

DY
ALBI/A1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

Adaptação Social ao Pré-Escolar
e
Estilos de Vinculação

Alda Maria Meneses Pires Albino – N.º. – 1535

ORIENTADOR: - Professora Doutora Manuela Verissimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: - Professor Doutor António José dos Santos

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



2007

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
C
Data: 17772
Data: 29/10/2008
Tel: 21 301 17 50 - info@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projecto deveu-se ao apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais manifesto o meu agradecimento, nomeadamente,

A Professora Doutora Manuela Veríssimo pelo apoio e disponibilidade constante que me deu ao longo deste percurso e ao qual não seria possível a sua realização.

Ao Professor Doutor António José dos Santos pelas orientações transmitidas no Seminário.

As minhas colegas educadoras de infância, Fernanda Salgado, Isabel Laranjeiro e Rita Cabral que calorosamente se disponibilizaram em participar na recolha de dados.

As Mães que simpaticamente se interessaram em colaborar.

As Crianças que entusiasticamente aderiram em realizar os “meus jogos” (recolha de dados).

As minhas colegas de curso Ilídia e Lígia que me deram todo o seu apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido que me substituiu no meu papel de mãe, e à minha filha que nesta sua fase de crescimento, superou todas as etapas sem a minha presença.

Ao Armindo Basílio pelo imprescindível auxílio informático.

Aos meus pais pela força e entusiasmo que me deram e pela ajuda financeira que se prontificaram em dar.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Principais Concepções de Vinculação.....	2
Vinculação.....	2
Modelo de John Bowlby.....	3
Comportamento de Vinculação.....	4
Natureza e função do comportamento de vinculação.....	4
Investigações de Mary Ainsworth.....	6
Qualidade da vinculação Mãe/Criança e Educadora/Criança	8
Vinculação e estilos de comunicação da criança.....	13
Representação.....	15
Representação de acontecimentos.....	17
A estrutura Script.....	18
A estrutura narrativa.....	19
O esquema narrativo.....	20
Processos narrativos e as representações da vinculação.....	22
Avaliação das narrativas de vinculação nas crianças.....	24
Estudos realizados baseados nas avaliações das narrativas.....	25
Comunicação entre pais e crianças e a vinculação.....	31
Desenvolvimento cognitivo e avaliação da narrativa.....	34
Problemática e questões.....	34
Método-Participantes	36
Instrumento.....	36
Procedimento.....	37
Apresentação e análise dos resultados.....	38

Análise dos dados das narrativas.....	54
Discussão.....	56
Referências Bibliográficas.....	69

Anexos

Anexo A: Ficha de Registo Individual da Mãe

Anexo B: Ficha de Registo Individual da Educadora

Anexo C: Cartões do Questionário Attachment-Q-Set às Mães

Anexo D: Cartões de Questionário Attachment-Q-Set às Educadoras

Anexo E: Cartão de Base

Anexo F: Cartões de Imagens das Narrativas/Questionário às Crianças-Provas de 1 a 6

Anexo G: Ficha de Transcrição de Narrativas

Anexo H: Tabelas de Registos das Narrativas

Anexo I: Abreviaturas das Categorias das Narrativas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Critério Score de Segurança das Mães.....	39
Figura 2: Critério Score de Segurança das Educadoras.....	39
Figura 3: Média das Escalas, Suave Interação, Contacto Físico, Interação com Adultos e Proximidade.....	43
Figura 4: Média dos três Grupos no Critério Score de Segurança e Dependência.....	46
Figura 5: Média dos três Grupos nas Escalas de Posada e Waters para as mães.....	47
Figura 6: Médias dos Grupos no Critério Score de Segurança e Dependência.....	48
Figura 7: Médias dos Grupos na Escala de Interação Suave com a Educadora.....	49
Figura 8: Médias do início de frequência em Jardins de Infância.....	50
Figura 9: Médias do tempo de permanência em Jardins de Infância.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Média e Desvio Padrão nos Scores de Segurança e Dependência da Mãe e da Educadora.....	41
--	----

RESUMO

O presente estudo pretende avaliar a qualidade de vinculação à mãe e à educadora de infância, verificando se existe ou não concordância entre a qualidade de vinculação e a adaptação ao Jardim-de-infância.

Os instrumentos utilizados foram o Attachment behavior Q-set, (Waters, 1987), com vista a analisar a qualidade de vinculação das crianças às mães e educadoras, e uma adaptação do mesmo instrumento, realizada por Duarte, Meneses e Monteiro, (2000), de modo a analisar a vinculação das crianças às suas educadoras. Utilizou-se ainda, com base no Manual «Uma Caixa Cheia de Emoções» (Marina Kog, Júlia Moonse Luk Depondt da Universidade Católica de Lovaina, 2001) de modo a analisar as narrativas das crianças da amostra. Todos os instrumentos foram aplicados individualmente.

A amostra deste estudo envolveu 50 díades mãe/criança e educadora/criança. Tendo as mães idades compreendidas entre os 21 e os 42 anos, a idade das crianças encontravam-se entre os 36 e os 47 meses, situando-se as idades das educadoras ao nível dos 39 e 58 anos, oriundas de um Jardim de Infância particular, dois Jardins da Rede Pública do Ministério da Educação e um Jardim de Infância da Câmara Municipal de Almada.

Após a recolha de dados procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos, realizando-se inicialmente nos dados referentes ao Attachment Q-Sort, tendo-se efectuado a correlação do Q-Sort das crianças com os parâmetros de Segurança e Dependência. À posteriori e através da Análise Hierárquica de Clusters obteve-se, com base nas percepções maternas, três grupos de crianças: o Grupo 1-seguro e independente, o Grupo 2 -inseguro e dependente e o Grupo 3 – inseguro e independente. Paralelamente constatou-se que as educadoras identificam um grupo de crianças seguras e outro de crianças inseguras.

Posteriormente com base nas representações das crianças procurou-se através da análise das narrativas verificar se entre os três grupos havia diferenças significativas ao nível das narrativas das crianças. Constatou-se que as crianças do Grupo 1 (seguro e independente) e Grupo 2 (inseguro e dependente) são concordantes nos sentimentos

verbalizados, nomeadamente a situações novas de adaptação e separação da mãe. As crianças do Grupo 3 (inseguras e independentes) revelam tendência em verbalizar sentimentos sem nexos.

Ao nível da amostra estudada, conclui-se que a vinculação é uma característica própria da relação estabelecida entre a criança e a figura de vinculação, possibilitando então explicar-se as diferenças encontradas entre as percepções maternas e as percepções das educadoras. Verificou-se que o Início de Frequência e o Número de Horas que as crianças passavam no Jardim de Infância, não se encontrava correlacionado com a Qualidade da Vinculação das crianças às mães. Constatou-se ainda, que é possível que as crianças estabeleçam uma relação segura com uma figura não-parental e num ambiente não familiar. Os resultados parecem também indicar que a Qualidade da Vinculação influencia a descrição das narrativas das crianças relativamente às suas emoções. As crianças percebidas como seguras, apresentam narrativas de um modo fácil e aberto na forma como as comunicam, superiores às crianças inseguras, nomeadamente ao Grupo 3, constituído pelas crianças inseguras e independentes.

INTRODUÇÃO

A Educação Pré-Escolar ganhou a sua própria identidade após ter saído a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e em que esta estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, Orientações Curriculares (1997)”.

Enunciando Bowlby (1969, cit. por Veríssimo, 1995) a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. No entanto, embora a criança estabeleça normalmente a vinculação com a mãe, pode estabelecer outras relações de vinculação com outras pessoas que cuidem delas, como é o caso da educadora.

Segundo Howes et al. (1990), esta mudança na dinâmica familiar veio promover um alargamento e um novo desafio à teoria da vinculação. Surgem então, questões relativas ao modo como a criança desenvolve a relação de vinculação com a mãe e com a educadora e quais os seus possíveis efeitos no seu desenvolvimento.

Ao entrar para o ensino pré-escolar a criança passa por diversas etapas, nomeadamente: a separação da mãe e a adaptação a um novo contexto, onde as oportunidades e os desafios sociais no contexto das relações com os pares diferem consideravelmente das relações familiares (Vaughn & Korth, 2001). Ao longo deste processo será de grande importância a relação que a criança vai estabelecer com a sua educadora.

Deste modo, o presente estudo procura analisar a qualidade da relação de vinculação da criança, não só à mãe, mas também à sua educadora, procurando perceber de que modo estas se relacionam com a adaptação da criança ao pré-escolar.

Principais concepções de vinculação

A origem e desenvolvimento das relações interpessoais precoces, tem uma formulação teórica distinta. Várias perspectivas têm utilizado termos para caracterizar esta ligação tão especial; relações objectais, dependência e vinculação.

Segundo Ainsworth (1976), o conceito de relações objectais está ligado à teoria psicanalítica do instinto. Perante esta perspectiva a mãe é o primeiro objecto para o bebé e as relações objectais desenrolam-se no primeiro ano de vida da criança. A primeira relação com a mãe foi vista pelos psicanalistas como uma relação essencialmente oral.

A designação dependência foi utilizada pelos teóricos da aprendizagem social como uma classe de comportamentos apreendidos no contexto de relação de dependência da criança com a própria mãe e reforçados pelos cuidados que lhe proporcionava, assim como com a interacção que os mesmos originavam.

O termo vinculação (attachement) de Bowlby (1958) tornou-se corrente na linguagem psicológica, propondo deste modo uma nova abordagem para as origens da ligação entre mãe e bebé, baseando-se a sua teoria numa perspectiva etológica.

Vinculação

➤ Bowlby (1990) considera que o período em que o bebé começa a estabelecer uma relação privilegiada com a figura materna, que lhe proporciona segurança e protecção, ocorre no primeiro ano de vida.

➤ A teoria de vinculação visa a compreensão do fenómeno ao qual o bebé e a mãe nutrem laços selectivos e privilegiados entre si. Neste clima de aprendizagem mútua o bebé vai descobrindo novos comportamentos que se interligam aos comportamentos de dependência, pelos quais ele expressa os seus impulsos. A procura de proximidade e contacto físico, assim como de atenção, ajuda e aprovação, são manifestações de

comportamentos de vinculação que se expandem a outras pessoas da sua relação, o que parece ser necessário para o bem-estar psicológico do bebé.

Modelo de Bowlby

John Bowlby (1920) foi o autor que se debruçou na compreensão e explicação da privação e separação da mãe, em crianças institucionalizadas e hospitalizadas, relativamente ao desenvolvimento da personalidade do bebé.

O seu estudo levantou-lhe uma questão que não se encontrava totalmente clarificada: a questão da natureza e qualidade da vinculação da criança à mãe.

Bowlby insatisfeito com a perspectiva psicanalítica da natureza da relação de vinculação da criança com a mãe, estava atento a outros estudos teóricos, convicto que algo de muito especial na relação precoce ultrapassava as satisfações básicas do bebé e que seria o responsável pelo desenvolvimento dessa relação tão específica e íntima.

No contacto com os resultados das investigações etológicas e clínicas, constatou-se a existência de algo para além da alimentação que proporcionava a evolução da relação afectiva do bebé à mãe, desencadeando o desenvolvimento dessa relação íntima.

→ Utilizando os conceitos da Etologia, da Cibernética, da Psicologia do Desenvolvimento, do Processamento da Informação e da Psicanálise, Bowlby revolucionou o modo de pensar e elaborou uma teoria sobre a natureza e dinâmica da vinculação da criança à mãe (Soares, 1996).

Bowlby propôs que se passasse a designar por vinculação (*attachement*), significando um afecto específico de um indivíduo para outro.

Comportamento de vinculação

Bowlby na sua tese inicial em 1958, refere que a vinculação do bebé à mãe tinha como base um equipamento comportamental centrado num certo número de sistemas de comportamentos característicos da espécie, que organizados e orientados em relação à mãe serviam para vincular a criança.

Bowlby descreve cinco destes sistemas comportamentais que contribuem para o estabelecimento da vinculação entre bebé e mãe-chupar, agarrar, seguir, chorar e sorrir - os quais se centram e integram na mãe durante o primeiro ano de vida, estabelecendo a base a que denominou por comportamentos de proximidade com a mãe. Posteriormente agrupou-os em dois grupos distintos: comportamentos de sinalização: o chamar, sorrir, falar ou o chorar - manifestam a aproximação do adulto à criança e desencadeiam comportamentos maternos; e comportamentos de aproximação - seguir, procurar ou agarrar e chupar, facultam o efeito primordial do elo de ligação da criança à figura materna (vinculativa).

Para Bowlby a organização destes sistemas tinha como finalidade a protecção do bebé. Assim sendo, as relações de vinculação tinham como terminus a sobrevivência da espécie como ser social que representa.

O autor (1990) reforça que os comportamentos de vinculação se encontram no campo genético de todo o ser humano e também adaptados ao sistema comportamental de cuidados parentais.

Destaca-se que o que existe é recíproco, complementando-se um ao outro e estando predispostos para o desenvolvimento de uma relação fundamental no ser humano.

Natureza e função do comportamento de vinculação

Durante muito tempo o comportamento de vinculação encontrava-se associado à necessidade de alimento da criança, em que para a satisfazer solicitava a aproximação da figura de vinculação.

Na perspectiva etológica dos estudos desenvolvidos por Lorenz (1935), com patos e gansos, observa-se que estes animais desenvolvem o comportamento de vinculação na ausência de alimento. Logo que saíam do ovo, as crias seguiam qualquer objecto que se movesse, quer este fosse ou não a sua progenitora.

Mais tarde observa-se que nos bebés humanos este interesse é manifestado a um adulto que interaja socialmente, ainda que não participe na situação de alimentação ou nos cuidados primários, aumentando ainda a intensidade no seu balbuciar e sorriso (Blackbil, 1958) e (Rheingold, Gewirtz e Ross, 1959), cit. por Bowlby (1990).

Baseado nesta perspectiva, reforça a predisposição do bebé para interagir socialmente em virtude de responder de uma forma correcta face aos estímulos sociais, independentemente de estar ou não envolvida na satisfação das suas necessidades fisiológicas. Observa-se o facto de os bebés revelarem frequentemente comportamentos de vinculação para com crianças, ainda que estas não disponham de capacidades para os satisfazer fisiologicamente (Shaffer e Emerson, 1964), cit. por Bowlby (1990).

Bowlby valoriza o pressuposto que a base do comportamento de vinculação está interligado a uma característica de protecção face aos predadores. Após a mobilização deste tipo de comportamento, a criança mantém ou cria a proximidade com uma ou mais figuras de vinculação, na base de um pressuposto escudo protector, cit. por Soares (1996).

Esta parece ser no entanto a explicação mais plausível, considerando dados observáveis no mundo animal como o isolamento de um animal face aos outros elementos da sua espécie, tendo maior possibilidade de poder ser atacado por outro predador; os elementos mais frágeis de um grupo, como fêmeas e cria, são os que mais fácil e intensamente desenvolvem o comportamento de vinculação, concretamente em situações de perigo, Bowlby (1990)

Investigações de Mary Ainsworth

As investigações de Mary Ainsworth (1969) vieram enriquecer grandemente o estudo do desenvolvimento da teoria de vinculação.

→ Ainsworth reforça que a vinculação, quando estabelecida, tende a manter-se como algo de predominante para a vida. O modo pelo qual o sistema comportamental se torna organizado, em relação a uma pessoa específica, define-se como vinculação (Ainsworth, 1969). Esta é discriminativa e específica e assim como nas relações objectais, esta verifica-se em todas as idades, não significando propriamente imaturidade e insegurança. A primeira ligação estabelece-se com a figura materna, embora aquela se possa prolongar a outras pessoas.

Ainsworth (1969) e os seus colaboradores, inteiramente influenciados pela teoria de John Bowlby, interessaram-se em avaliar o grau de consistência de vinculação entre criança e a mãe (pai ou outra pessoa substituta da figura materna). Neste contexto optaram por desenvolver uma situação experimental denominada "Strange Situation" (situação nova, desconhecida ou estranha). Esta situação experimental consistia em estudar como num meio não familiar, crianças com menos de um ano de idade podem alterar o seu comportamento quando a mãe ou o pai se ausentam durante determinado tempo, surgindo uma pessoa estranha para a criança.

→ Segundo a teoria da vinculação o meio só é enfrentado como base segura pela criança quando o vínculo com a mãe é de qualidade.

Nesta situação envolveram-se sete episódios experimentais com um tempo de três minutos cada um e em que:

Episódio 1: A criança fica só com um dos pais;

Episódio 2: Junta-se-lhes uma pessoa desconhecida para a criança;

Episódio 3: Tendo a pessoa estranha captado a atenção da criança, a mãe abandona

o quarto deixando ali a criança e a desconhecida:

Episódio 4: A mãe regressa e a desconhecida vai-se embora:

Episódio 5: Após três minutos a mãe abandona o quarto;

Episódio 6: A desconhecida regressa;

Episódio 7: A mãe volta na altura em que a desconhecida se vai embora.

→ A situação estranha elaborada por Ainsworth permite observar em que medida a mãe pode constituir para o bebé uma base segura, a partir da qual pode explorar com confiança o meio que o circunda.

→ Analisada a situação experimental conclui-se a caracterização dos bebés em determinada organização comportamental. Os bebés que revelam comportamentos de procura activa de proximidade e interacção com a mãe nos episódios de reunião, além de normalmente não manifestarem resistência ao contacto ou interacção com a mãe, são denominadas como crianças seguras;

→ O grupo de crianças que revela comportamentos evitantes face à mãe, especialmente nos episódios de reunião, em que a ignoram ou se afastam dela, são apelidadas como inseguras-evitantes;

→ Finalmente, as crianças que manifestam sinais ambivalentes de procura de contacto, resistência activa ao contacto e interacção com as mães, sobretudo nos episódios de reunião, são designadas de inseguras-ambivalentes/resistentes.

Nestes episódios a situação estranha parecia constituir um procedimento válido, permitindo concretamente observar manifestações do bebé face a um estranho, no meio não familiar.

Contudo, a sua utilização suscitou algumas controvérsias, nomeadamente no respeitante à avaliação da segurança dos bebés de contexto sócio culturais diferentes, onde se poderiam constatar algumas diferenças nos seus valores e práticas educativas.

Porém ressalva-se o contributo de Ainsworth e da sua pesquisa, o qual constituíram um suporte de desenvolvimento de futuros métodos empíricos de avaliação da vinculação.

Ainsworth ficou reconhecida por ter colocado em prática um método experimental que permitiu destacar e medir os comportamentos da criança, que quando confrontada com situações novas podem desencadear sentimentos de insegurança, stress e angústia.

Atribui-se-lhe ainda o facto de se concluir por uma verificação experimental das relações entre os comportamentos manifestados pela criança, durante o primeiro ano de vida e a qualidade da vinculação que o bebé estabelece com a mãe ou com a figura materna.

Conclusivamente, os estudos de Ainsworth conduziram-nos a um possível acréscimo do que viria a ser constatado através da teoria da vinculação apresentada por Bowlby.

A qualidade da vinculação entre o bebé e a mãe demarcaria inegavelmente o modo determinante de outros sistemas relacionais do bebé ao longo de toda a sua fase evolutiva.

Qualidade de vinculação mãe/criança e educadora/criança

Segundo Bowlby (1990), um bebé nas primeiras semanas de vida está totalmente dependente da mãe, mas no entanto não está vinculado a ela. O autor refere que a dependência da figura materna e vinculação são estados diferentes, atribuindo a dependência como característica de uma relação.

O autor situa o primeiro ano de vida, o período durante o qual o bebé estabelece uma relação privilegiada com uma figura particular que lhe transmite segurança e protecção, através dos seus comportamentos de cuidados. Esta relação desencadeia uma interacção com dois papéis diferentes mas que se complementam; por um lado o bebé

em busca de cuidados e atenções que lhe proporcionem a satisfação das suas necessidades de segurança e protecção (“care-seeking role”) e por outro lado, a do adulto disponível e capaz de responder às solicitações da criança através da prestação de cuidados (“care-giving role”).

➤ O adulto realizando com regularidade este papel, tenderá a tornar-se para a criança uma figura de vinculação e ser capaz de lhe proporcionar um sentimento de segurança quando se sente ameaçada por uma experiência de medo, desconforto ou mal-estar generalizado (Bowlby, 1977, cit. Soares, 1996).

➤ A teoria da vinculação considera que a relação de vinculação se inicia após o nascimento. O bebé vai adquirindo representações internas nas interacções que a mãe estabelece e desenvolve nos primeiros três meses e meio. É a partir desta data que o bebé pode entrar numa creche e irá encontrar um adulto diferente que lhe irá prestar os cuidados básicos como a alimentação, a higiene, o repouso e momentos de brincadeira. Estando porém intrínsecos a estes, a linguagem oral e corporal, a disponibilidade e o estímulo que lhe oferece e que proporciona momentos de afecto mútuos.

➤ Segundo Howes (1999), nesta altura a entrada na creche encontra-se numa fase antecedente à emergência das representações de vinculação que surgem entre os seis e oito meses. Os bebés que ingressam nas creches, vivenciam e constroem em simultâneo modelos internos de duas ou mais relações de vinculação; com a mãe, a educadora e auxiliares da acção educativa.

➤ Soares (1996), refere que o mundo interno da criança se desenvolve a partir da construção dos modelos dinâmicos das figuras de vinculação.

