)	-0,30 (0,22)

(...) Sig 2-tailed

Grupo sem Problemas de Comportamento

	Vinculação Segura	Vinculação Ansiosa/Ambivalente	Vinculação Evitante
Competência Escolar	0,40 (0,09)	-0,24 (0,33)	-0,01 (0,96)
Aceitação Social	-0,08 (0,76)	-0,14 (0,57)	-0,08 (0,74)
Competência Atlética	-0,44 (0,06)	0,04 (0,87)	-0,09 (0,72)
Aparência Física	-0,13 (0,60)	-0,18 (0,46)	-0,21 (0,39)
Comportamento	0,42 (0,07)	0,24 (0,33)	0,21 (0,39)
Auto-estima	0,40 (0,09)	-0,01 (0,97)	0,18 (0,45)

(...) Sig 2-tailed