➤ Para Shaffer (1996), as crianças têm uma tendência genética para estabelecer e desenvolver vinculações às pessoas que cuidam e interagem com elas. As vinculações podem ser moldadas a várias pessoas, sendo a sua escolha realizada sobretudo pela qualidade de interacções em detrimento do sexo ou do tempo passado em conjunto. Neste ambiente a criança sente confiança e segurança em relação à figura de vinculação, pressentindo que as suas necessidades serão correspondidas.

→ Bretherton (1985, cit. por Soares em 1996) destaca que o conteúdo de uma relação de vinculação está centrado na regulação da segurança, havendo uma figura vinculada que procura protecção, e outra figura de vinculação, considerada como sendo a mais forte e capaz para se confrontar com o mundo, que proporciona segurança, conforto e ajuda.

→ Ainsworth (1969, cit. por Soares em 1996) reforça que a vinculação, uma vez estabelecida tende a perdurar e ser duradoura no sentido em que lança pontes sobre o tempo e o espaço.

→ Estudos realizados por Goossens e Ijzendoorn (1990) centraram-se nas interacções da criança com as figuras que cuidam e interagem com ela. Sroufe e Fleeson (1986, cit. por Soares, 1996) referem que existe uma consistência com a concepção de que a qualidade de vinculação é função da história particular da relação da criança com a figura de vinculação específica.

→ Ainsworth (1990) considera importante diferenciar a qualidade de vinculação de acordo com a figura que está envolvida, uma vez que o que está em causa é a relação especial que se estabelece com uma figura específica. Nesse sentido, Ainsworth et al. (1978, cit. por Soares, 1996) definem vinculação como o modo pelo qual o sistema comportamental da vinculação se torna organizado em relação a uma determinada figura.

→ Deste modo as crianças que na sua história de vida vivenciam vinculações inseguras, possivelmente possuem menos probabilidades de revelar ou manifestar comportamentos no jardim-de-infância que proporcionem envolvimento e por sua vez, a construção de uma relação de vinculação segura com a sua educadora (Howes, 1999). No entanto, quando em realidades adequadas e perante educadoras sensíveis, disponíveis e responsivas, revelam conseguir reorganizar as suas representações de vinculação vividas pelas novas experiências.

Ijzendoorn & Tavecchio (1987, cit. por Goossens & Ijzendoorn, 1990), referem que vinculações seguras entre educadora e criança podem compensar vinculações inseguras entre pais e crianças. As crianças identificadas como vinculadas inseguras, vivenciaram no início da sua história de vida situações frustrantes com os seus pais, como rejeição e insensibilidade. Espera-se destas crianças mais probabilidades em construir modelos negativos das figuras de vinculação (Ainsworth et al., 1978).

De acordo com Howes & Hamilton, (1992, Howes & Smith, 1995, Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Nas suas investigações de relação criança-educadora são promissoras no sentido daquilo que é esperado do jardim-de-infância, que este contribua na formação das relações sociais que a criança estabelece e desenvolve com o adulto e outras crianças. Segundo os autores, a criança quando frequenta aquele estabelecimento de ensino, realiza paralelamente com a mãe e a educadora relações de vinculação.

Segundo Belsky (1988, cit. por Howes, 1999) o bebé ao entrar para a creche e ao separar-se da mãe, traduz-se em algo gerador de stress, factor negativo que poderá afectar a relação de vinculação. Neste âmbito Schaffer (1990, cit. por Schaffer, 1996) considera inúmeros estudos realizados, no sentido de se verificar até que ponto a separação diária da mãe é prejudicial e minimiza os laços afectivos com a mesma. Porém os resultados obtidos não revelaram efeitos negativos, desde que determinadas condições fossem satisfeitas, sobretudo na qualidade dos cuidados recebidos. O autor refere um estudo realizado por Belsky & Rovine (1988), em que se verifica que existe um maior risco para as crianças desenvolverem vinculações inseguras à mãe, quando permanecem mais do que 20 horas semanais no jardim-de-infância.

Outros autores salientam que quanto mais for o tempo de permanência das crianças, quer na creche quer no jardim-de-infância, mais probabilidades terão para estabelecer relações seguras à educadora (Barglow et al. 1987, Belsky 1988, Belsky & Robin 1988, cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990) o factor tempo é algo fundamental na relação educadora criança, pois dar-se a conhecer e ser conhecido, aceitar e ser aceite, dar e receber, interpretar e descodificar-expressões, choros e sorrisos - necessitam de um tempo de adaptação.

? → Schaffer (1996) refere que um motivo que parece influenciar o período de tempo que as crianças demoram a formar ligações com a figura de vinculação, são as oportunidades de interacção social proporcionadas ao bebé durante o período em que está afastado da mãe. Segundo Goossens & Van Ijzendoorn (1990), a qualidade da relação da criança à educadora está interligada com a sensibilidade da mesma. Oferecendo à criança um ambiente calmo, sensível e estável, transmitindo-lhe segurança, poderá levar a criança a estabelecer uma vinculação segura à educadora e sentir-se compensada do stress gerado pela separação da mãe.

→ Nas investigações desenvolvidas por Howes & Hamilton (1992), verificou-se que as educadoras manifestam comportamentos mais sensíveis e responsivos com as crianças na categoria segura e menos sensíveis na categoria insegura evitante. As crianças na categoria ambivalente viveram menos sensibilidade e envolvimento pela educadora do que as crianças na categoria insegura evitante.

→ Goossens & Van Ijzendoorn, (1990; Howes & Hamilton, 1992; Sagi et al. 1995) referem que a criança consegue estabelecer uma relação de vinculação com a sua educadora, independentemente da qualidade de vinculação aos seus pais. Ao contrário dos pais, as educadoras têm de ser disponíveis, sensíveis e atentas para várias crianças ao mesmo tempo, não conseguindo por vezes dar resposta a todas elas. Contudo as educadoras não revelam mais relações de vinculações inseguras com as crianças do que as mães (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990).

→ Segundo Howes, Rodning, Galluzzo & Myers (1990), as crianças que mais passam despercebidas ou que têm menos atenção por parte da educadora, devido ao facto do número de crianças ser elevado, são as que revelam pouca tendência a realizar vinculações seguras com a sua educadora.

→ Estudos realizados por Main & Cassidy (1985, cits. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990) reforçam que o método de trabalho desenvolvido e realizado pela educadora poderá influenciar a qualidade das relações de vinculação com as crianças. Ao interagir diariamente com uma ou mais crianças é pressuposto que a educadora

revele o mesmo tipo de vinculação com o grupo (Sagi et al., 1985, cit. por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990).

→ Bradley et al. (1986, cit. por Howes et al., 1990) referem que as crianças que frequentam o ensino pré-escolar de qualidade, revelam melhor comportamento social. Howes & Hamilton, (1992; Howes et al., 1994) reforçam que as crianças que frequentam o jardim-de-infância manifestam com as suas educadoras relações multi-dimensionais, o que faz com que a qualidade das relações entre criança e educadora seja um factor de relevo de vivência e experiência da criança no espaço do jardim-de-infância.

→ Segundo Howes, et al. (1990), as crianças que manifestam vinculações seguras às mães e às educadoras, revelam maior envolvimento no jardim-de-infância e uma maior competência social.

→ Investigações realizadas por Oppenheim et al. (1988) e Clarke-Stewart (1989), cit. por Van Ijzendoorn (1990), perante as sequelas dos diferentes tipos de vinculação, referem que uma vinculação segura entre criança e educadora, interligada a vinculações inseguras com os pais, podem levar a uma melhor adaptação sócio-emocional da criança.

→ Porém a estabilidade da relação com a educadora pode ser afectada pela dinâmica ou gestão do pessoal do jardim-de-infância ou creche, dado que nem sempre as crianças têm a mesma educadora de um ano para o outro, quer na creche quer no jardim-de-infância (Whit Book, Howes & Philips, 1990)

Vinculação e estilos de comunicação da criança

Foi na década de oitenta que vários investigadores se interessaram em atribuir importância à diversidade existente ao nível do desenvolvimento da linguagem da criança (Bates, Bretherton & Snyder, 1988).

Estes estudos deveram-se aos resultados obtidos por Nelson (1981) sobre estilos de comunicação das crianças. A autora refere que as crianças utilizam um de dois estilos de linguagem; o referencial ou o expressivo.

As crianças que utilizam frequentemente as palavras que denominam objectos, utilizam um estilo de linguagem referencial.

Aquelas que utilizam pronomes, expressões personalizadas e palavras funcionais, possuem um estilo expressivo. As inúmeras variáveis, quer ao nível qualitativo (diferentes estilos de linguagem) quer ao nível quantitativo (número de palavras proferidas), apoia uma perspectiva social do desenvolvimento da linguagem.

Segundo Snow (1989), a interacção social é considerada, sendo esta perspectiva, como um motor da linguagem. Conota-se nas palavras significado através do seu uso constante na troca de informações sobre o mundo dos objectos e das relações sociais. É através da interacção social que a criança desenvolve as representações mentais relativas a cada palavra.

Grande parte dos estudos empíricos foca preferencialmente uma só parte do sistema comunicativo, denominado por linguagem oral, colocando à priori todos os outros modos de comunicação à margem. Ainda que à linguagem oral se atribua o suporte fundamental na transmissão da cultura, a componente afectiva e o componente não verbal são igualmente meios extremamente importantes neste processo, especialmente no sentido de reforçar a troca de informação entre a criança e a mãe. O mesmo tipo de informação oral é interpretado pela criança de forma diferente em função da vertente afectiva em que é emitida (Ratner & Settner, 1981), sendo também ela importante para a manutenção e eficácia do processo comunicativo.

A relação de vinculação entre mãe e criança conduz todas as informações futuras desta, influenciando todo o seu desenvolvimento social e cognitivo (Bowlby, 1969).

A harmonia afectiva da mãe e da criança encontra-se entre as características principais das relações de vinculação segura, podendo proporcionar o desenvolvimento de estilos particulares de comunicação por parte da criança.

As crianças identificadas como portadoras de uma vinculação segura exploram de um modo mais activo o ambiente, um aspecto que pode potencialmente, propiciar diferenças no modo de comunicar.

Os estudos iniciais e sistemáticos realizados sobre esta problemática (Bretherton, E. Bates, L. Benigni, L. Camaioni, & V. Volterra, 1979) revelaram associações fracas ou mesmo inexistentes entre tipos de vinculação e estilos de comunicação da criança.

Porém o tipo de vinculação foi classificado a partir da situação estranha (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), um procedimento que condiciona a avaliação de faixas etárias e preferencialmente, os estilos de comunicação se definem.

Esta situação foi ultrapassada com a introdução do Attachment Behavior Q- Set (Waters & Deane, 1985), um instrumento que permite avaliar o tipo de vinculação de crianças mais velhas e igualmente, recolher uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança.

Blicharski e Veríssimo (1992), após um estudo a partir do instrumento de Watters & Deane (1985) demonstram a existência de uma relação entre o tipo de vinculação e o estilo de comunicação da criança, concretamente a existência de diferenças significativas no uso da linguagem e trocas ao nível da informação, em função do tipo de vinculação.

Representação

De acordo com Nelson (1986), as representações mentais das crianças são um conjunto de crenças, pensamentos, vivências e conhecimentos acerca da sua experiência sobre o mundo que as envolve. Neste sentido, a representação deve ser extraída como todo o conjunto de conhecimentos apreendidos, estruturados de um certo modo e representados posteriormente pela própria criança, com o objectivo de interagir com o meio (Mandler, 1983).

Piaget (1951, cit. por Mandler, 1983, p. 422), refere que as crianças no decurso das suas actividades, constroem esquemas, padrões organizados do conhecimento individual que representam os objectos e as suas ligações. O autor utiliza representação em duas vertentes: uma como um conhecimento de “representação num sentido mais abrangente”, definido como “idêntico com o pensamento, ou seja, com toda a inteligência que se baseia num sistema de conceitos ou de esquemas mentais e não apenas em percepções e acções”.

A segunda vertente é algo mais tradicional e familiar e atribui a representação como o uso de símbolos. Neste âmbito, a representação refere-se a palavras, a artefactos ou a outra produção de símbolos que as pessoas utilizam para representar certos aspectos do mundo ou alguns do seu conhecimento acerca do mesmo. Porém, existe uma relação entre os dois tipos de representação, uma vez que pode ser utilizado de dois modos: um referindo-se ao conhecimento e à forma como se organiza; outro referindo-se à representação como produções simbólicas utilizados pelos sujeitos para representar aspectos do conhecimento do mundo, atribuindo-lhe uma função comunicativa (Mandler, 1983).

Segundo Bruner (1966), a representação é importante na compreensão do desenvolvimento do raciocínio, uma vez que consiste num conjunto de princípios que proporcionam ao indivíduo reter informações acerca dos acontecimentos que o rodeiam, sendo seleccionadas de acordo com o objectivo e finalidade a que a representação se destina. Assim, o processo cognitivo das crianças é contextualizado nas vivências diárias, ficando retido ao nível da informação.

Neste sentido e segundo Mandler (1983), grande parte do conhecimento das crianças pequenas é organizado como um esquema para objectos familiares, pessoas, locais e acontecimentos, estruturando-se em termos espaciais e temporais organizados, em expectativas sobre o que as coisas pareciam, ou na sequência em que o acontecimento ocorresse (Nelson, 1981, 1986, Hudson & Nelson, 1990).

Para Cole & Cole (1996), estes esquemas estruturam o modo como a criança entende e age, adquirindo extrema importância nas explicações culturais acerca do desenvolvimento.

Representação de acontecimentos

Segundo Vygotsky (cit. por Bruner, 1990), cada cultura estabelece as actividades cognitivas necessárias, promovendo oportunidades para as adquirir estimulando um desenvolvimento intelectual. O processo de aquisição é sempre mediado socialmente pelos objectivos de uma cultura e por interacções sociais entre indivíduos, especialmente entre crianças e adultos (Hudson & Fivush, 1990; Bruner, 1990).

Bruner (1990), refere como representação mental, uma representação bastante maleável e inata, que é desencadeada não só através de actos e expressões dos outros, mas também pelos contextos sociais básicos, em que os seres humanos interagem. Neste sentido, os indivíduos encontram-se inicialmente equipados com um conjunto de pré-disposições para a construção do mundo social e agir segundo a cultura.

Segundo Nelson (1986), encontra-se uma diferença entre os processos perceptivos e cognitivos em relação à representação; ao nível da percepção, esta corresponde à primeira representação que deriva da experiência com o real; a cognição envolve as representações e os processos que operam sobre elas. Nesta perspectiva, ambos os processos se encontram interligados uma vez que o cognitivo pode actuar sobre as representações perceptuais e vice-versa.

Uma vez que a capacidade para a resolução de tarefas vai evoluindo com a idade, verifica-se que quanto mais novas as crianças são, mais dificuldades revelam na realização de tarefas cognitivas propostas em situação de estudo experimental, do que na realização de actividades diárias (Nelson 1986).

A estrutura Script

Nelson (1986), refere que a criança adquire representações generalizadas de acontecimentos através da sua vivência em actividades diárias e acontecimentos culturais organizados. Os scripts são esquemas que especificam a pessoa que participa no acontecimento, o papel social que desempenha e os objectos utilizados no percurso do acontecimento e na sequência de acções. Todos os scripts são apreendidos através da experiência, quer seja directa, onde o sujeito participa no desenrolar do acontecimento, ou indirecta, em que o sujeito observa os outros que participam no desenrolar do acontecimento.

Deste modo, quando são crianças muito novas, cabe aos adultos orientar a sua aprendizagem de forma a torná-la preparada para o desempenho de determinados papéis. Assim sendo, vão iniciando a execução de papéis através de um processo de interacção participativa, iniciando uma interiorização dos scripts relativos aos acontecimentos nos quais participam. Os scripts quando adquiridos, desenvolvem-se de acordo com a idade dos sujeitos e do aumento das suas experiências com o acontecimento (Nelson, 1986). Por sua vez constroem-se através da experiência directa ou indirecta de acontecimentos reais e dado que os sujeitos mais velhos têm mais experiência, também os seus scripts serão mais complexos e elaborados, (Nelson, 1986).

Nesta perspectiva, outro aspecto importante reside no facto de que ao longo do seu desenvolvimento os sujeitos tornam-se mais competentes ao nível cognitivo, podendo concluir no sentido de existir uma complexidade e organização de scripts.

De acordo com Nelson (1986), à medida que a criança tem mais idade, verifica-se que as representações se tornam mais abstractas. Por sua vez, as crianças mais novas revelam uma maior dependência ao nível da organização das representações de acontecimentos, uma vez que o script elabora um contexto cognitivo rico, conseguindo substituir o acontecimento real.

Hudson & Nelson (1983), em estudos realizados anteriormente verificaram que, quer as crianças que frequentam o jardim-de-infância, quer as do primeiro ano de escolaridade do ensino básico, recordam mais informações de acontecimentos familiares. Independentemente da idade, as representações que um sujeito tem de um acontecimento, serão tanto mais organizadas quanto estruturalmente forem diferentes os acontecimentos reais correspondentes (Hudson & Nelson).

Segundo Bruner (1990), não é apenas através dos scripts que as crianças esquematizam e estruturam as suas experiências sociais, mas também os significados culturais que conduzem e controlam os actos individuais. Tendo em conta que nem o modo de transmitir oralmente a informação se baseia no diálogo, o autor reforça o papel de que a organização narrativa fornece à criança, dado que compreender e produzir histórias se encontra interligado com uma organização temporal e causal dos contos, encontrada nos scripts primitivos da criança, ou seja, na forma como inicialmente ela organiza a representação mental do mundo, através de esquemas de sequências de acções familiares.

Os limites e a estrutura dos novos eventos, nos quais a criança participa, dependem dos contextos provenientes da sua cultura, assim como dos papéis que esperam desempenhar naqueles contextos. Deste modo, é nos contextos familiares em que as crianças já conhecem a rotina e sequência dos acontecimentos, que conseguem interpretar convenientemente as condições necessárias da situação, estando assim, mais predispostas a comportar-se de uma forma lógica, aderindo desta forma aos pensamentos dos adultos. Porém, se os contextos não forem familiares, as crianças podem adquirir scripts inapropriados e recorrer a um pensamento mágico e sem lógica (Cole & Cole, 1996).

A estrutura narrativa

Segundo Nelson (1986), desde cedo as narrativas fazem parte da vida da criança. Além de se encontrarem na sua forma verbal, são ainda utilizadas em algumas situações não verbais, como sejam mímica através de figuras e numa dramatização. As crianças,

para além de ouvirem ler ou contar histórias, também visualizam as narrativas em filmes e constroem elas mesmas as suas próprias narrativas enquanto brincam.

De acordo com a autora, as narrativas são um meio de socialização no mundo sócio-cultural. Neste sentido, presume-se que as crianças por meio das estruturas narrativas adquiram conhecimentos em alguns domínios, presentes nas narrativas pessoais, bem como nas histórias que conduzam à fantasia. Nestas, encontram-se ideias sobre o tempo, espaço, religião, geografia, mundo natural, grupo sócio-económico e acções morais (Nelson, 1996).

Nesta perspectiva, as narrativas desempenham um papel importante uma vez que promovem na criança o desenvolvimento da compreensão das acções e da intencionalidade dos outros sujeitos. Deste modo, as narrativas são uma fonte importante ao nível de termos abstractos, emoções e atitudes. Por seu lado, as narrativas permitem este desenvolvimento na medida em que proporcionam a organização de um todo (Nelson, 1996).

Bruner (1990), refere que possuímos uma predisposição inata e primitiva para a organização das narrativas, o que nos possibilita compreendê-la e usá-la com facilidade. A nossa cultura desde cedo nos fornece novos poderes de narrativas, devido aos vários instrumentos e às tradições de contar e interpretar que desde muito cedo começamos a partilhar.

O esquema narrativo

De acordo com Matta (1999, p. 43), “o género narrativo elabora um modelo para organizar e interpretar as experiências de vida. Deste modo as histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura e no seu grupo social. O seu estatuto, as suas características, a sua estrutura e o seu conteúdo entre o real e o imaginário, tornam as histórias um instrumento privilegiado no processo de negociação social de significados”.

A narrativa organiza as vivências, fornece um esquema organizador do que é normal, no entanto enquadra os desvios, aquilo que é estranho e inquietante, sendo considerada como uma prática social importante na sua vida.

Segundo Mandler (1983), também as histórias tradicionais partilham muitas características dos scripts, uma vez que se baseiam em sequências de acções familiares colocadas de um modo específico, destacando-se o princípio e o fim. A sua principal diferença é que o esquema narrativo da história, apesar das unidades se basear num conteúdo é mais abstracto que um script.

Nesta perspectiva e segundo alguns estudos, muitas das histórias para crianças mais pequenas consistem em sequências tipo script, talvez pelo facto de ser mais fácil produzir um script de uma vivência diária do que elaborar em cima de uma exigência um objectivo a ser alcançado (Gruendel, 1980, citado por Nelson, 1981; Nelson & Gruendel, 1986).

Em idade pré-escolar muitas crianças adquirem a capacidade básica de narrar um acontecimento, ou seja elas dominam uma estrutura muito básica da narrativa para relatar as suas vivências e histórias pessoais (Hudson & Hageen, 1987; Hudson & Nelson, 1983; Hudson, Shapiro & Sosa, 1995).

É a partir dos três anos que a criança, após ter apreendido os meios linguísticos, consegue produzir narrativas sozinha, ainda mais tratando-se de acontecimentos vividos por ela (Magee & Sutton-Smith, citado por Fayol, 1985).

Vários colaboradores descobriram que as crianças aos quatro anos utilizam o esquema narrativo para interpretar uma série de imagens que fazem parte de uma história um pouco complexa, recordando-se de episódios temporais e causais (Mandler, 1983).

Processos narrativos e as representações da vinculação

Foi a partir de investigações nas teorias evolutivas e de controle de sistemas que Bowlby encontrou alternativas úteis para os modelos motivacionais, psicanalíticos e para os fundamentos conceptuais que ocuparam outra dimensão com as ininterruptas gerações. O autor apreendeu como o campo proveniente da psicologia cognitiva poderia desenvolver um papel de grande importância na tentativa de deslindar as ideias psicanalíticas sobre a vinculação e a adaptação. Foi a partir do conceito de Craik (1943, citado por Oppenheim & Waters, 1995) acerca do modelo interno dinâmico, que Bowlby encontrou um modo de traduzir e defender as ideias psicanalíticas, sobre a importância das representações mentais no desenvolvimento e na adaptação.

Entre a teoria da vinculação e a teoria psicanalítica verifica-se uma diferença onde Bowlby dá ênfase ao real, em vez dos eventos intra-psíquicos e do vulgar ou comum, em vez de nas experiências traumáticas como determinantes das relações de vinculação. Quer o comportamento de base segura quer os modelos dinâmicos de vinculação, nascem das interações diárias entre a criança e os pais e, embora potencialmente estáveis, são vistos como passíveis de mudança perante novas experiências. Porém, apesar da ênfase colocada na importância da experiência do mundo real, a teoria da investigação ainda não especificou como é que os primeiros cuidados induzem ao comportamento de base segura (Waters, Kando-Ikemura, Posada & Richters, 1990, citado por Oppenheim & Waters, 1995), ou como é que a transição para as representações mentais se efectua.

De acordo com Bowlby (1990), é de extrema importância o que as pessoas, que cuidam e interagem com a criança, lhe comunicam acerca das experiências iniciais de vinculação e emoções a ela associadas como muito importantes na futura adaptação da criança. Contudo, o autor estava consciente que a psicologia cognitiva não possuía dados necessários para que se pudesse traduzir perceptivelmente aquela adaptação, explicando o modo como os modelos dinâmicos da vinculação se desenvolve, sendo porém com Bretherton (1987, 1990, cit. por Oppenheim e Waters, 1995) que se realizariam importantes progressos.

A concepção de Bowlby sobre a importância da comunicação criança/pais no desenvolvimento da vinculação, tem-se vindo a repercutir em recentes metodologias e instrumentos de avaliação, nomeadamente na utilização de entrevistas e narrativas de crianças, com o intuito de avaliar o tipo de vinculação. Paralelamente a este tipo de trabalho constata-se a ideia de que os modelos internos dinâmicos proporcionam características importantes da vinculação relatadas nas narrativas (cit. por Oppenheim e Waters, 1995).

Em estudos baseados na avaliação das narrativas, verificou-se que embora enfatizem os modelos dinâmicos como determinantes das narrativas das crianças, estes também se baseiam no modo fácil e aberto como aquelas as comunicam acerca da vinculação e outras emoções relacionadas com temas interpessoais na coerência emocional das narrativas (cit. por Oppenheim e Waters, 1995).

Segundo Bowlby (1990, cit. por Oppenheim & Waters, 1995), grande parte da teoria de vinculação baseia-se no modelo dos sistemas de controlo, nos conceitos de base-segura e nos trabalhos teóricos e empíricos de Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1979). A atenção debruça-se na infância e atribui que quaisquer representações são necessariamente sensorio-motoras. Posteriormente, Bowlby (1998) centra-se nas representações mentais da vinculação a que se refere como modelos dinâmicos.

As ideias de Bowlby relativas à importância da comunicação verbal entre a criança e os pais no desenvolvimento de uma vinculação segura, para além da infância, salientam-se pelos estudos recentes sobre a co-construção de narrativas pessoais através do discurso criança-pais. As representações que emergem deste processo de co-construção, suportam as experiências da criança, a interpretação e a representação das experiências relacionadas com a vinculação, quer as actuais quer as posteriores (cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

Oppenheim & Waters (1995) salientam a importância tanto dos processos de narrativas, das comunicações interpessoais e os aspectos intra-pessoais do desenvolvimento cognitivo como determinantes nas produções narrativas das crianças.

Segundo a integração, Bowlby definiu entre os processos intra-pessoais cognitivos e os inter-pessoais, como determinantes no desenvolvimento de vinculação ao longo da vida, parece ser viável e atingível (Oppenheim & Waters, 1995).

Nesta perspectiva, Oppenheim & Waters (1995), propõem que o progresso nesta direcção seja a única via para compreender em que consistem as representações de vinculação, como elas emergem e evoluem durante a infância, na medida em que é um período cheio de experiências relacionadas com a vinculação.

Avaliação das narrativas de vinculação nas crianças

Oppenheim & Waters (1995) promovem a atenção para os métodos da entrevista e da narrativa para avaliar as representações de vinculação no início e no meio da segunda infância. Até recentemente grande parte das medidas de vinculação nesta fase derivavam, por um lado dos métodos de observação de que Ainsworth (1985) foi pioneira no Uganda e em Baltimore (Waters & Deane, 1985), por outro do Procedimento da Situação Estranha (Cassidy & Marvin, 1989; Main & Cassidy, 1988). Estas medidas centram-se inicialmente nas representações sensorio-motoras e no comportamento de base-segura (cit. por Oppenheim & Waters, 1995). Porém, este fenómeno pode não ter sido totalmente explorado em relação ao que Ainsworth e Bowlby tinham em mente quando falavam da segurança de vinculação e dos modelos dinâmicos (Waters et al. 1991). A teoria da vinculação e as estratégias de avaliação utilizadas, começaram recentemente a confiar nas narrativas das crianças, na linguagem e nas capacidades cognitivas com vista a estudar os modelos internos dinâmicos (Oppenheim & Waters, 1995).

Estudos realizados baseados nas avaliações das narrativas

Main, Kaplan e Cassidy (1995) foram os autores a realizar o primeiro estudo com vista a avaliar os modelos internos dinâmicos em que se recorria ao uso das narrativas. Neste, os autores obtiveram respostas de 40 crianças, com 6 anos idade a dois tipos de estímulos projectivos. O primeiro consistia de uma adaptação do Teste de Ansiedade de separação. (Klagsburn & Bowlby, 1976), composta por seis desenhos: da mãe, do pai e de crianças com idade escolar em situações que poderiam ser associadas à separação. O segundo, abrangia retratos de família obtidos através dos pais. Os investigadores também gravaram as conversas das crianças com a mãe, após uma hora de separação.

Os dados obtidos pelos autores revelaram que as crianças que tinham sido consideradas como seguramente vinculadas na primeira infância deram respostas coerentes, elaboradas e abertas às figuras que representavam situações de separação e que também tendiam para fornecer, voluntária e espontaneamente, informações acerca das suas próprias experiências de separação. Os sujeitos classificados como evitantes na primeira infância, descreveram as crianças nestas imagens como tristes, mas não eram capazes de dizer o que a criança poderia fazer para lidar com a situação. Enquanto que as crianças classificadas como desorganizadas ficavam normalmente em silêncio ou davam respostas irracionais ou bizarras. Nas respostas às fotografias da família, os sujeitos seguramente vinculados tendem a sorrir, a olhar e a comentar a fotografia, enquanto que os sujeitos classificados como evitantes se afastavam da fotografia, deixavam-na cair ou entregavam-na ao examinador. Os sujeitos desorganizados, revelaram afectos depressivos ou tornaram-se desorganizados em resposta à fotografia (Kaplan & Main, 1985).

Os padrões do discurso da conversa das crianças de seis anos também se encontravam relacionados com as suas classificações na primeira infância, obtidas no Procedimento da Situação Estranha. Díades em que a criança tinha sido classificada como segura, eram fluentes e discutiam uma vasta gama de assuntos. Aquelas em que a classificação era de evitante, tinham um discurso restrito, enfatizando assuntos impessoais, revelando ao mesmo tempo pouca elaboração e formulando questões

retóricas. Nas díades em que a criança tinha sido classificada como desorganizada, o discurso não era fluente e apresentava muitos falsos começos de conversa. Assim, parece que as crianças seguras eram mais capazes de se manter organizadas, quando confrontadas com temas emocionalmente fortes relacionados com a vinculação, bem como falar abertamente sobre um vasto leque de emoções, incluindo a zanga e a tristeza. As narrativas das crianças inseguras são diferentes, indicando que estas crianças sentem dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com descrições de separações e com outras situações relacionadas com a vinculação, podendo dar respostas incoerentes ou ter dificuldade em regular as suas emoções.

Cassidy (1988), classificou crianças de 6 anos, relativamente ao tipo de vinculação estabelecido com as mães, com base na observação de uma sequência de separação-reunião, tendo ainda entrevistado as crianças utilizando a técnica do "Story-stems" e um procedimento com fantoches, que se centravam nas suas visões do "self" na relação. A autora classificou as histórias, relativamente à segurança, considerando os sujeitos como seguros, quando a criança era descrita na história como sendo merecedora de apreço, a relação afectuosa com a mãe, estando esta disponível quando a criança se sentia aflita. Cassidy (1988), considerou os sujeitos evitantes, quando a criança na história era rejeitada, a necessidade de ajuda ou a importância da relação negada e as resoluções de sucesso realizadas inteiramente pela criança. Como hostis, quando a criança era desagradável ou violenta, ou revelava comportamentos bizarros sendo a relação com a mãe desorganizada (Oppenheim & Waters, 1995).

Os resultados revelaram alguma associação entre as classificações de segurança resultantes das entrevistas e das observações, existindo uma boa associação entre as categorizações de seguro e evitante nas reuniões e as categorias correspondentes na tarefa das histórias. No entanto não havia correspondência entre a última, a reunião ambivalente e as classificações de controle. Para Cassidy (1988), a análise das narrativas elaboradas pelas crianças seguras, por oposição às inseguras, aponta para as diferenças individuais no conteúdo das narrativas. As crianças seguras demonstram tendência para efectuar mais descrições positivas das interacções mãe/criança do que as inseguras (Oppenheim & Waters, 1995).

Ampliando as tentativas de desenvolver a avaliação de vinculação com base nas narrativas a crianças ainda mais novas, Bretherton, Ridgeway & Cassidy (1990), realizaram uma tarefa que consistia em concluir as histórias apresentadas, tendo como objectivo avaliar os modelos internos dinâmicos das vinculações de crianças em idades pré-escolares. Neste procedimento eram apresentadas às crianças "Story-stems" dramatizados, utilizando-se bonecos e acessórios adequados, sendo-lhes pedido de seguida que completassem a história. Adicionalmente, foram utilizados cenários e adereços standardizados com vista a induzir elaborações e a clarificar alguns aspectos das histórias. As várias partes das histórias descreviam situações que muito provavelmente, iriam despontar os temas da vinculação (na separação e reunião, a criança encontra um monstro no seu quarto).

Os autores desenvolveram ainda critérios de segurança e insegurança individualmente para cada história. No geral, as histórias eram consideradas seguras quando os pais eram apresentados como disponíveis, as interacções suaves, tranquilas e as crianças como sendo capazes de lidar com o stress da separação de um modo construtivo; eram consideradas inseguras quando as crianças evitavam as questões das histórias, davam respostas incoerentes ou não eram capazes de encontrar um final para as mesmas (Oppenheim & Waters, 1995).

Para além de terem entrevistado as crianças, Bretherton et al. (1990), observaram-nas durante uma sequência de separação-reunião com a mãe. Os resultados revelaram que as crianças classificadas como seguras, com base na tarefa de conclusão das histórias, tinham maior probabilidade de reuniões seguras do que as classificadas como inseguras. Complementarmente, os scores de segurança obtidos através das histórias, foram relacionados com as classificações no Procedimento da Situação Estranha aos 18 meses. Assim, este estudo sugere que as narrativas de crianças seguras e inseguras, diferem tanto a nível do conteúdo como da coerência da própria história. Como tal, estes dados apontam para as dificuldades que as crianças inseguras têm em permanecer emocional e comportamentalmente equilibradas, quando confrontadas com temas relacionados com a vinculação (Oppenheim & Waters, 1995).

Oppenheim (1990) também estudou as narrativas de vinculação de crianças em idades pré-escolares, comparando-as com observações de separações-reuniões, bem como com os relatos das educadoras, relativos à adaptação das crianças à escola. “Story.-stems” foram elaboradas no sentido de descrever situações que variavam a nível do stress que poderiam desencadear. Cada uma incluía uma separação ou um elemento causador de stress (a mãe e o pai saem para ir ao cinema, a criança cai e magoa-se) e uma reunião ou resolução para a situação (a mãe e o pai regressam do cinema e a criança corre para a sua mãe). Depois de cada sequência das histórias, era perguntado aos sujeitos o que a criança poderia fazer e como é que ela se sentiria. As respostas narrativas eram cotadas de: abertura emocional, tom emocional positivo da interacção da criança com a mãe e a construtividade da solução dada para a história. Com vista a avaliar a segurança da vinculação da criança à mãe, as crianças eram observadas durante duas sequências de separação-reunião, conduzidas em momentos diferentes nas suas escolas antes do início do ano escolar.

Os resultados revelaram que as crianças em que as histórias eram classificadas mais abertas emocionalmente e que descreviam mais interacções positivas entre a criança e a mãe, pareciam mais independentes: exploravam mais a sala de aula antes de se separarem da mãe e não procuravam proximidade física com esta depois da reunião. Eram ainda consideradas pelas suas professoras como tendo uma auto estima elevada e como procurando atenção de um modo apropriado. Tal como em estudos anteriores, Oppenheim (1990), encontrou as diferenças mais importantes entre as crianças seguras e inseguras a nível do conteúdo das narrativas e da abertura emocional das crianças em partilhar as suas narrativas com os outros.

Dois estudos adicionais centraram-se apenas no teste de “Ansiedade de Separação” (SAT), que embora desenhado como um teste semi-projectivo, também conduzia as narrativas sobre os temas relacionados com a vinculação. Slough & Greenberg (1990), desenvolveram uma versão revista do SAT, em que era apresentado às crianças seis imagens descrevendo a criança (do mesmo sexo) em variadas situações envolvendo separações dos pais e que variavam de um nível intermédio (os pais colocavam a criança na cama e saíam do quarto), a um nível de maior stress (os pais ausentaram-se por duas

semanas). As imagens eram apresentadas com uma pequena explicação, sendo perguntado à criança o que o protagonista da história poderia ter sentido e porquê, bem como o que é que ele poderia fazer. A criança era ainda questionada sobre o que é que ela faria numa situação semelhante. Slough & Greenberg, (1990) colocaram a hipótese de que, enquanto as crianças consideradas seguras seriam capazes de expressar confiança durante separações denominadas de fáceis, mas também seriam capazes de expressar sentimentos de preocupação e tristeza em situações de maior stress; as crianças inseguras pareciam ter uma atitude de auto confiança em todas as situações, respondendo de um modo ilógico ou evitando os assuntos.

As respostas das crianças às imagens, relativas às três separações graves, foram classificadas numa escala de vinculação, e as suas respostas às três imagens, consideradas de stress intermédio, foram classificadas numa escala de auto-confiança. Todas as respostas foram codificadas para o evitamento e para a abertura emocional, sendo que as cotações eram dadas duas vezes; no momento em que a criança se referia a ela própria, e no momento em que a criança se referia à personagem da história. A observação do episódio de reunião conduzido paralelamente, com vista a avaliar a segurança da vinculação da criança à mãe, era cotada para a segurança e para o evitamento.

Os resultados revelaram que as crianças classificadas como mais seguras e menos evitantes durante a sequência de separação-reunião, tinham respostas ao SAT, consideradas mais elevadas na vinculação e na auto-confiança e mais baixas no evitamento, em particular quando a criança se referia a ela própria. Um padrão semelhante, mais fraco foi encontrado quando os sujeitos se referiam à criança hipotética. Slough & Greenberg (1990) observaram ainda que crianças com o mesmo score de auto-confiança, quando se referiam a elas próprias e à criança hipotética, tinham níveis de segurança mais altos; seguidas pelas crianças cujos scores para o self eram mais elevados do que os scores para a criança hipotética e, finalmente, surgiam as crianças cujos scores para a criança hipotética, eram mais elevados do que os scores para ela própria. Por último, as crianças que tinham os mesmos scores evitantes no SAT,

quando se referiam a elas próprias e aos outros, eram classificadas como mais seguras e menos evitantes do que as crianças cujos scores para o self e para o outro diferiam.

No segundo estudo, em que se utilizou o SAT, Shouldice e Stevenson-Hinde (1992), colocaram a hipótese de que a mesma organização de vinculação encontrada em episódio de reunião de crianças com 4 anos e meio e as suas mães, pode ser relevado pelas respostas das crianças à imagem de separação, com base na transcrição verbal das respostas dadas pelas mesmas. Com base nas respostas, os autores codificaram medidas de abertura emocional (expressão apropriada, evitando recusa, reacção exagerada, ansiedade), assim como de interrupção, respostas somáticas, soluções passivas e incoerência. As classificações de vinculação das crianças basearam-se nas respostas de reunião, procedimento de separação-reunião de Cassidy e Marvin (1989). Perante os resultados obtidos os autores confirmaram a hipótese formulada. As crianças seguras revelaram percentagem mais elevada de respostas negativas apropriadas e uma percentagem baixa de respostas inapropriadas; exibiam menos recusas persistentes, sentimentos exageradamente positivos, interrupções e respostas passivas. Menos crianças seguras do que inseguras, revelaram incoerência. Refira-se ainda que um maior número de crianças evitantes deu mais respostas evitantes, do que qualquer outro tipo de respostas; as crianças ambivalentes demonstraram mais zanga e as crianças desorganizadas/controladas revelaram maior coerência (Oppenheim & Waters, 1995).

No conjunto, estes estudos apontam para uma importante associação entre as narrativas das crianças sobre a vinculação e as observações iniciais de avaliação da vinculação. No geral, os investigadores têm interpretado os resultados como sustentando a noção de que as crianças constroem modelos internos dinâmicos, relativamente à vinculação (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992) e como sugerindo que as narrativas de vinculação das crianças são reflexos válidos desses modelos (Slough & Greenberg, 1990). Nesta perspectiva, as medidas de narrativas abrem uma nova janela sobre os relacionamentos de vinculação e a relação do comportamento base-segura com estes. Contudo é importante salientar que as avaliações da vinculação são uma medida, de como as crianças constroem narrativas sobre temas afectivos e os comunicam aos outros, como também são avaliações das representações internas.

Deste modo Oppenheim & Waters (1995), sugerem que será útil pensar nas narrativas de avaliação da vinculação como medindo a capacidade das crianças para construir narrativas sobre emoções marcantes, tópicos pessoais e para partilhar essas narrativas com os outros. A mudança de perspectiva proposta não implica que os modelos internos dinâmicos das crianças também não se reflectam nas narrativas produzidas. Em vez disso, o nosso objectivo é acrescentar uma perspectiva adicional que deverá enriquecer a compreensão das contribuições do inter-pessoal e do intra-pessoal, para avaliação da segurança através das narrativas. Especificamente, a mudança do ponto de vista das narrativas e da comunicação, introduz considerações acerca de duas importantes influências nas narrativas das crianças: a sua história de comunicação emocional e co-construção de narrativas e as bases cognitivas subjacentes às construções narrativas das crianças. Estas influências, que se consideram significativas, poderão ser minimizadas quando as narrativas são vistas apenas como reflexo directo dos modelos dinâmicos que as crianças construíram internamente a partir das suas experiências (Oppenheim & Waters, 1995).

Comunicação entre pais e crianças e a vinculação

Segundo Bowlby (1998, *cits.* por Oppenheim & Waters, 1995) os padrões de comunicação não adequados entre pais e criança, têm uma forte influência na segurança da criança e no seu desenvolvimento emocional. Deste modo e com base na literatura até à data, o autor refere que as diferenças notórias na comunicação pais-criança, relativamente à liberdade, abertura ou restrição, são de grande importância para compreender o porquê de uma criança se desenvolver de um modo saudável e de outra de um modo perturbado. Salienta ainda que o grau de liberdade da comunicação dos pares, associada a um padrão de vinculação segura, é muito maior do que nos pares que não desenvolveram este padrão.

Para além dos estudos normativos sobre a vinculação e entrando na sua própria experiência clínica e de investigação, Bowlby (1988) especulou sobre o tipo de padrões de comunicação deturpada entre pais-criança, que poderia conduzir à insegurança. No geral, considera que particularmente negativas são as situações vividas na infância, em

que as percepções adequadas dos acontecimentos relacionados com o "self" e com os outros, são negadas ou distorcidas pelos adultos, que dizem à criança o que ela sente ou deverá sentir. O autor dá o exemplo de crianças que tinham assistido ao suicídio de um dos seus progenitores, e foram posteriormente pressionadas, pelo pai, a acreditar que elas estavam enganadas acerca do que tinham visto ou ouvido, e que a morte não tinha sido um suicídio, mas sim o resultado de uma doença ou acidente. O pai desacreditou a percepção do real da criança, ridicularizando-a ou insistindo que ela estava confusa, pelo que teria visto na TV ou por algum pesadelo que tenha tido. Segundo o autor, os pais também pressionam as crianças a fechar dentro delas informação associada a estados internos ou emotivos (Oppenheim & Waters, 1995).

As investigações de Bowlby centram-se nos desvios de um desenvolvimento normal, porém, estudos recentes na co-construção de narrativas por parte de pais e crianças, reforçam as suas ideias clínicas com evidências e resultados do estado do desenvolvimento normativo e suas variações. Estes trabalhos revelam que desde uma idade precoce (quando as crianças começam a falar), as crianças estabelecem conversas sobre emoções com os seus pais (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986; Fivush, 1991). Assim, as capacidades das crianças para conversar sobre as emoções e as experiências pessoais, emergem no contexto das conversas com os pais e representam um trabalho conjunto entre ambos (Oppenheim, Emde, Wamboldt & Winfrey, 1995). Nos estados iniciais, as contribuições dos pais serão maiores, com a necessidade de estes fornecerem a maior parte da estrutura narrativa. Deste modo, as crianças irão assumir gradualmente maior responsabilidade nas conversas, uma vez que os pais lhes fornecem suporte para esse desenvolvimento. Na medida em que as conversas sobre temas, motivos conflituosos e pessoais podem fornecer oportunidade para os pais introduzirem valores relativos a experiência emocionais, parece provável que muitos queiram continuar a manter esta co-construção até os seus filhos entrarem na adolescência, ou mesmo no início da fase adulta.

De acordo com Ridgway & Russel (1983) as crianças dão nomes e classificam as emoções, não só de elas próprias como também as de outras pessoas. Ou seja, elas classificam as emoções através de um sistema de conceitos que se inter-relacionam. Os

conceitos são etiquetados por palavras emotivas como; zanga, medo, tristeza e felicidade e estão inter- relacionadas. Alguns poderão ser independentes - contente e surpreso, outros opostos - triste e alegre, outros sinónimos - feliz e contente. A noção de taxionomia implícita sugere que para se compreender o que uma criança quer dizer com a palavra - feliz ou medo, é importante compreender o seu sistema de conceitos emocionais e as inter- relações entre os mesmos. Na medida em que o significado dos conceitos de cada pessoa pode depender do papel que têm no conjunto da taxionomia, assim como o significado das palavras das crianças, depende se a taxionomia implícita é do tipo criança-adulto, ou bebé-criança. Seria incorrecto pressupor desde logo que as crianças têm a mesma taxionomia dos adultos, bem como se as mesmas entendem e dão o mesmo significado às palavras emotivas que os adultos.

Estudos empíricos recentes sustentam a ideia de que as crianças adquirem importantes capacidades narrativas no contexto das conversas pais-crianças (McCabe e Peterson, 1991) obtiveram dados que indicam que as crianças cujos pais foram caracterizados de “topic-extending” (que exploravam bastante os tópicos de conversa), o estilo de elaboração do discurso conduzia a narrativas mais longas e pormenorizadas uns anos mais tarde, do que as crianças de pais definidos como “topic-switching” (alternavam frequentemente os assuntos superficiais). Continuando nesta linha de investigação, Hudson (1990) descobriu que as crianças com mães que elaboravam o seu discurso eram mais empenhadas com os experimentadores e respondiam mais proporcionalmente aos pedidos de informação realizados, do que as crianças com mães que elaboravam menos o seu discurso (Oppenheim & Waters, 1995).

Centrando-nos nas questões emocionais de maior relevo para a investigação na vinculação, há que referir uma investigação recente acerca da co-construção de narrativas sobre os afectos e os conflitos por pais e criança. Os resultados revelam associações entre um nível de inter-subjectividade e os afectos partilhados nas construções didácticas, a coerência e o número de temas pró- sociais que surgiam nas narrativas independentes (Oppenheim et al. 1995). O presente estudo revelou ainda diferenças nas contribuições efectuadas nas interacções entre as crianças e os pais. No geral, a linha de investigação exemplificada por estes estudos, fornece orientações

conceptuais que podem ser aplicadas à investigação na área da vinculação. Especificamente alguns dos elos de ligação entra a vinculação na infância e as avaliações narrativas dos modelos internos dinâmicos conduzida nos anos seguintes, podem ser medidas por processos de co-construção como os estudos realizados por Oppenheim et al. (1995) e Reese & Fivush (1993).

Desenvolvimento cognitivo e avaliação da narrativa

Um aspecto importante e determinante na qualidade das narrativas das crianças, envolve mecanismos cognitivos que permitem a construção de bases necessárias à elaboração das histórias. Recentes avanços na investigação das representações de script, das capacidades de reprodução narrativas e a emergente “Theory of the Mind” (Teoria da Mente) têm importantes implicações para os estudos, que se baseiam nas narrativas para avaliar a vinculação, tanto a nível abstracto e conceptual, como na cotação ou interpretação das produções narrativas das crianças (Oppenheim & Waters, 1995).

As crianças encontradas como seguras revelam um estilo comunicativo, expansivo e meta-cognitivo, o que por sua vez as crianças inseguras revelam um estilo comunicativo centrado nos objectos. Neste estudo foram observados três aspectos de comunicação mãe-criança; a linguagem oral, a troca de informação e o toque afectivo.

Problemática e questões

Segundo Schaffer (1996), as crianças estabelecem relações com diferentes parceiros no contexto familiar e fora deste, nomeadamente na situação de Creche/Jardim de Infância e com a sua educadora. As crianças têm tendência a desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas numa base regular e por um período de tempo suficientemente longo. Para vários autores, estas vinculações podem ser moldadas a diferentes figuras (Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Sagi, et al., 1995; Schaffer, 1996 e Howes, 1999). Emergem então, novas questões relativas ao tipo de vinculação que a criança poderá

desenvolver com a educadora e quais as consequências no seu desenvolvimento posterior.

Posada, Waters, Crowel e Lay (1995), referem que o sistema de comportamentos vincutivos desenvolve-se no contexto de interacções criança-mãe/educadora e como consequência dessas interacções, a criança e a mãe/educadora constroem uma relação de vinculação. Goossens & van Ijzendoorn (1990); Howes e Hamilton (1992), salientam que a qualidade da vinculação da criança à mãe é independente da qualidade da vinculação da criança à educadora, sendo esta geralmente atribuída às diferenças de estilos interactivos.

Segundo Bwolyby (1990), a qualidade de cada relação vincutiva varia com os cuidados que a criança vivência e exerce grande influência no seu desenvolvimento posterior. De acordo com Sroufe (1988), no contexto do desenvolvimento destas relações, a criança forma representações e expectativas relativamente a ela própria e aos outros, a que Bwolyby designa por modelos internos dinâmicos. Estes, fornecem a base para posteriores vivências e relacionamentos com o meio, muito particularmente para as relações sociais.

Com o presente estudo pretende-se analisar duas questões:

Qual será a relação entre a qualidade de vinculação da criança à mãe e à educadora?

Será que a qualidade de vinculação da criança à mãe e à educadora influencia a sua adaptação ao pré-escolar?

Método

Participantes

O presente estudo engloba a participação de 50 díades, mãe-criança e de 5 educadoras. As crianças tinham idades compreendidas entre os 36 e os 47 meses, observando-se uma média de aproximadamente 41 meses ($X=40,8$; $\sigma=3,084$). Destas, crianças 23 são do sexo feminino e 27 do sexo masculino.

Relativamente às mães, as suas idades encontram-se compreendidas entre os 21 e os 42 anos, apresentando uma média de aproximadamente 32 anos ($X=32,26$; $\sigma=4,342$).

No que diz respeito às educadoras, as suas idades estão compreendidas entre os 39 e 58 anos, verificando-se uma média de 42 anos ($X=42,04$; $\sigma=3,057$).

O nível sócio-económico foi assegurado através do grau de escolaridade das mães, observando-se nestas uma média de 13 anos de escolaridade ($X=12,96$; $\sigma=4,238$).

Os anos de serviço das educadoras situam-se entre os 13 e os 31 anos, apresentando uma média aproximada de 19 anos ($X=18,84$; $\sigma=4,235$). As mesmas acompanham o grupo entre 5 a 9 horas diárias.

Instrumento

O presente estudo teve como instrumento de recolha de dados dois questionários Attachment Behavior Q-Set.

Apresentamos o Attachment Q-Set (Waters & Deane, 1985), o qual nos permite o estudo da representação da relação de vinculação precoce.

Porém, a versão utilizada nesta investigação foi a última tradução de Waters (1987), constituída por 90 questões.

O segundo questionário de Attachment Behavior Q-Set (AQS), versão adaptada e aplicada às educadoras de infância por Duarte, Menezes & Monteiro (2000), constituído igualmente por 90 itens.

O Attachment Behavior Q-Set-versão 3.0 (Waters, 1987), é uma revisão realizada pelo autor, da versão original de Waters e Deane (1985, citado por Waters, 1995), composta por 100 itens. Este, é um instrumento de classificação de observação sistemática, baseada na metodologia do Q-Sort, a qual possibilita obter uma distribuição quasi-normal dos dados (Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985).

O AQS permite ainda estudar a representação da relação de vinculação da criança à mãe resultando assim, uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança e do seu desenvolvimento, possibilitando a observação das mudanças e continuidades individuais no mesmo (Veríssimo, Blicharski, Strayer, & Santos 1995). Este instrumento permite, ainda, identificar grupos homogêneos de crianças que parecem ser semelhantes em múltiplas facetas do comportamento social precoce e fazer uma comparação dos seus comportamentos com dois critérios scores: Segurança e Dependência.

Procedimento

No presente estudo os dados recolhidos ocorreram entre os meses de Agosto de 2000 e o mês de Fevereiro de 2001 em dois Jardins de Infância da rede Pública do Ministério da Educação, num Jardim de Infância da Câmara Municipal de Almada e num Jardim de Infância particular do Concelho de Cascais.

A aplicação do Q-Set iniciou-se com o pedido formal às Directoras/Educadoras dos Jardins de Infância, explicando-lhes a finalidade, o desenrolar e o modo da execução do questionário. Solicitou-se-lhes ainda a utilização do espaço físico daqueles Jardins para a aplicação, quer às educadoras, quer às mães das crianças envolvidas neste estudo.

A aplicação do AQS ocorreu por duas vias, sendo uma por contacto pessoal e outra por contacto telefónico, tendo sido solicitado às mães a sua colaboração assim como questionada a sua disponibilidade horária para a realização daquele questionário.

A entrevista iniciava-se com o preenchimento da ficha de dados pessoais (anexo A); de seguida era apresentado o conjunto dos 90 cartões referente ao questionário (anexo C); elucidaram-se as mães de que o questionário deveria ser respondido seguindo uma ordem de prioridades. Numa primeira fase eram subdivididos os 90 cartões em grupos de 3 e em igual número (30), sendo este último grupo distribuído igualmente em subgrupos de três (10).

Apresentação e análise dos resultados

Após a recolha de dados, através dos instrumentos utilizados (Q-Set Attachment e Narrativas), prosseguimos para o tratamento estatístico das informações obtidas, através da sua apresentação e de uma análise quantitativa dos mesmos.

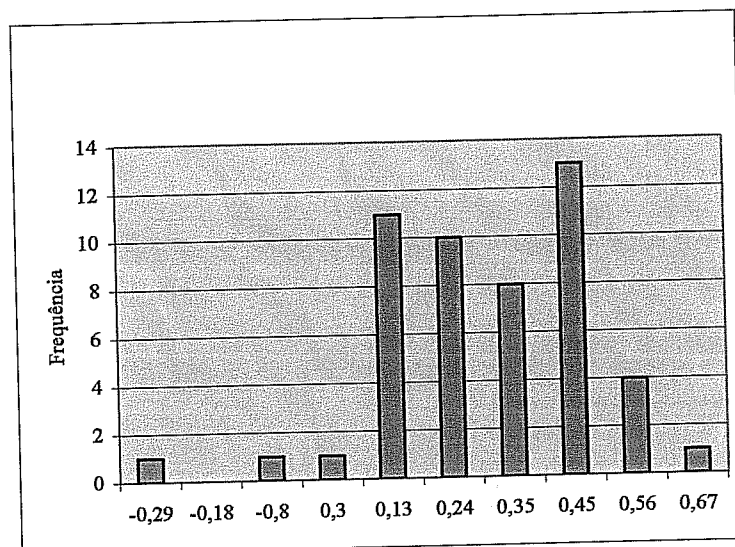
Assim sendo, o tratamento estatístico dos dados desenrolou-se em várias fases distintas, estando a primeira ligada aos dados referentes ao Attachment Q-Set.

Análise dos dados da qualidade de vinculação da criança à mãe e à educadora

Atribuindo ao fenómeno de base segura um carácter universal, procurámos numa primeira fase analisar o AQS ao nível da segurança quer às mães quer às educadoras. Assim como Posada, Waters, Crowell e Lay (1995), procurou-se ao nível da amostra verificar se a noção de base segura estava interligada na relação das crianças com a mãe e a educadora.

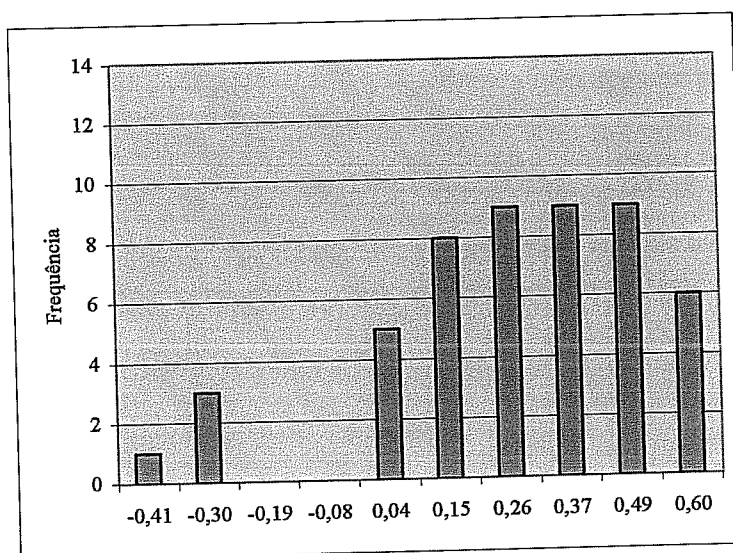
As mães e as educadoras apresentam uma correlação em relação aos critérios scores de segurança e dependência (Waters, 1978). Os valores obtidos relativamente ao critério score de segurança, das mães e das educadoras, observam-se na figura 1 e 2.

Figura 1
Critério score de segurança das mães



Observando e analisando a figura 1 podemos verificar as percepções das mães relativamente à relação estabelecida entre elas e a segurança nos seus filhos.

Figura 2
Critério score de segurança das educadoras



Pela observação e análise da figura 2 podemos verificar as percepções das educadoras relativamente à relação estabelecida entre elas e a segurança das crianças.

As figuras 1 e 2 demonstram poucos Scores de segurança negativos ou zero, quer para a mãe quer para a educadora. As médias do critério score de segurança não têm diferenças significativas, tudo parecendo indicar uma certa concordância. De acordo com Waters (1995), estes resultados indicam que a criança usa, tanto a mãe como a educadora, como uma base segura segundo os resultados obtidos por Posada et al. (1995).

Análise dos critérios scores de segurança e dependência ao nível da amostra

Deste modo, tomando-se por referência os “criterion scores” (Waters & Deane, 1985 cit. em Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995), definidos por um conjunto de peritos, relativos a uma presumível criança ideal, correlacionou-se a informação recolhida através do Q-Sort das crianças da amostra, com o criterion score da criança ideal, tendo como objectivo conseguir o score dessas mesmas crianças no constructo em causa. Estes criterion scores, foram elaborados de maneira a simplificar a diversidade das informações adquiridas através deste tipo de instrumento, e foram redefinidos por Waters em 1987 nomeadamente relativos ao constructo de segurança e dependência. Deste modo, e segundo Posada et al. (1995), o comportamento vincutivo ou de base segura, será analisado num continuum de segurança, em vez de categorias.

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

Tabela 1

Média e Desvio Padrão nos scores de segurança e dependência da mãe e da educadora

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

Uma vez que se está a investigar a qualidade da vinculação e que se pretende distinguir as crianças seguras e as inseguras, em relação à mãe e à educadora, o passo seguinte foi o de correlacionar, através do Coeficiente de Pearson (R), o Q-Sort das crianças participantes com o parâmetro Segurança e Dependência da criança definida como ideal. Deste modo, tal procedimento forneceu-nos uma Matriz de Correlação, e os valores resultantes permitiram passar para uma segunda fase.

A correlação entre os scores de segurança e dependência das mães e das educadoras, ao nível da amostra, revela não existir associação para a segurança, mas a existência de uma correlação significativa entre a representação da mãe e da educadora ao nível do score dependência ($R=0,337$, $p<0,02$). As mães e as educadoras revelam a existência de uma concordância entre ambas em relação ao score de dependência.

Correlação entre o tempo de permanência no jardim-de-infância e o critério score de segurança

Verificando que as crianças da nossa amostra passam entre cinco a nove horas diárias no jardim-de-infância, também se correlacionou o critério score com o tempo de permanência no jardim-de-infância. A correlação entre o critério score de segurança da

mãe com o tempo de permanência não é significativa ($R=0,215$, $p>0,133$)), ou seja, as mães não percebem qualquer relação entre a segurança na relação, e o tempo de permanência no jardim-de-infância. Porém, foi encontrada uma correlação positiva entre o tempo de permanência no Jardim de Infância e o score de segurança da educadora ($0,555$, $p<0,001$) indo ao encontro dos resultados obtidos em alguns estudos desenvolvidos por Barglow et al. (1987), Belsky e Ravine (1988) referenciados por Goosens e Ijzendoorn (1990).

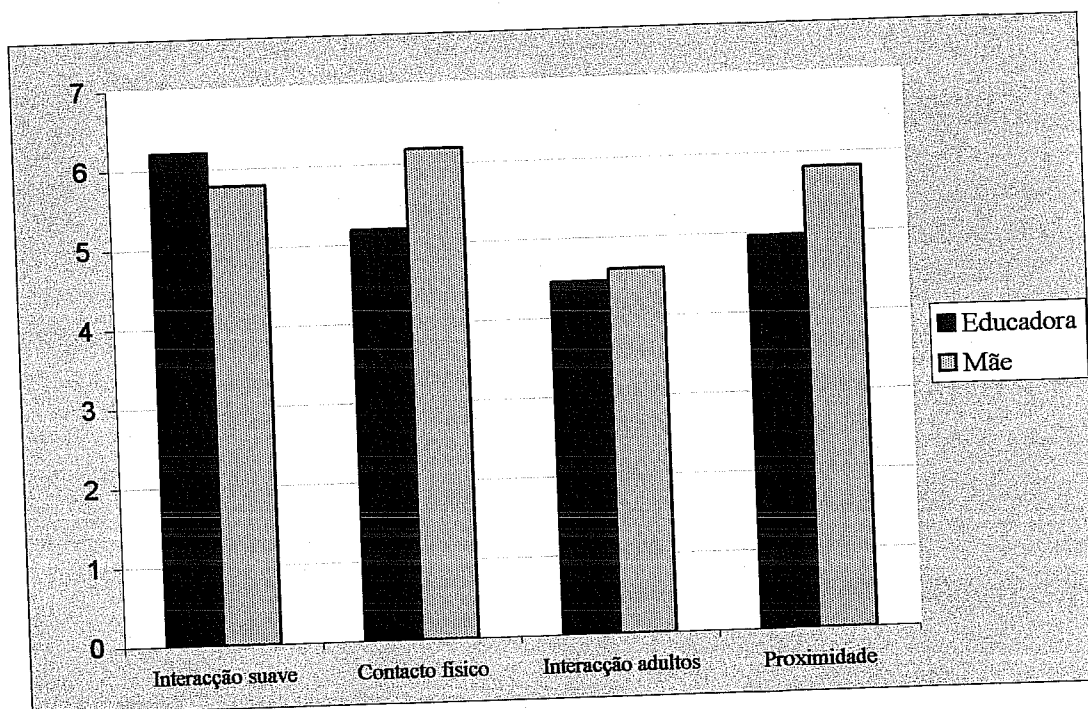
Análise da amostra com base nas quatro escalas de Posada e Waters (1995)

Além da análise global dos critérios de segurança e dependência, as crianças da nossa amostra foram avaliadas em quatro escalas, elaboradas por Posada e Waters, de forma a descrever a criança.

Procurou-se inicialmente, por meio de uma Análise de Variância, verificar a existência de diferenças significativas quer para as mães quer para as educadoras ao nível das quatro escalas mencionadas. A Figura 3 apresenta as médias ao nível das várias escalas.

Figura 3

Médias das escalas suave interação, contacto físico, interação com adultos e proximidade



Da observação e análise da Figura 3, constatou-se que em apenas duas (contacto físico e proximidade) das quatro escalas se registaram diferenças significativas. Como se pode verificar foram encontradas diferenças entre a mãe e a educadora ao nível do contacto físico, onde foi encontrado um valor mais alto para as mães, do que para as educadoras ($f(0)=21,032$), $p<0,001$. Ao nível da proximidade, também foi encontrado um valor superior para as mães ($f(0)=17,851$), $p<0,001$). Em relação à interação suave, embora não existindo diferenças significativas entre mães e educadoras, a ocorrência de valores mais elevados observa-se nas educadoras. Na escala de interação com outros adultos também não foram encontradas diferenças significativas entre mães e educadoras, contudo os valores mais elevados encontram-se ao nível das mães.

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

Ao nível global da amostra foi feita a correlação, através do Coeficiente de Pearson, entre o critério score de segurança e dependência e as escalas de Posada e

Waters. Deste modo, encontrou-se uma correlação significativa entre a segurança e a escala interação suave com a mãe, $R=0,822$, $p<0,001$. As crianças consideradas pelas mães como mais seguras têm valores mais elevados na interação suave, o que nos leva a referir que o critério score de segurança está significativamente correlacionado com a interação suave com a mãe. Este resultado, vai ao encontro do que é referido por Ainsworth, Waters e Wall (1978). Nas restantes escalas não foram encontradas correlações significativas com o critério score de segurança.

Uma outra correlação significativa foi também encontrada entre a dependência e a escala proximidade com a mãe, $R=0,320$, $p<0,001$. As crianças consideradas pelas mães como mais dependentes têm valores mais elevados na proximidade, o que nos leva a referir que o critério score de dependência está significativamente correlacionado com a proximidade com a mãe, tal como é referido num estudo realizado por Sroufe, Fox e Pancake (1983).

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

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

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

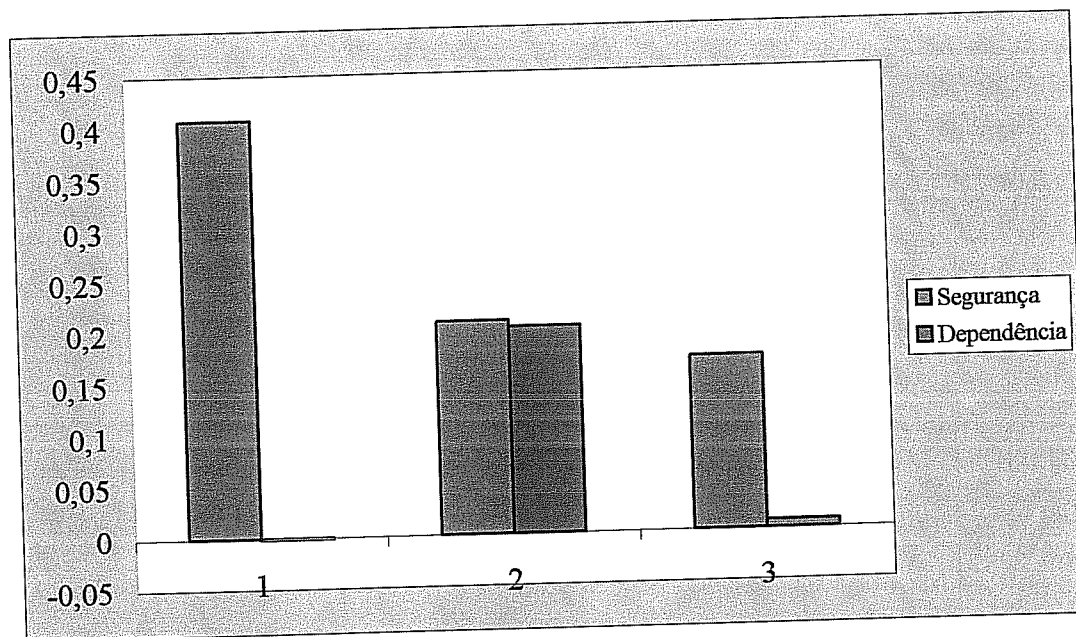
A etapa seguinte consistiu na classificação das crianças na dimensão de segurança e dependência segundo as mães. Segundo Bronfenbrenner (1992) citado por Veríssimo, Blicharski, Strayer e Santos (1995), é de salientar o problema da assunção da homogeneidade da regressão na comparação entre dimensões relevantes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

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

A Análise de Clusters permitiu dividir a amostra em grupos, fornecendo uma análise detalhada dos mesmos nas dimensões referidas nos itens do AQS, e sintetizados nos scores de segurança e dependência (Strayer, Veríssimo, Vaugh & Howes, 1995). Como resultado obtivemos o registo de três grupos diferentes. A Figura 4 apresenta as médias desses grupos.

Figura 4

Médias dos três grupos no critério score de segurança e dependência



Analisando a Figura 4 podemos então verificar as percepções das mães quanto à relação estabelecida entre elas e os seus filhos. O grupo 1, constituído por 28 participantes, é descrito pelas mães como seguro e independente. O grupo 2, composto por 14 crianças, é considerado inseguro e dependente. Finalmente o grupo 3, compreendendo 8 elementos, foi percebido como inseguro e independente. Ao nível do critério score de segurança verificaram-se a existência de diferenças significativas entre os grupos ($f(49,2)=12,334$, $p<0,000$). Podemos observar pela análise Post-Hoc que se verifica diferenças significativas entre os grupos 1 (seguro) e 2 (inseguro) ($p<0,000$) e os grupos 1 (seguro) e 3 (inseguro) ($p<0,000$).

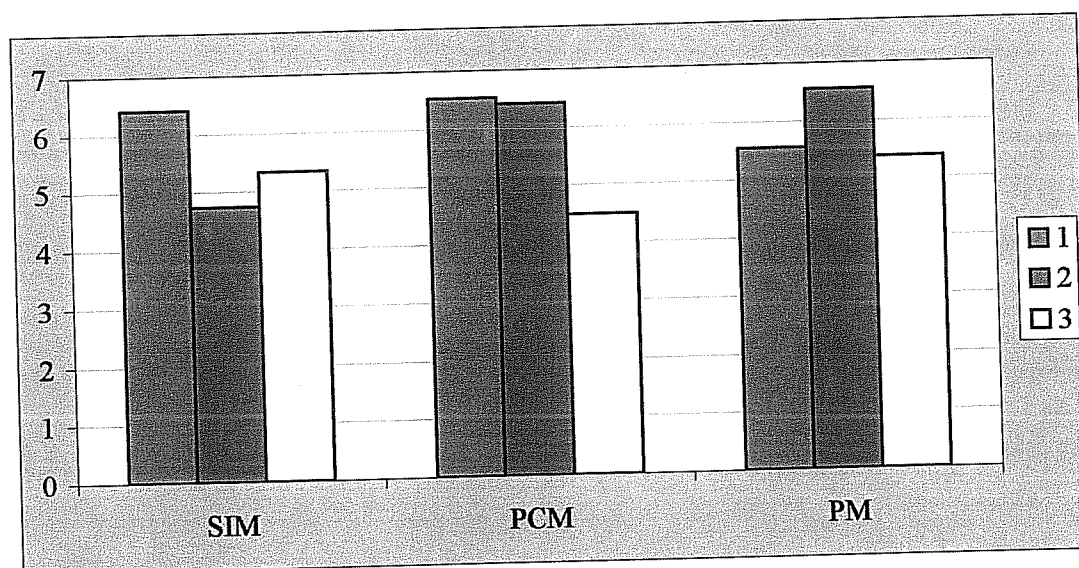
No que diz respeito ao critério score de dependência, observam-se diferenças significativas entre os grupos de crianças ($f(49,2)=14,416$, $p<0,000$). Através de uma análise post-hoc, podemos verificar que existem diferenças significativas entre os grupos 1 e 2 e entre os grupos 2 e 3.

Caracterização dos grupos com base nas representações das mães e de acordo com as escalas definidas por Posada e Waters.

Seguidamente procurámos analisar as características destes três grupos identificados pelas mães e educadoras, nas escalas definidas por Posada et al. (1995). A Figura 5 apresenta as médias dos grupos nessas escalas para as mães.

Figura 5

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



Podemos verificar que ao nível das escalas, as crianças consideradas como seguras e independentes (grupo 1), apresentam valores mais altos na interacção suave e no contacto físico com a mãe e mais baixos na proximidade. As crianças inseguras e dependentes (grupo 2), apresentam valores mais altos para a proximidade e contacto físico e mais baixos na interacção com a mãe. As crianças percebidas como inseguras e independentes (grupo 3), apresentam valores mais altos para a interacção e proximidade com a mãe e mais baixos para o contacto físico. Contudo, quando comparamos as crianças deste grupo com as crianças dos outros grupos verificamos que têm valores mais baixos no contacto físico e proximidade. Comparativamente com as crianças do grupo 1 revelam valores inferiores na escala suave interacção com a mãe. Ao

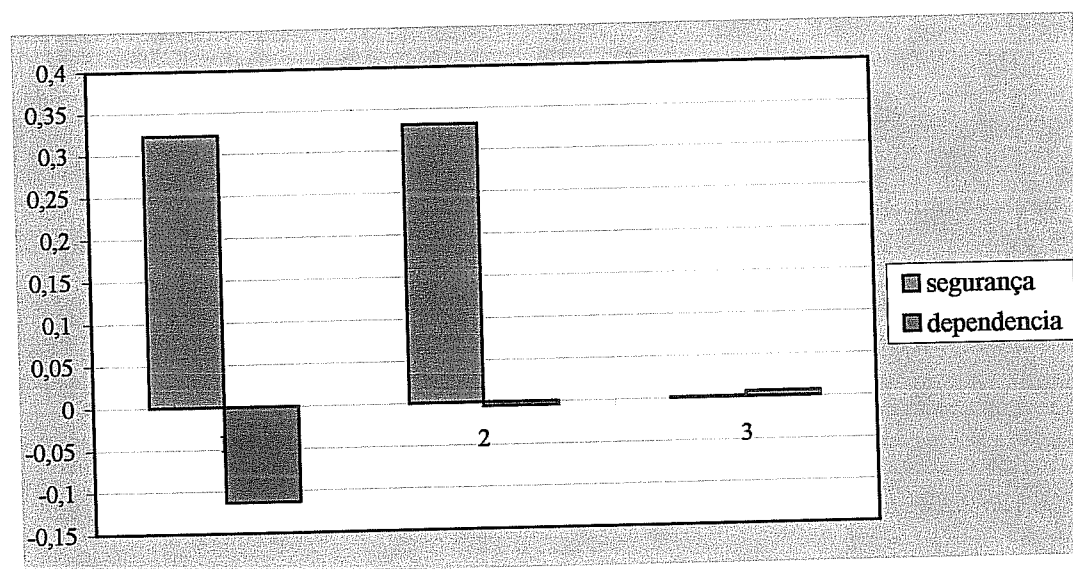
nível da escala de interação com outros adultos não se verificam diferenças significativas para os três grupos, pelo que os seus valores não são aqui analisados.

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

Tendo em atenção os três grupos, que foram identificados com base nas representações das mães, foi feita uma Análise de Variância com o intuito de procurar verificar como é que as educadoras percepcionavam essas crianças ao nível dos critérios scores de segurança e dependência. Como resultado obtivemos o registo de três grupos. A Figura 6 apresenta-nos as médias desses grupos.

Figura 6

Médias dos grupos no critério score de segurança e dependência



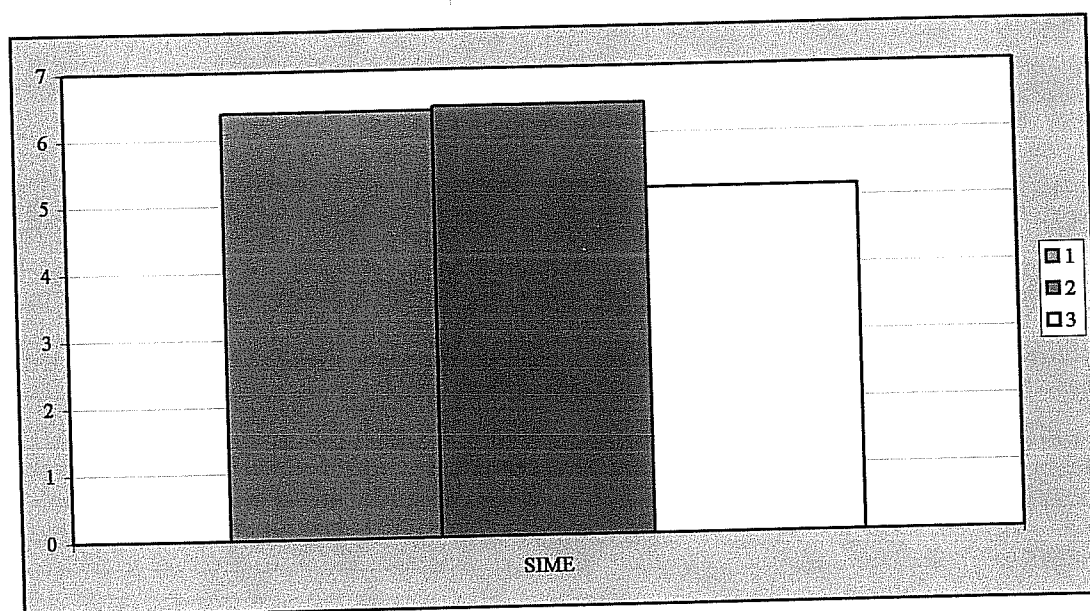
A partir da observação da Figura 6, pode-se constatar que as educadoras distinguem os grupos de crianças apenas ao nível do critério score de segurança ($f(49,2)=6,831, p<0,002$). No entanto, através de uma análise Post Hoc, foi revelado que existem diferenças entre o grupo 1 e 3 ($p<0,001$) e entre o grupo 2 e 3 ($p<0,002$), e não existem diferenças significativas entre o grupo 1 e o grupo 2 ($p>0,05$) o que nos leva a referir que as educadoras não distinguem o grupo 1 e 2, apenas discriminam dois grupos, um seguro e um inseguro.

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

Seguidamente procurámos analisar as características destes três grupos, ao nível das escalas definidas por Posada e Waters para as educadoras. Uma Análise de Variância revelou-nos não existirem diferenças significativas nas escalas de contacto físico, proximidade e interacção com outros adultos, sendo apenas significativa a escala de interacção suave com a educadora ($f(49,2)=3,752, p<0,031$). A Figura 7 apresenta as médias dos grupos na escala de interacção suave para as educadoras.

Figura 7

Médias dos grupos na escala de interacção suave com a educadora



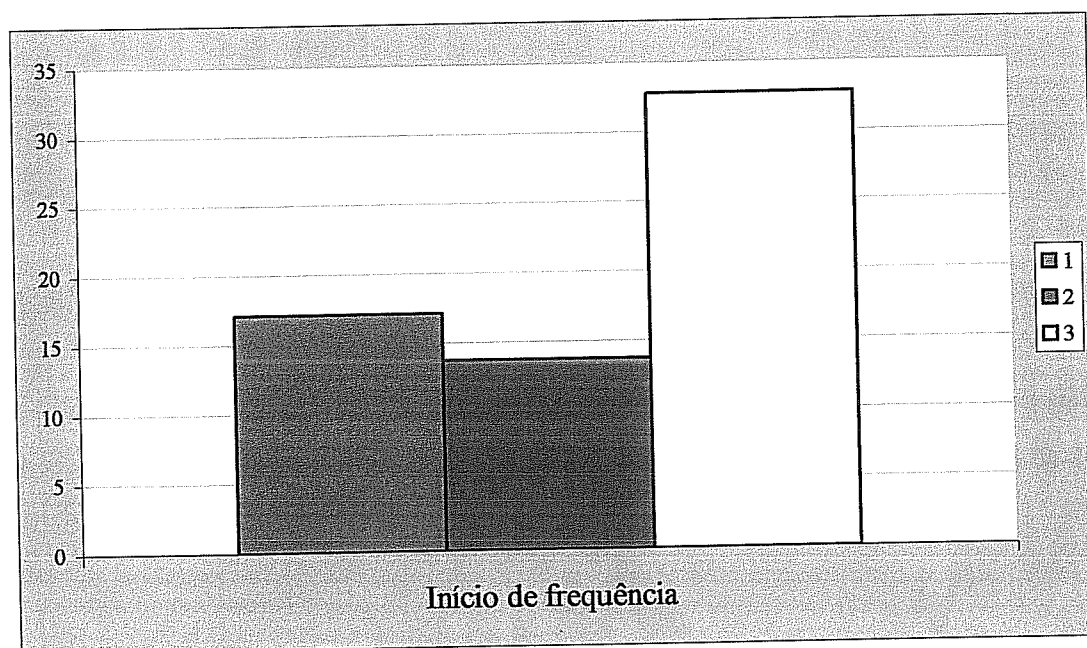
Através da análise da Figura 7 podemos observar que é precisamente na escala de interacção suave com a educadora, que as educadoras distinguem significativamente os grupos. As diferenças significativas são encontradas no grupo 1 e 3 ($p<0,013$) e grupo 2 e 3 ($p<0,018$), o que nos leva a referir que as educadoras discriminam essencialmente um grupo seguro e um inseguro.

Análise das características dos participantes da amostra

Por último procurou-se analisar as variáveis: idade das crianças, início de frequência em Creche/Jardim de Infância, tempo de permanência das crianças no Jardim de Infância, idade da mãe e grau de escolaridade. Através de uma Análise de Variância constatou-se que apenas existem diferenças significativas para os grupos identificados pelas mães (grupo 1, grupo 2 e grupo 3), na variável início de frequência e tempo de permanência. As Figuras 8 e 9 mostram-nos as médias relativas a essas variáveis.

Figura 8

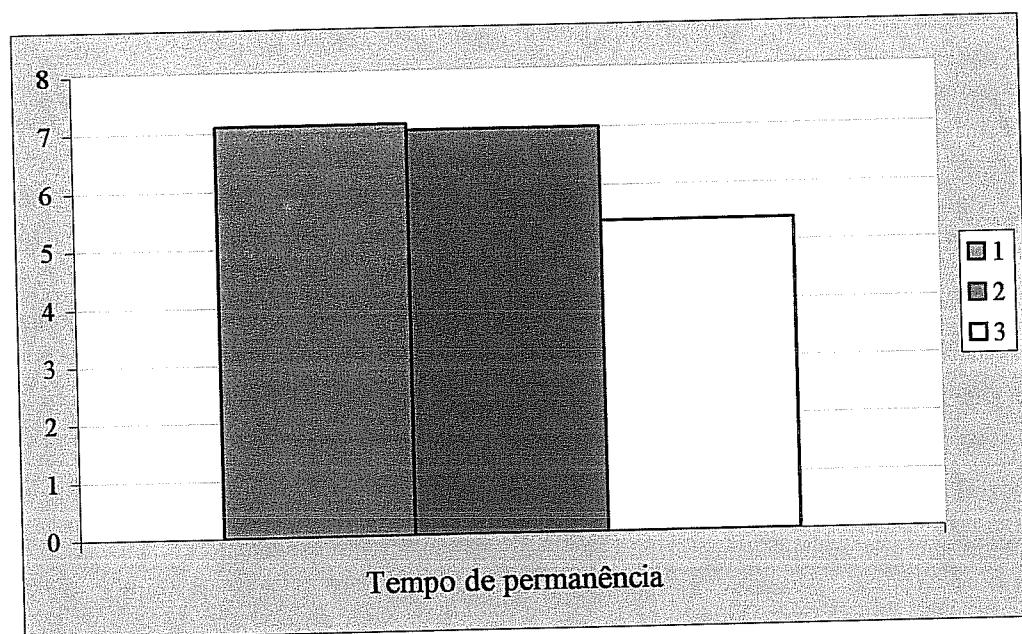
Médias do início de frequência em jardim-de-infância



Pela observação da Figura 8 podemos constatar a existência de diferenças significativas entre os três grupos ($f(49,2)=6,367, p<0,004$). O grupo 3 (inseguro e independente) difere significativamente do grupo 1 (seguro e independente) e do grupo 2 (inseguro e dependente). As crianças que fazem parte do grupo 3 iniciaram a sua frequência em jardim-de-infância muito mais tarde do que as crianças pertencentes ao grupo 1 e 2.

Figura 9

Médias do tempo de permanência em jardim-de-infância



Pela observação da Figura 9 podemos constatar a existência de diferenças significativas ao nível dos grupos ($f(49,2)=4,371, p<0,018$). O grupo 3 (inseguro e independente) difere significativamente do grupo 1 (seguro e independente) e do grupo 2 (inseguro e dependente). As crianças pertencentes ao grupo 3 (inseguro e independente) são as que permanecem menos tempo em jardim-de-infância, o grupo 1 (seguro e independente) e o grupo 2 (inseguro e dependente) permanecem sensivelmente o mesmo número de horas.

Diferença entre mãe e educadora

Investigar a qualidade da vinculação, onde se pretende distinguir crianças seguras das inseguras em relação à mãe e à educadora, o passo seguinte foi o de correlacionar, através do coeficiente de Pearson (R), o Q-Set das crianças participantes com o parâmetro Segurança e Dependência da criança definida como ideal. Deste modo, tal procedimento forneceu-nos uma Matriz de Correlação, e os valores resultantes permitiram-nos passar para uma segunda fase.

Uma análise preliminar revelou-nos não existirem diferenças ao nível do score de segurança entre mães e educadoras, contudo, as mães consideram os seus filhos mais independentes do que são considerados pelas educadoras ao nível da dimensão da amostra ($f=11.747$, $p<0,001$).

Na Tabela 1 podemos observar as médias emergentes desse procedimento.

Tabela 1

Média e Desvio Padrão nos scores de segurança e dependência da mãe e da educadora

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

Relação entre o critério de score de segurança e dependência

A correlação entre os scores de segurança e dependência das mães e das educadoras, revelaram não existir associação para a segurança, mas a existência de uma correlação significativa entre a representação da mãe e da educadora, ao nível do score dependência ($R=0,337$, $p<0,02$). As mães e as educadoras revelam a existência de uma concordância entre ambas em relação ao score de dependência.

Igualmente se correlacionou o critério score com o tempo de permanência no Jardim de Infância e o score de segurança de educadora ($0,555$, $p<0,001$). Quanto maior for o tempo de permanência da criança com a educadora, maior é a segurança na sua relação.

Estes resultados vão ao encontro com a linha de pensamento de Raikes (1993).

Escalas

Seguidamente tomou-se por referência as quatro escalas propostas por Posada (1995).

Procurou-se inicialmente e através de uma análise de variância verificar a existência de diferenças significativas para as mães e educadoras ao nível daquelas escalas. Constatou-se que em apenas duas (Contacto Físico e Proximidade) das quatro escalas se registaram diferenças significativas.

Nas escalas Portuguesas, atribuíram-se os seguintes cartões:

Escala de interacção suave:

Cartão nº. 1: A criança partilha com a mãe objectos, quando esta lhe pede;

Cartão nº. 18: A criança segue prontamente as sugestões da mãe quando são, claramente, sugestões e não ordens.

Escala de proximidade:

Cartão nº. 21: A criança sabe sempre onde a mãe está quando brinca em casa;

Cartão nº. 83: Quando a criança está aborrecida procura a mãe para saber o que há-de fazer;

Escala de contacto físico:

Cartão nº. 71: Ao colo da mãe a criança pára de chorar e acalma-se depressa, depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita;

Cartão nº. 28: A criança tem prazer em se descontrair ao colo da mãe.

Escala de interacção com outros adultos:

Cartão nº. 48: A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que os adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha;

Cartão nº. 15: A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da mãe.

Análise dos dados das narrativas

Prova 1

As crianças seguras/independentes têm a noção evidente e expressiva do sentimento de tristeza do primeiro contacto com o Jardim-de-infância.

As crianças inseguras/independentes (grupo 3), teriam tendência a verbalizar sentimentos sem nexos, o que se confirma porquanto se manifestam maioritariamente contentes quando “a criança vai para a Escola pela primeira vez” (o que, supostamente, envolve o afastamento parental).

Relativamente às crianças inseguras/dependentes (grupo 2), observa-se uma concordância com o grupo 1 (seguras/independentes) em relação à “tristeza”.

Prova 2

As crianças inseguras/independentes são aquelas que manifestam maior evidência, quer identificando as actividades seriamente, quer ignorando a necessidade de afecto.

Todos os grupos de crianças inquiridas manifestam concordância na percepção de tarefas (trabalhos) de aprendizagem e em relação ao baixo reporte da necessidade de afecto.

Prova 3

O grupo das crianças inseguras/dependentes (grupo 2) foi o que mais se reportou ao sentimento de “tristeza” na sequência da advertência da educadora.

Em consequência deste relacionamento, as crianças inseguras/independentes prevêem predominantemente relações de distanciamento, nomeadamente “ir brincar”, enquanto que as crianças seguras/ independentes identificam claramente a reacção coerente de chorar.

Prova 4

As respostas das crianças em relação à prova quatro foram óbvias, quer em relação ao contentamento quer em relação ao lar, e são todas em todos os grupos concordantes. O que leva a supor que as questões estão formuladas de modo a induzir a resposta independentemente das características dos três grupos.

Prova 5

A prova cinco parece apresentar as mesmas características da prova anterior já que, independentemente das características dos outros grupos, as crianças expressaram igualmente, quer o sentimento de contentamento, quer em relação ao objecto (bicicleta), quer a sua consequente e natural utilização.

Prova 6

As crianças do grupo inseguro/independente manifestam um sentimento de contentamento em ir para a cama, o que está associado à fadiga diária, ou pode também estar explicado pela ausência da presença da mãe na rotina do deitar.

Relativamente ao acto subsequente da ida para a cama, os três grupos manifestam concordância na percepção do natural do “ir dormir”.

As crianças seguras/independentes manifestam igualmente narrativas de comportamentos de aproximação com a mãe.

As crianças de ambos os grupos seguras/independentes e inseguras/dependentes manifestam um sentimento de tristeza em ir para a cama.

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

Segundo Ainsworth e Marvin (1995), o fenómeno de base segura é o principal indicador da existência de uma relação de vinculação. Pode-se considerar que a criança seja vinculada a um adulto, se organizar o seu comportamento de vinculação no espaço e no tempo desse adulto, utilizando-o como base segura para explorar o meio e como porto de abrigo para se refugiar em situações de stress.

O grau de segurança na primeira relação vinculativa que se revela como o elemento que mais influência traz ao processo de criação dos modelos dinâmicos internos das relações, facultando a planeação de todos os laços interpessoais desenvolvidos pelo indivíduo num futuro próximo (Schaffer, 1996).

Ou seja, se estes modelos representarem uma figura de vinculação disponível e atenta às necessidades da criança, tais expectativas também serão transportadas para o relacionamento com outras figuras, levando os indivíduos a perceberem os seus novos parceiros como disponíveis e responsivos.

Deste modo, é natural que estas crianças demonstrem uma maior propensão para iniciar mais interacções de carácter positivo.

Soares (1996), afirma que quando a criança estabelece várias relações de vinculação, que podem ser ou não concordantes, as suas competências, nomeadamente as sociais, podem ser afectadas.

Desta forma, efectuamos num primeiro momento a partir dos resultados obtidos no AQS, uma análise ao nível da segurança e dependência para as mães e para as educadoras. Ao nível global da amostra para o critério score de segurança, não se encontraram diferenças significativas na medida em que quer as mães quer as

educadoras tinham representações próximas sobre as crianças. Os resultados vieram indicar uma certa concordância no critério score de segurança, vindo assim mostrar que a criança usa quer a mãe quer a educadora como base segura. Estes, resultados vão ao encontro dos evidenciados noutros trabalhos de investigação de Posada et al. (1995).

Com resultados semelhantes Ainsworth e Marvin (1995), referem que o fenómeno de base segura é universal e que é o principal indicador da existência de uma relação de vinculação, não dependendo de grupos sócios culturais, porém o modo como este comportamento é expresso pode ser afectado por diferenças culturais.

A realização de uma Análise Hierárquica de Clusters com base nas descrições maternas permitiu identificar três grupos de crianças: seguras/dependentes; inseguras/dependentes e inseguras/independentes.

O grupo 1, constituído pelas crianças seguras e independentes, verificou-se que os comportamentos utilizados pelas mães com objectivo de caracterizarem os seus filhos, se encontravam significativamente relacionados com as escalas de Interação Suave e de contacto físico com a mãe. Estes dados vão de encontro do referido por Ainsworth et al. (1978), de que uma criança seguramente vinculada arrisca a insegurança, inicialmente implícita nas situações de aprendizagem e de exploração de meio, porque está confiante nos pais disponíveis, responsivos, protectores e tranquilizantes.

Os resultados obtidos através da correlação entre os critérios scores de segurança e dependência das mães e educadoras ao nível da amostra global, revelou não existir associação para o critério score de segurança, o que nos leva a revelar que as mães e as educadoras têm uma representação diferente deste constructo. Relativamente ao critério score de dependência, os resultados levam-nos a observar a existência de uma correlação significativa entre a representação da mãe e da educadora demonstrando deste modo, a existência de uma certa concordância. No entanto, as mães consideram os seus filhos mais independentes do que são considerados pelas educadoras. Do nosso ponto de vista, estes resultados poderão estar associados à falta de clarificação dos constructos em causa.

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

Na escala de Proximidade com a mãe é onde se verificam os valores mais baixos do grupo. Segundo Sroufe, Fox e Pancake (1983), referem que a segurança reflecte o uso do adulto como uma base segura, e a partir desta a criança explora o meio social e o físico. Por seu lado, dependência define-se pela procura de contacto e interacção com o adulto.

O grupo 2, identificado como inseguro e independente é conotado como um grupo ambivalente. Deste modo na Classificação da Situação Estranha (Ainsworth et al., 1978) este grupo poderá enquadrar-se no grupo das crianças inseguras dependentes, e que a principal característica é a procura de contacto com a mãe, porém quando este é satisfeito, provocam grande resistência ao mesmo, não conseguindo usufruir adequadamente a mãe como base segura. Segundo Ainsworth et al. (1978), as crianças com vinculações inseguras não arriscam afastarem-se dos pais, dado que não confiam que estejam disponíveis, sensíveis sempre que necessitem de conforto, nas situações de maior ansiedade e stress.

Estas crianças comparando-as com os outros grupos revelam valores mais elevados na escala de Proximidade com a mãe, associada à Dependência, apresentam valores semelhantes às crianças seguras na escala de Contacto Físico com a mãe, valores mais baixos na escala de Interação Suave com a mãe, associada ao critério score da segurança.

Uma análise ao número de horas diárias que as crianças passam no Jardim de

Infância foi correlacionado o critério score segurança para as mães e educadoras, com o tempo de permanência no Jardim de Infância, tendo-se encontrado uma correlação significativa. Estes dados vão de encontro ao que revelam autores como Barglow (1987), Belsky (1988), Belsky e Rovine para a importância de variáveis como o número de horas por semana passadas no Jardim de Infância. Tal como é referido pelos autores, quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior será a segurança na relação, uma vez que quanto mais tempo estiver no Jardim de infância, parece promover a relação entre a criança e a educadora.

No entanto é importante salientar que as mães não percebem qualquer relação entre o tempo de permanência e a segurança, o que aliás não é confirmado por Belsky e Rovine (1988 cit. por Schaffer, 1996), que referem existir maior risco para as crianças que permanecem mais de 20 horas por semana no Jardim de Infância.

Quando realizámos uma análise mais pormenorizada ao nível dos participantes, verificámos que não existe associação para o critério score de segurança, levando-nos a referir que as mães e educadoras têm representações diferentes neste score. Porém, no critério score de dependência parece haver concordância nas representações. O que se verifica que, quando classificamos as crianças com base nas representações das mães observamos que estas identificam três grupos: seguro e independente, inseguro e dependente e inseguro e independente. Por outro lado, as educadoras identificam um grupo de crianças seguras e um grupo de crianças inseguras.

De acordo com as escalas de Posada e Waters (1995) se analisarmos especificamente os grupos definidos pelas mães, podemos verificar que a escala de interacção suave com a mãe estava significativamente correlacionada com o critério score de segurança, enquanto que a escala de proximidade com a mãe se encontrava significativamente correlacionada com o critério score de dependência.

O grupo 3, composto pelas crianças percebidas como inseguras e independentes, poderá corresponder no procedimento da Situação Estranha (Ainsworth et al., 1978), ao grupo das crianças inseguras-evitantes. Este último grupo,

comparativamente com o das crianças seguras e independentes revela valores significativamente mais baixos na escala de Interação Suave com a mãe.

Também nas escalas de Proximidade e de Contacto Físico com a mãe são as crianças que apresentam valores mais baixos comparativamente com os outros grupos. Nesta perspectiva, estes resultados enquadram-se no que Ainsworth et al. (1978), consideram que as mães evitantes expressam uma aversão ao contacto físico quando as crianças as procuram. Main et al. (1990) referem que a proximidade emocional é muitas vezes, comunicada através da proximidade física, e que as mães com relações evitantes com os seus filhos não se encontram confortáveis com o contacto físico. As crianças com este quadro de relação procuram acalmar-se a si próprias, não se aproximam da mãe à procura de conforto, uma vez que foram encorajadas de diversas formas a serem «independentes» (Brougart & Stiffer, 1991, citados por Pederson & Moran, 1995).

Segundo Cassidy & Kobok (1988, citados por Pederson & Moran, 1995) mães com relações evitantes são relativamente insensíveis aos sinais de mau estar das suas crianças, quando lhes respondem a essa manifestação, a sua resposta parece ser mais no sentido de orientar a atenção dos filhos para acontecimentos externos, em vez manifestarem em interações afectivas.

Analisadas as percepções das educadoras face às relações estabelecidas com as crianças, observou-se que as educadoras distinguem as crianças com base no critério score da Segurança. Definem um grupo de 42 crianças seguras e outro grupo de 8 crianças inseguras. Deste modo, as educadoras percebem a maioria das crianças como tendo relações seguras com elas. Segundo Sagi et al. (1995) e Schaffer (1996), evidenciam que as crianças constroem relações de vinculação com diferentes figuras não parentais que cuidam e interagem com elas, numa base regular e por um período de tempo suficientemente longo. Na nossa amostra 30 das 50 crianças mantiveram as mesmas educadoras do ano lectivo anterior, estando com elas cerca de 5 a 6 horas diárias.

Segundo as escalas de Posada e Waters (1995, citados por Posada, Waters, Crowel e Jay, 1995), verificou-se que ao nível da amostra o critério score de Segurança

estava significativamente correlacionado com as escalas de Interação Suave e de contacto Físico com a educadora. Porém verificamos que ao nível dos grupos as educadoras distinguem significativamente as crianças na escala de Interação Suave. Para estas quanto mais a criança interage com elas mais seguras são. De acordo com o referido por Ainsworth et al. (1978) e Sroufe (citado por Weinfield et al., 1999).

Goossens e Van Ijzendoorn (1990), Howes e Hamilton (1992), e Pederson e Moran (1995), valorizam que a qualidade da relação da criança à educadora, esta relacionada com a sensibilidade e responsividade do adulto. Como na situação da vinculação da criança aos pais. Para Howes (1999), uma criança com uma história de vinculações inseguras, face a uma educadora sensível e responsiva, parece ser capaz de reorganizar as suas representações de vinculação ou até de construir relações independentes, baseadas em novas experiências com a educadora.

Observando os resultados obtidos parecem ir ao encontro do que Sagi et al., (1995) Goossens e Van Ijzendoorn (1990), e Howes e Hamilton (1992), referem que a criança não só é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a sua educadora, como, Howes (1999), as relações de vinculação são construídas com base das interações entre a criança e cada figura de vinculação, é possível que as relações das crianças a diferentes figuras e em diferentes contextos possam ser diferentes.

Sroufe (1983, citados por Howes, Hamilton & Mathen, 1994), refere que a educadora ideal será aquela que fornece um meio estimulante ao nível de aquisições linguísticas e cognitivas, e paralelamente através do seu relacionamento com a criança, a ajuda a formar relações seguras fora do meio familiar.

Estudos recentes referem que os níveis de instrução e as suas variantes e a estabilidade do corpo docente influenciam bastante o desenvolvimento da criança através do impacto na sensibilidade do educador e na qualidade das interações e relações estabelecidas com os educadores (Lamb & Ahnert, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2000, 2002). Relações individualizadas e ligações afectivas não só têm um papel fundamental no desenvolvimento de a primeira identidade social e socialização, mas também veículos através dos quais a educação é completa e os

processos de aprendizagem das crianças é mediato (Vygotsky, 1978).

As crianças que confiam nas suas próprias capacidades e que se interessam pelo que aprendem do programa são muito mais susceptíveis de ultrapassar melhor os desafios intelectuais a que forem sujeitas. Embora a pesquisa sobre crianças num quadro de educação fora de casa tenha vindo a aumentar significativamente nos últimos anos (Lamb & Ahnert, 2006), refere ainda não se sabe muito sobre a relação entre as crianças e os educadores sem ligação familiar.

Devido ao facto de as diferenças de sensibilidade paterna afectarem a segurança da relação criança/pais (DeWolfe & van IJzendoorn, 1997), investigadores enfatizaram as semelhanças entre as características da educação dadas pelos pais e pelos educadores sem qualquer ligação familiar com a criança apesar do papel fundamental e da responsabilidade de um educador na supervisão do grupo de crianças (Howes, 1999).

Tal como os pais, as crianças procuram proximidade e segurança, especialmente junto dos educadores sem ligação familiar com a criança quando estão em perigo. Na tentativa de saber mais sobre este fenómeno relacional crianças/pais e crianças/educador, alguns investigadores descobriram que as crianças em Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters, 1995), desenvolvem relações seguras tanto com educadores como com os pais e que a segurança destas relações é frequente e consistente (e.g., Ainslie, 1990; Goossens & van IJzendoorn, 1990).

Segundo outros investigadores relatam, no entanto que as relações seguras entre criança e o educador são menos comuns do que entre os pais e a criança e que crianças que estão muito ligadas aos pais não desenvolvem necessariamente uma relação segura com seus educadores (e.g., Ahnet & Lamb, 2000; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000; Rottmann & Ziegenhain, 1988, Sagi et al., 1985, 1995). De igual forma a relação pai-criança e mãe-criança também difere, sugerindo que a relação com cada um dos progenitores é formada por um histórico específico de interações (Grossmann et al., 2002) apesar de as relações se desenvolverem de forma interdependente (Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991; citado por van IJzendoorn & DeWolff, 1997).

Apesar de se acreditar a relação entre as crianças e os educadores reflectem igualmente um historial de interacções, não é claro que os modelos de funcionamento interno desenvolvidos na interacção com os pais também afecte as relações com os educadores (e.g., DeWolf & van IJzendoorn, 1998; van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992). Neste estudo pretendeu-se determinar quão seguras são geralmente as relações entre as crianças e os educadores, quão frequentemente a estabilidade dessas relações está ligada à relação destas crianças com os seus pais de que forma o historial de interacções influencia a estabilidade da relação das crianças com os seus educadores de infância.

Embora Goossens e van IJzendoorn (1990), tenham defendido que, tal como no caso de mãe-criança, a estabilidade da ligação com educadores depende da sensibilidade do educador face a cada criança, outros investigadores não encontram nenhuma ligação entre a proporção do comportamento do educador e a estabilidade da relação (e.g., Rottmann & Ziegenhain, 1988). Além disso as crianças inseridas em grupos tendem a desenvolver relações com seus educadores que são de qualidade semelhante (Sagi et al., 1985, 1995) e a estabilidade da relação criança-educador mantêm-se mesmo quando os educadores mudam (Howes, Galinsky, & Kontos, 1998).

As mais recentes investigações sugerem que a estabilidade da relação é formada principalmente para um comportamento em grupo do que individual, como as relações entre educadores e crianças a reflectir dinâmicas de grupo mais do que dinâmica do binómio individual (criança - educador). Por esta razão, pretende-se investigar se os padrões comportamentais em grupo são mais fortemente associados à estabilidade das relações das crianças na sua educação que os padrões de comportamento dos educadores com cada criança individualmente

A relação de vinculação entre mãe e criança conduz todas as informações futuras desta, influenciando todo o seu desenvolvimento social e cognitivo (Bowlby, 1969).

A harmonia afectiva da mãe e da criança encontra-se entre as características principais das relações de vinculação segura, podendo propiciar o desenvolvimento de estilos particulares de comunicação por parte da criança.

As crianças identificadas como portadoras de uma vinculação segura exploram de um modo mais activo o ambiente, um aspecto que pode potencialmente, propiciar diferenças no modo de comunicar.

Os estudos iniciais e sistemáticos realizados sobre esta problemática (Bretherton, e Bates, L. Benigni, Camaioni, & V. Volterra, 1979) revelaram associações fracas ou mesmo inexistentes entre tipos de vinculação e estilos de comunicação da criança.

Blicharski e Veríssimo (1992), após um estudo a partir do instrumento de Watters & Deane (1985) demonstram a existência de uma relação entre o tipo de vinculação e o estilo de comunicação da criança, concretamente a existência de diferenças significativas no uso da linguagem e trocas ao nível da informação, em função do tipo de vinculação.

Nelson (1986), refere que a criança adquire representações generalizadas de acontecimentos através da sua vivência em actividades diárias e acontecimentos culturais organizados. Os scripts são esquemas que especificam a pessoa que participa no acontecimento, o papel social que desempenha e os objectos utilizados no percurso do acontecimento e na sequência de acções. Todos os scripts são apreendidos através da experiência, quer seja directa, onde o sujeito participa no desenrolar do acontecimento, ou indirecta, em que o sujeito observa os outros que participam no desenrolar do acontecimento.

Segundo Bruner (1990), não é apenas através dos sripts que as crianças esquematizam e estruturam as suas experiências sociais, mas também os significados culturais que conduzem e controlam os actos individuais. Tendo em conta que nem modo de transmitir oralmente a informação se baseia no diálogo, o autor reforça o papel de que a organização narrativa fornece à criança, dado que compreender e produzir histórias se encontra interligado com uma organização temporal e causal dos contos, encontrada nos sripts primitivos da criança, ou, sejam, na forma como inicialmente ela organiza a representação mental do mundo, através de esquemas de sequências de acções familiares.

De acordo com Nelson (1986), desde cedo as narrativas fazem parte da vida da criança. Além de se encontrarem na sua forma verbal, são ainda utilizadas em algumas situações não verbais, como sejam mímica através de figuras e numa dramatização. As crianças, para além de ouvirem ler ou contar histórias, também visualizam as narrativas em filmes e constroem elas mesmas as suas próprias narrativas enquanto brincam. De acordo com a autora, as narrativas são um meio de socialização no mundo sócio-cultural. Neste sentido, presume-se que as crianças por meio das estruturas narrativas adquiram conhecimentos em alguns domínios, presentes nas narrativas pessoais, bem como nas histórias que conduzam à fantasia.

Nesta perspectiva, as narrativas desempenham um papel importante uma vez que promovem na criança o desenvolvimento da compreensão das acções e da intencionalidade dos outros sujeitos. Deste modo, as narrativas são uma fonte importante ao nível de termos abstractos, emoções e atitudes. Por seu lado, as narrativas permitem este desenvolvimento na medida em que proporcionam a organização de um todo (Nelson, 1996).

Bruner (1990), refere que possuímos uma predisposição inata e primitiva para a organização das narrativas, o que nos possibilita compreendê-la e usá-la com facilidade. A nossa cultura desde cedo nos fornece novos poderes de narrativas, devido aos vários instrumentos e às tradições de contar e interpretar que desde cedo começamos a partilhar.

Em idade pré-escolar muitas crianças adquirem a capacidade básica de narrar um acontecimento, ou seja elas dominam uma estrutura muito básica da narrativa para relatar as suas vivências e histórias pessoais (Hudson & Haggren, 1987; Hudson & Nelson, 1983; Hudson, Shapiro & Sosa, 1995)

É a partir dos três anos que a criança, após ter aprendido os meios linguísticos, consegue produzir narrativas sozinha, ainda mais tratando-se de acontecimentos vividos por ela (Magee & Sutton-Smith, cit. por Fayol, 1985)

Vários colaboradores descobriram que as crianças aos quatro anos utilizam o esquema narrativo para interpretar uma série de imagens que fazem parte de uma de

uma história um pouco complexa, recordando-se de episódios temporais e causais (Mandler, 1983).

A concepção de Bowlby sobre a importância da comunicação criança/pais no desenvolvimento da vinculação, tem-se vindo a repercutir em recentes metodologias e instrumentos de avaliação, nomeadamente na utilização de entrevistas e narrativas de crianças, com o intuito de avaliar o tipo de vinculação. Paralelamente a este tipo de trabalho constata-se a ideia de que os modelos internos dinâmicos proporcionam características importantes da vinculação relatadas nas narrativas (cit. por Oppenheim e Waters, 1995).

Em estudos baseados na avaliação das narrativas, verificou-se que embora enfatizem os modelos internos dinâmicos como determinantes das narrativas das crianças, estes também se baseiam no modo fácil e aberto como aquelas as comunicam acerca da vinculação e outras emoções relacionadas com temas interpessoais na coerência emocional das narrativas (cit. por Oppenheim e Waters, 1995).

As ideias de Bowlby relativas à importância da comunicação verbal entre a criança e os pais no desenvolvimento de uma vinculação segura, para além da infância, salientam-se pelos estudos recentes sobre a co-construção de narrativas pessoais através do discurso criança-pais. As representações que surgem deste processo de co-construção, suportam as experiências da criança a interpretação e a representação das experiências relacionadas com a vinculação, quer as actuais quer as posteriores (cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

Oppenheim & Waters (1995) salientam a importância tanto dos processos de narrativas, das comunicações interpessoais e os aspectos intra-pessoais do desenvolvimento cognitivo como determinantes nas produções narrativas das crianças.

Main, Kaplan e Cassidy (1995) realizaram o primeiro estudo com vista a avaliar os modelos internos dinâmicos em que se recorria ao uso de narrativas. Os dados obtidos pelos autores revelaram que as crianças que tinham sido consideradas como seguramente vinculadas na primeira infância deram respostas coerentes,

elaboradas e abertas às figuras que representavam situações de separação.

Assim, parece que as crianças seguras eram mais capazes de se manter organizadas, quando confrontadas com temas emocionalmente fortes relacionados com a vinculação, bem como falar abertamente sobre um vasto leque de emoções, incluindo a zanga e a tristeza. As narrativas das crianças inseguras são diferentes, indicando que estas crianças sentem dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com descrições de separações e com outras situações relacionadas com a vinculação, podendo dar respostas incoerentes ou ter dificuldade em regular as suas emoções.

Os dados obtidos pelas narrativas das crianças revelam que o Grupo 1, constituído pelas crianças inseguras e independentes e o Grupo 2, identificado como inseguro e independente, são concordantes nos sentimentos verbalizados, nomeadamente em situações novas de adaptação e separação da mãe.

Relativamente ao Grupo 3, composto pelas crianças percebidas como inseguras e independentes, revelam tendência em verbalizar sentimentos sem nexos. Estas crianças não verbalizam narrativas de sentimentos de tristeza ou «emotivas» são mais práticas nas suas alternativas encontradas o que poderemos verificar que a sua adaptação à educadora e ao Jardim de Infância seja mais rápido e sem dificuldades em se separar da mãe.

Referências bibliográficas

Ainsworth, M.; Witting, B. (1965). *Attachement and Exploratory Behaviour of One-year-olds in a Strange Situation*. London: B. M. Foss.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Ahnert, Pinquart & Michael E. Lamb (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child Development*, 664-679.

Berlin, L. J., Cassidy, J. & Belsky, J. (1995). Loneliness in young children and infant-mother attachment : a longitudinal study. *Merril-Palmer Quarterly*, 41, (1), 91-103.

Bowlby, J. (1990). *Apego e perda*. Vol. I. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Bowlby, J. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, (5), 759-775.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.

Bullock, J. R. (1998). Loneliness in young children. [CD-ROM]. ERIC Digest.

Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

Cole, M., Cole, S. (1996). *The Development of Child* (3^a. ed.). New York: W. H. Freeman and Company.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa Construction*. Paris : Delachaux & Niestlé. Editeurs.

Goossens, F. A. & Van Izendoorn, M. H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. Child Development, 61, 832-837.

Greenberg, M. T. & Speltz, M. L. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. In Belsky & Nezworski (Eds.), Clinical Implications of Attachment. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Harriet Salatas Waters, Lisa M. Rodrigues, Donnen Ridgeway (1998). Cognitive Underpinnings of narrative Attachment Assesement. Journal of Experimental Child Psychology, 71, 211-234.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withral in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. Child Development, 68, (2), 278-294.

Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. Child Development, 53, 105-113.

Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In Fox, N. & Fein, G. G. (Eds.), Infant day care: The current debate. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. Child Developememnt, 63, 859-866.

Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with care teachers: Stability and concordance with parental attachments. Child Development, 63, 867-878.

Howes, C., Hamilton, C & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. Child Development, 65, 253-263.

Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Children's and their child caregivers: Profiles of relationships. Social Development, 4, (1), 45-61.

Hudson, J. (1986). Memories are made of this: general event Knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Eds.), Event Knowledge: Structure and Function in Development, pp. 97-118. Hillsdale: New Jersey. London: L. E. A.

Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. Development Psychology, 26, (2) pp. 180-187.

Hudson, J. & Nelson, K. (1983). Effect of scripts structure on children's story recall. Developmental Psychology, 19, (4), pp. 625-635

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal predictio of internalizing and externalising problems form middle to late childhood. Child Development, 61, 2004-2021. Laad, G. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. Child Development, 70, (4), 910-929.

Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In Greenberg, Cicchetti & Cummings (Eds), Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention. Chicago: The University of Chicago Press.

Ministério da Educação (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. Development Psychology, 17, 170-187.

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

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

Rubin, K. H., Stewart, S. L. & Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. In Bornstein, M. H. (Ed.), Handbook of parenting (Vol. 1). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: New Jersey.

Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalising problems in toddlers. Child Development, 69, (6), 1614-1629.

Sagi, A., Ijzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., Koren-Karie, N., Joels, T. & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli kibbutzim. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), Monographs of the Society for Research in the Child Development, 60 (2-3), 71-91.

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

Snow, K. (1989). Sentences are not enough. In M., Bornstein & J. Bruner (Eds), *Interaction and Human Development* (pp.. 120-144). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Soares, I. (1996). Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Sroufe, A (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In Belsky & Nezworski (Eds.), Clinical implications of Attachment. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B. & Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3), série 244, 49-70.

Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds), Handbook of child psychology (Vol. 3). New York: Ed. John Wiley & Sons.

Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F. & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. Análise Psicológica, 1-2 (XIII), 145-155.

ANEXOS

ANEXO A

FICHA DE REGISTO INDIVIDUAL

NOME: _____

SEXO: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

IDADE: _____

INÍCIO DE FREQUÊNCIA NO JARDIM DE INFÂNCIA: _____

TEMPO DE PERMANÊNCIA NO J. I./N.º DE HORAS DIÁRIAS: _____

IDADE DA MÃE: _____

IDADE DO PAI: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE: _____

ESCOLARIDADE DO PAI: _____

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

ANEXO B

FICHA DE REGISTO INDIVIDUAL

NOME: _____

SEXO: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

IDADE: _____

INÍCIO DE FREQUÊNCIA NO JARDIM DE INFÂNCIA: _____

TEMPO DE PERMANÊNCIA NO J. I./N.º DE HORAS DIÁRIAS: _____

IDADE DA EDUCADORA: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____

INSTITUIÇÃO ONDE SE FORMOU: _____

TEMPO DE PERMANÊNCIA DIÁRIA COM O GRUPO: _____

TEMPO DE ACOMPANHAMENTO DO GRUPO/ANOS: _____

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

ANEXO C

1

A criança partilha com a mãe objectos, quando esta lhe pede

2

Quando a criança volta para junto da mãe mostra-se por vezes rabugenta sem nenhuma razão aparente.

3

Quando a criança está aflita ou se magoa aceita conforto de outros adultos que não a mãe.

4

A criança é cuidadosa e meiga com brinquedos e animais de estimação.

5

A criança mostra-se mais interessada por pessoas do que por objectos.

Quando a criança está com a mãe e vê algo com que deseja brincar, fica irrequieta ou tenta levar a mãe à força para através desta alcançar o objecto.

6

A criança fala muito e sorri facilmente para muitas pessoas.

7

Quando a criança chora, chora fortemente.

8

A criança é despreocupada e brinca na maior parte do tempo.

9

A criança chora ou resiste frequentemente quando a mãe a leva para dormir a sesta, ou à noite.

10

A criança acaricia ou abraça frequentemente a mãe sem que esta lhe peça.

11

A criança habitua-se rapidamente às pessoas ou objectos que inicialmente a envergonharam ou assustaram.

12

Quando a mãe sai e a criança fica aflita, esta continua a chorar e pode até ficar zangada com a sua ausência.

13

Quando a criança encontra um objecto novo para brincar, leva-o até à mãe ou mostra-lho de onde está.

14

A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da mãe.

15

A criança prefere brinquedos que imitam coisas vivas (exemplos: bonecas, animais).

16

A criança perde rapidamente o interesse pelos adultos desconhecidos quando estes a aborrecem.

17

A criança segue prontamente as sugestões da mãe quando são claramente sugestões e não ordens.

18

Quando a mãe diz à criança para lhe trazer ou dar algo, ela obedece.

19

A criança não chora quando vai contra qualquer coisa, cai ou apanha sustos.

20

**A criança sabe sempre onde a mãe está, quando
brinca em casa.**

21

**A criança age como uma mãe afectuosa perante
bonecas, animais ou crianças mais novas.**

22

**Quando a mãe se aproxima de outros membros
da sala ou é carinhosa para com eles, a criança
tenta chamar a atenção da mãe.**

23

**Quando a mãe fala firmemente ou levanta a voz à
criança, esta fica aborrecida, triste ou
envergonhada por ter desagradado a mãe.**

24

**A mãe perde facilmente o rasto à criança,
quando esta brinca longa da sua vista.**

25

A criança chora quando a mãe a deixa em casa com a baby sitter, o pai ou a avó.

26

A criança ri quando a mãe faz troça dela.

27

A criança tem prazer em se descontrair ao colo da mãe.

28

Às vezes a criança está tão concentrada, que parece não ouvir quando alguém fala com ela.

29

A criança zanga-se facilmente com os brinquedos.

30

31

A criança quer ser o centro da atenção da mãe. Se a mãe está ocupada a falar com alguém, ela interrompe-a.

32

Quando a mãe diz não ou castiga a criança, esta pára de se portar mal (pelo menos nesse momento). Não é necessário a mãe dizer duas vezes.

33

Quando está ao colo da mãe, por vezes, a criança indica que deseja ser posta no chão (ou pelo menos dá essa impressão). Depois fica rabugenta e quer novamente que a mãe lhe pegue ao colo.

34

Quando a criança fica aflita pelo facto da mãe a deixar, fica sentada no sítio onde está e chora, não indo atrás da mãe.

35

A criança é independente da mãe. Prefere brincar sozinha, deixa facilmente a mãe quando quer brincar.

A criança utiliza a mãe como base a partir da qual explora: afasta-se para brincar, regressa junto dela, afasta-se para brincar de novo.

36

A criança é muito activa: mexe-se constantemente, prefere jogos activos em vez de jogos calmos.

37

A criança é exigente e impaciente com a mãe. Fica irrequieta a não ser que consiga o que quer nesse preciso momento.

38

A criança está frequentemente séria ou inexpressiva quando brinca longe da mãe ou está sozinha com os seus brinquedos.

39

A criança examina minuciosamente objectos ou brinquedos novos com grande detalhe. Tenta usá-los de formas diferentes ou desmontá-los.

40

A criança segue a mãe quando esta lhe pede (não contar com as recusas ou atrasos fingidos que pertençam a um jogo).

41

A criança reconhece quando a mãe está preocupada. Fica calada, tenta confortá-la ou pergunta o que se passa.

42

A criança mantém-se perto da mãe ou regressa para junto dela mais vezes do que a mãe pede.

43

A criança pede e tem prazer no facto de mãe a proteger, abraçar e acariciar.

44

A criança gosta de cantar e dançar ao som de músicas.

45

A criança anda e corre sem dar encontrões nos objectos ou tropeçar.

46

Enquanto brinca, a criança aceita e aprecia sons barulhentos ou ser balanceada, se a mãe lhe sorrir e mostrar que é divertido.

47

A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha.

48

A criança corre para a mãe com um sorriso tímido quando há visitas novas em casa.

49

A reacção inicial da criança quando há visitas em casa é ignorá-las ou evitá-las, mesmo que depois as venha a abraçar.

50

A criança gosta de trepar para o colo das visitas quando brinca com elas.

51

A criança tem dificuldades em segurar pequenos objectos ou em juntar pequenas peças.

52

A criança põe os braços à volta da mãe ou põe a mão no seu ombro quando esta lhe pega.

53

A criança fica na expectativa que a mãe interfira nas suas actividades, quando esta está simplesmente a tentar dar-lhe uma ajuda.

54

A criança imita certos comportamentos ou maneiras de a mãe fazer as coisas, ao observar o seu comportamento.

55

A criança fica tímida ou perde o interesse quando uma actividade começa a complicar-se.

56

A criança é corajosa.

57

A criança a maior parte das vezes, ignora os adultos que vão à sua sala, considera as suas brincadeiras mais interessantes.

58

Quando a criança acaba uma brincadeira ou larga um brinquedo, encontra normalmente outras coisas para fazer sem recorrer à mãe.

59

Se a mãe tranquiliza a criança dizendo-lhe: “Não faz mal” ou “Não te vais magoar”, a criança aproxima-se ou brinca com coisas que inicialmente lhe meteram medo ou de que teve receio.

60

A criança brinca “à bruta” com a mãe: dá encontrões, arranha ou morde durante uma brincadeira activa. (Não tem necessariamente intenção de magoar a mãe)

61

Quando a criança está bem disposta, é provável que continue todo o dia.

62

Antes de experimentar alguma coisa sozinha, a criança tenta que alguém a ajude.

63

A criança gosta de trepar pela mãe enquanto ambas brincam.

64

A criança fica facilmente aflita quando a mãe a faz mudar de uma actividade para a outra. (Mesmo quando a nova actividade é algo de que a criança habitualmente gosta)

65

A criança gosta facilmente de adultos que vão a sua casa e que são simpáticos para com ela.

66

Quando a família tem visitas, a criança quer que estas lhe prestem muita atenção.

67

No geral a criança é mais activa do que a mãe.

68

A criança raramente pede ajuda à mãe.

69

A criança saúda a mãe de imediato com um grande sorriso quando esta entra na sala. Mostra-lhe um brinquedo, faz gestos ou diz "olá".

70

Ao colo da mãe a criança pára de chorar e acalma-se depressa depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita.

71

Se as visitas se riem na sala, ou aprovam aquilo que a criança está a fazer, ela repete inúmeras vezes.

72

A criança tem um brinquedo especial fofinho ou uma fraldinha “de segurança” que leva para todo o lado, para a cama, por ex. ou que segura quando está triste ou aflita. (Aqui não se incluem biberões ou chupetas se a criança tiver menos de dois anos)

73

Quando a mãe não satisfaz imediatamente a vontade da criança, esta reage como se a mãe não fosse de todo aceder ao seu pedido. (Faz birra, zanga-se, afasta-se para outras actividades)

74

Na sala a criança fica aflita ou chora quando a mãe sai da sala. (Pode ou não segui-la)

75

Quando a criança pode escolher, prefere brincar com os seus brinquedos do que brincar com os adultos.

76

Quando a mãe pede à criança para fazer alguma coisa, esta percebe imediatamente o que a mãe quer. (Pode ou não obedecer)

77

A criança deixa que pessoas com quem não tem uma relação diária a abracem ou peguem ao colo.

78

A criança zanga-se facilmente com a mãe.

79

Perante uma situação arriscada e ameaçadora, a criança olha para a expressão facial da mãe como uma boa fonte de informação.

80

A criança chora para que a mãe lhe faça as vontades.

81

A criança passa a maior parte do seu tempo de brincadeira apenas com alguns brinquedos e actividades favoritas.

82

Quando a criança está aborrecida procura a mãe para saber o que há-de fazer.

83

A criança esforça-se minimamente para ser limpa e arrumada em casa.

84

A criança sente-se muito atraída por novas actividades ou novos brinquedos.

85

A criança tenta que a mãe imite ou fica feliz quando vê que a mãe a imitou espontaneamente.

86

Se a mãe se ri ou aprova algo que a criança faz, esta repete-o inúmeras vezes.

87

Quando alguma coisa aflige a criança, ela fica parada e chora.

88

Enquanto brinca, a criança tem expressões faciais muito vincadas.

89

Se a mãe se afasta muito, a criança segue-a e continua a sua brincadeira no sítio para onde a mãe foi. (Não precisa de ser chamada ou levada, não pára de brincar nem fica aflita.

90

ANEXO D

1

**A criança partilha com a educadora objectos,
quando esta lhe pede**

2

**Quando a criança volta para junto da educadora
mostra-se por vezes rabugenta sem nenhuma
razão aparente.**

3

**Quando a criança está aflita ou se magoa aceita
conforto de outros adultos que não a educadora.**

4

**A criança é cuidadosa e meiga com brinquedos e
animais de estimação.**

5

**A criança mostra-se mais interessada por
pessoas do que por objectos.**

6

Quando a criança está com a educadora e vê algo com que deseja brincar, fica irrequieta ou tenta levar a educadora à força para através desta alcançar o objecto.

7

A criança fala muito e sorri facilmente para muitas pessoas.

8

Quando a criança chora, chora fortemente.

9

A criança é despreocupada e brinca na maior parte do tempo.

10

A criança chora ou resiste frequentemente quando a educadora a leva para dormir a sesta, ou para a sala.

A criança acaricia ou abraça frequentemente a educadora sem que esta lhe peça.

11

A criança habitua-se rapidamente às pessoas ou objectos que inicialmente a envergonharam ou assustaram.

12

Quando a educadora sai e a criança fica aflita, esta continua a chorar e pode até ficar zangada com a sua ausência.

13

Quando a criança encontra um objecto novo para brincar, leva-o até à educadora ou mostrá-lo de onde está.

14

A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da educadora.

15

A criança prefere brinquedos que imitam coisas vivas (exemplos: bonecas, animais).

16

A criança perde rapidamente o interesse pelos adultos desconhecidos quando estes a aborrecem.

17

A criança segue prontamente as sugestões da educadora quando são claramente sugestões e não ordens.

18

Quando a educadora diz à criança para lhe trazer ou dar algo, ela obedece.

19

A criança não chora quando vai contra qualquer coisa, cai ou apanha sustos.

20

**A criança sabe sempre onde a educadora está,
quando brinca na sala.**

21

**A criança age como uma educadora afectuosa
perante bonecas, animais ou crianças mais
novas.**

22

**Quando a educadora se aproxima de outros
membros da sala ou é carinhosa para com eles,
a criança tenta chamar a atenção da educadora.**

23

**Quando a educadora fala firmemente ou levanta
a voz à criança, esta fica aborrecida, triste ou
envergonhada por ter desagradado a educadora.**

24

**A educadora perde facilmente o rasto à criança,
quando esta brinca longa da sua vista.**

25

A criança chora quando a educadora a deixa na sala com a auxiliar, ou outra educadora.

26

A criança ri quando a educadora faz troça dela.

27

A criança tem prazer em se descontrair ao colo da educadora.

28

Às vezes a criança está tão concentrada, que parece não ouvir quando alguém fala com ela.

29

A criança zanga-se facilmente com os brinquedos.

30

31

A criança quer ser o centro da atenção da educadora. Se a educadora está ocupada a falar com alguém, ela interrompe-a.

32

Quando a educadora diz não ou castiga a criança, esta pára de se portar mal (pelo menos nesse momento). Não é necessário a educadora dizer duas vezes.

33

Quando está ao colo da educadora, por vezes, a criança indica que deseja ser posta no chão (ou pelo menos dá essa impressão). Depois fica rabugenta e quer novamente que a educadora lhe pegue ao colo.

34

Quando a criança fica aflita pelo facto da educadora a deixar, fica sentada no sítio onde está e chora, não indo atrás da educadora.

35

A criança é independente da educadora. Prefere brincar sozinha, deixa facilmente a educadora quando quer brincar.

36

A criança utiliza a educadora como base a partir da qual explora: afasta-se para brincar, regressa junto dela, afasta-se para brincar de novo.

37

A criança é muito activa: mexe-se constantemente, prefere jogos activos em vez de jogos calmos.

38

A criança é exigente e impaciente com a educadora. Fica irrequieta a não ser que consiga o que quer nesse preciso momento.

39

A criança está frequentemente séria ou inexpressiva quando brinca longe da educadora ou está sozinha com os seus brinquedos.

40

A criança examina minuciosamente objectos ou brinquedos novos com grande detalhe. Tenta usá-los de formas diferentes ou desmontá-los.

A criança segue a educadora quando esta lhe pede (não contar com as recusas ou atrasos fingidos que pertençam a um jogo).

41

A criança reconhece quando a educadora está preocupada. Fica calada, tenta confortá-la ou pergunta o que se passa.

42

A criança mantém-se perto da educadora ou regressa para junto dela mais vezes do que a educadora pede.

43

A criança pede e tem prazer no facto de educadora a proteger, abraçar e acariciar.

44

A criança gosta de cantar e dançar ao som de músicas.

45

A criança anda e corre sem dar encontrões nos objectos ou tropeçar.

46

Enquanto brinca, a criança aceita e aprecia sons barulhentos ou ser balanceada, se a educadora lhe sorrir e mostrar que é divertido.

47

A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha.

48

A criança corre para a educadora com um sorriso tímido quando há visitas novas na sala.

49

A reacção inicial da criança quando há visitas na sala é ignorá-las ou evitá-las, mesmo que depois as venha a abraçar.

50

A criança gosta de trepar para o colo das visitas quando brinca com elas.

51

A criança tem dificuldades em segurar pequenos objectos ou em juntar pequenas peças.

52

A criança põe os braços à volta da educadora ou põe a mão no seu ombro quando esta lhe pega.

53

A criança fica na expectativa que a educadora interfira nas suas actividades, quando esta está simplesmente a tentar dar-lhe uma ajuda.

54

A criança imita certos comportamentos ou maneiras de a educadora fazer as coisas, ao observar o seu comportamento.

55

A criança fica tímida ou perde o interesse quando uma actividade começa a complicar-se.

56

A criança é corajosa.

57

A criança a maior parte das vezes, ignora os adultos que vão à sua sala, considera as suas brincadeiras mais interessantes.

58

Quando a criança acaba uma brincadeira ou larga um brinquedo, encontra normalmente outras coisas para fazer sem recorrer à educadora.

59

Se a educadora tranquiliza a criança dizendo-lhe: “Não faz mal” ou “Não te vais magoar”, a criança aproxima-se ou brinca com coisas que inicialmente lhe meteram medo ou de que teve receio.

60

A criança brinca “à bruta” com a educadora: dá encontrões, arranha ou morde durante uma brincadeira activa. (Não tem necessariamente intenção de magoar a educadora)

61

Quando a criança está bem disposta, é provável que continue todo o dia.

62

Antes de experimentar alguma coisa sozinha, a criança tenta que alguém a ajude.

63

A criança gosta de trepar pela educadora enquanto ambas brincam.

64

A criança fica facilmente aflita quando a educadora a faz mudar de uma actividade para a outra. (Mesmo quando a nova actividade é algo de que a criança habitualmente gosta)

65

A criança gosta facilmente de adultos que vão à sua sala e que são simpáticos para com ela.

66

Quando o grupo de crianças tem visitas, a criança quer que estas lhe prestem muita atenção.

67

No geral a criança é mais activa do que a educadora.

68

A criança raramente pede ajuda à educadora.

69

A criança saúda a educadora de imediato com um grande sorriso quando esta entra na sala. Mostra-lhe um brinquedo, faz gestos ou diz "olá".

70

Ao colo da educadora a criança pára de chorar e acalma-se depressa depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita.

71

Se as visitas se riem na sala, ou aprovam aquilo que a criança está a fazer, ela repete inúmeras vezes.

72

A criança tem um brinquedo especial fofinho ou uma fraldinha “de segurança” que leva para todo o lado, para a cama, por ex. ou que segura quando está triste ou aflita. (Aqui não se incluem biberões ou chupetas se a criança tiver menos de dois anos)

73

Quando a educadora não satisfaz imediatamente a vontade da criança, esta reage como se a educadora não fosse de todo aceder ao seu pedido. (Faz birra, zanga-se, afasta-se para outras actividades)

74

Na sala a criança fica aflita ou chora quando a educadora sai da sala. (Pode ou não segui-la)

75

Quando a criança pode escolher, prefere brincar com os seus brinquedos do que brincar com os adultos.

76

Quando a educadora pede à criança para fazer alguma coisa, esta percebe imediatamente o que a educadora quer. (Pode ou não obedecer)

77

A criança deixa que pessoas com quem não tem uma relação diária a abracem ou peguem ao colo.

78

A criança zanga-se facilmente com a educadora.

79

Perante uma situação arriscada e ameaçadora, a criança olha para a expressão facial da educadora como uma boa fonte de informação.

80

A criança chora para que a educadora lhe faça as vontades.

81

A criança passa a maior parte do seu tempo de brincadeira apenas com alguns brinquedos e actividades favoritas.

82

Quando a criança está aborrecida procura a educadora para saber o que há-de fazer.

83

A criança esforça-se minimamente para ser limpa e arrumada na sala.

84

A criança sente-se muito atraída por novas actividades ou novos brinquedos.

85

A criança tenta que a educadora imite ou fica feliz quando vê que a educadora a imitou espontaneamente.

86

Se a educadora se ri ou aprova algo que a criança faz, esta repete-o inúmeras vezes.

87

Quando alguma coisa aflige a criança, ela fica parada e chora.

88

Enquanto brinca, a criança tem expressões faciais muito vincadas.

89

Se a educadora se afasta muito, a criança segue-a e continua a sua brincadeira no sítio para onde a educadora foi. (Não precisa de ser chamada ou levada, não pára de brincar nem fica aflita.

90

ANEXO E

SUFICIENTEMENTE
CARACTERÍSTICO

POUCO
CARACTERÍSTICO

SUFICIENTEMENTE
INCARACTERÍSTICO

FORTEMENTE
CARACTERÍSTICO

NÃO SE
APLICA

FORTEMENTE
INCARACTERÍSTICO

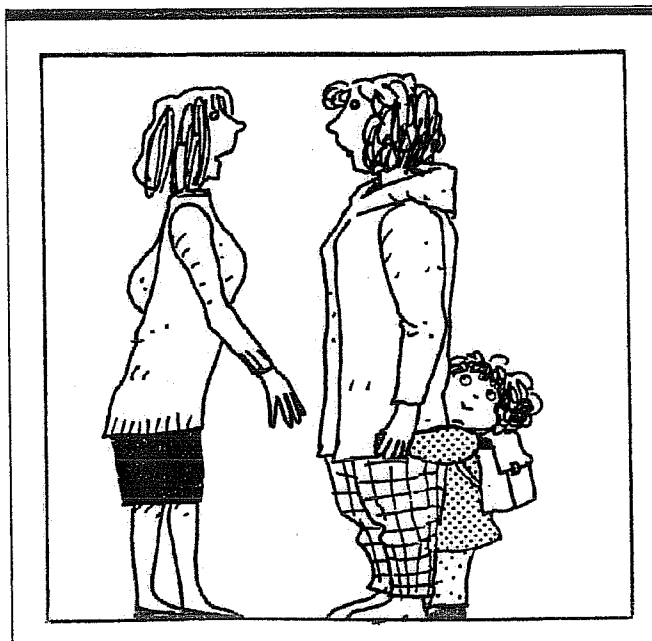
EXTREMAMENTE
CARACTERÍSTICO

POUCO
INCARACTERÍSTICO

EXTREMAMENTE
INCARACTERÍSTICO

ANEXO F

CARTÕES DE IMAGENS DAS NARRATIVAS QUESTIONÁRIO ÀS CRIANÇAS

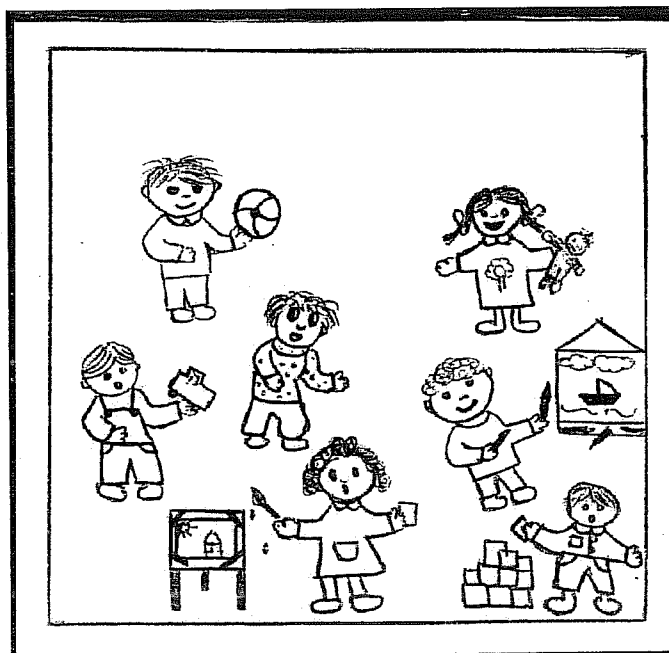


Prova 1

A Isabel vai para a escola pela primeira vez.

1ª. Pergunta – Como achas que ela se sente?

2ª. Pergunta – O que achas que ela vai fazer?

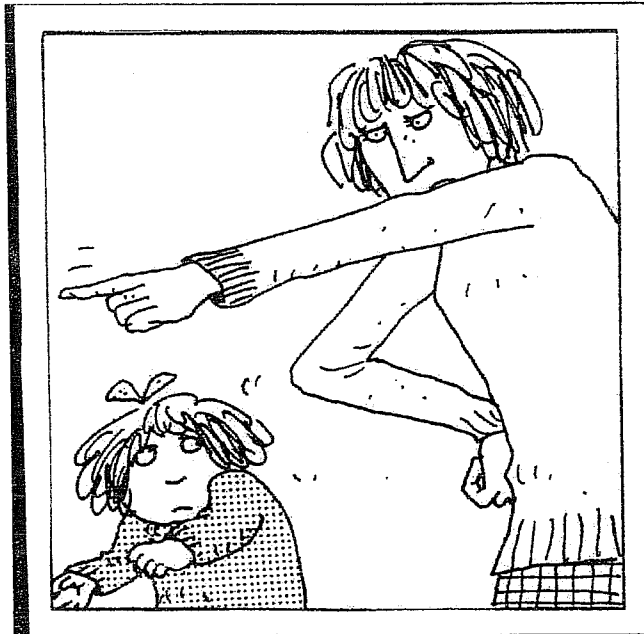


Prova 2

A Isabel entrou pela primeira vez para o Jardim de Infância.

1ª. Pergunta – Como achas que ela se sente?

2ª. Pergunta – O que achas que ela vai fazer?



Prova 3

A educadora zangou-se com a Isabel.

1ª. Pergunta - Como achas que ela se sente?

2ª. Pergunta - O que achas que ela vai fazer?

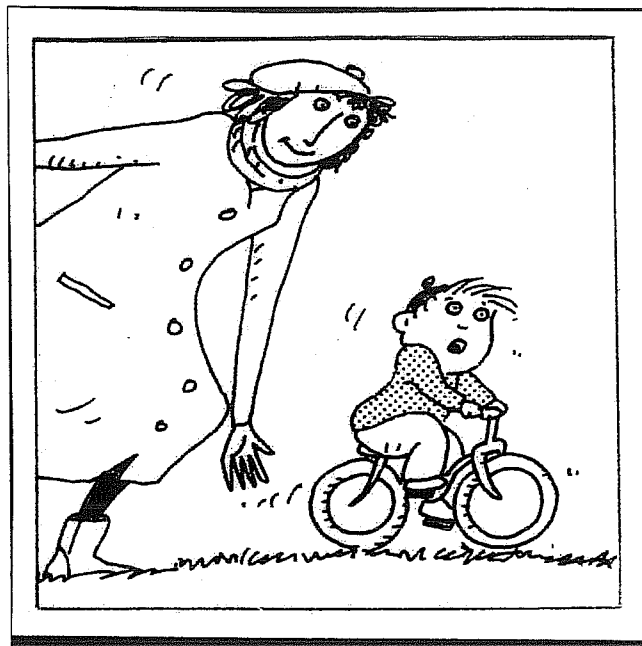


Prova 4

A mãe chegou para levar a Isabel.

1ª. Pergunta - Como achas que ela se sente?

2ª. Pergunta - O que achas que elas vão fazer?

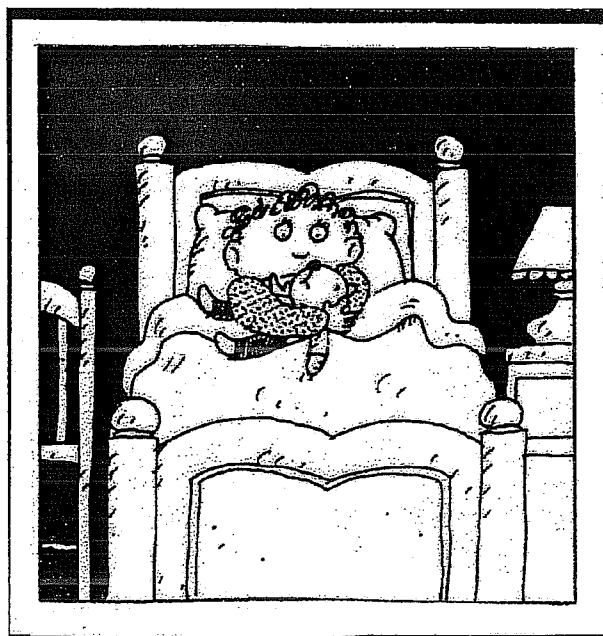


Prova 5

A mãe comprou uma bicicleta nova ao João.

1ª. Pergunta - Como achas que ele se sente?

2ª. Pergunta - O que achas que ele vai fazer?



Prova 6

O João vai dormir.

1ª. Pergunta - Como achas que ele se sente?

2ª. Pergunta - O que achas que ele vai fazer?

ANEXO G

FICHA DE TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

Código da Criança _____	Data de aplicação _____
Nome _____	
Data de Nascimento ____/____/____	Sexo _____

Prova 1

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

Prova 2

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

Prova 3

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

Prova 4

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

Prova 5

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

Prova 6

1ª. Resposta _____

2ª. Resposta _____

ANEXO H

Prova 1 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Bem	Contente	Nestcont	Ngosmuito	Triste	Doente
1	2	43					x	
2	1	43			x			
3	2	40					x	
4	1	43						
5	2	42		x				
6	1	45					x	
7	1	44						
8	2	40					x	
9	1	41		x				
10	1	45					x	
11	1	46					x	
12	1	44		x				
13	2	41					x	
14	1	43						
15	2	43				x		
16	1	38						
17	1	37					x	
18	1	39		x				
19	1	36						
20	1	43		x				
21	1	45						
22	1	37					x	
23	2	36		x				
24	2	38					x	
25	2	39		x				
26	2	40					x	
27	1	37					x	
28	2	36					x	
29	1	43					x	
30	2	38						
31	1	40		x				
32	2	36					x	
33	2	45	x					
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44	x					
37	2	39		x				
38	1	47						x
39	2	44		x				
40	1	44						
41	2	36		x				
42	1	41		x				
43	1	38						
44	1	38		x				
45	2	44						
46	1	38	x					
47	1	43					x	
48	1	41	x					
49	2	41		x				
50	1	40					x	
TOTAL			4	14	1	1	17	1

Respostas obtidas 48

Prova 1 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Desenho	Pintura	Livro	Trabalho	Brincar	Jogo
1	2	43						
2	1	43						
3	2	40						
4	1	43				x		
5	2	42						
6	1	45						
7	1	44						
8	2	40						
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46						
12	1	44						
13	2	41						
14	1	43						
15	2	43						
16	1	38				x		
17	1	37						
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43					x	
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36						
24	2	38					x	
25	2	39						
26	2	40						
27	1	37						
28	2	36				x		
29	1	43						
30	2	38						
31	1	40					x	
32	2	36		x				
33	2	45			x			
34	2	39					x	
35	1	47					x	
36	1	44						x
37	2	39						
38	1	47						
39	2	44						
40	1	44						
41	2	36						
42	1	41					x	
43	1	38						
44	1	38		x				
45	2	44						
46	1	38				x		
47	1	43					x	
48	1	41	x					
49	2	41				x		
50	1	40						
TOTAL			1	2	1	5	7	1

Respostas obtidas 49

Prova 2 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Triste	Mal	Boa	Bem	Melhor	Feliz
1	2	43						
2	1	43	x					
3	2	40						
4	1	43	x					
5	2	42						
6	1	45						
7	1	44	x					
8	2	40						
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46	x					
12	1	44	x					
13	2	41	x					
14	1	43	x					
15	2	43	x					
16	1	38	x					
17	1	37	x					
18	1	39						
19	1	36	x					
20	1	43						
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36						
24	2	38						
25	2	39		x				
26	2	40						
27	1	37	x					
28	2	36			x			
29	1	43	x					
30	2	38						
31	1	40	x					
32	2	36	x					
33	2	45		x				
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44				x		
37	2	39						x
38	1	47	x					
39	2	44						
40	1	44				x		
41	2	36						
42	1	41					x	
43	1	38						
44	1	38						
45	2	44						
46	1	38				x		
47	1	43	x					
48	1	41				x		
49	2	41						
50	1	40	x					
TOTAL			18	2	1	4	1	1

Respostas obtidas 49

Contente	Vergonha	Sózinha	Nada	Nsamigos	Medo	Zangada	Na escola
				x			
x							
x							
x							
x							
x							
x							
x							
			x				
		x					
x							
		x					
x							
							x
					x		
	x						
x							
x							
x							
x							
						x	
x							
14	1	2	1	1	1	1	1

Prova 2 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Brigarag	Brincar	Brinlegos	Pinturas	Desenhos	Trabalho
1	2	43						
2	1	43						
3	2	40						
4	1	43						x
5	2	42		x				
6	1	45		x				
7	1	44						
8	2	40		x				
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46						
12	1	44				x		
13	2	41	x					
14	1	43						
15	2	43						
16	1	38					x	
17	1	37			x			
18	1	39		x				
19	1	36		x				
20	1	43						
21	1	45		x				
22	1	37						
23	2	36					x	
24	2	38		x				
25	2	39						
26	2	40						
27	1	37		x				
28	2	36						x
29	1	43				x		
30	2	38		x				
31	1	40						
32	2	36				x		
33	2	45					x	
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44						
37	2	39						
38	1	47				x		
39	2	44						
40	1	44				x		
41	2	36						
42	1	41						
43	1	38						
44	1	38		x				
45	2	44						
46	1	38						x
47	1	43				x		
48	1	41						x
49	2	41				x		
50	1	40			x			
TOTAL			1	10	2	7	3	4

Respostas obtidas 50

Jogo	Brincmen	Jogarbol	Nsabfaze	Vapescola	Vai à mãe	Vembpca
	x					
	x					
	x					
	x					
	x					
	x					
	x					
	x					
			x			
		x				
x						
		x				
				x		
					x	
						x
		x				
x						
x						
x						
		x				
		x				
		x				
x						
5	8	6	1	1	1	1

Prova 3 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Chateada	Mal	Zangada	Triste	Chorou	Não sei
1	2	43				X		
2	1	43						
3	2	40				X		
4	1	43			X			
5	2	42			X			
6	1	45				X		
7	1	44				X		
8	2	40				X		
9	1	41				X		
10	1	45				X		
11	1	46				X		
12	1	44	X					
13	2	41			X			
14	1	43				X		
15	2	43				X		
16	1	38				X		
17	1	37					X	
18	1	39					X	
19	1	36			X			
20	1	43					X	
21	1	45						X
22	1	37			X			
23	2	36			X			
24	2	38					X	
25	2	39		X				
26	2	40				X		
27	1	37				X		
28	2	36		X				
29	1	43				X		
30	2	38			X			
31	1	40				X		
32	2	36				X		
33	2	45			X			
34	2	39				X		
35	1	47				X		
36	1	44		X				
37	2	39			X			
38	1	47			X			
39	2	44			X			
40	1	44		X				
41	2	36				X		
42	1	41				X		
43	1	38			X			
44	1	38			X			
45	2	44				X		
46	1	38				X		
47	1	43				X		
48	1	41				X		
49	2	41			X			
50	1	40			X			
TOTAL			1	4	15	24	4	1

Respostas obtidas 50

Prova 3 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Fazdisp	Fazcarfei	Triste	Chorar	Vaibrinc	Jogarbola
1	2	43				x		
2	1	43						
3	2	40						
4	1	43				x		
5	2	42					x	
6	1	45				x		
7	1	44						
8	2	40				x		
9	1	41			x			
10	1	45						
11	1	46						
12	1	44				x		
13	2	41				x		
14	1	43						
15	2	43						
16	1	38						
17	1	37						
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43					x	
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36	x					
24	2	38						
25	2	39		x				
26	2	40			x			
27	1	37					x	
28	2	36						
29	1	43						
30	2	38			x			
31	1	40					x	
32	2	36					x	
33	2	45						
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44						x
37	2	39						
38	1	47						
39	2	44					x	
40	1	44						
41	2	36					x	
42	1	41						
43	1	38						
44	1	38					x	
45	2	44				x		
46	1	38						
47	1	43					x	
48	1	41				x		
49	2	41						
50	1	40					x	
TOTAL			1	1	3	8	10	1

Respostas obtidas 50

Faztraba	Vamigcho	Sentpens	Castigo	Ficsózinh	Nãosabe	Vaipchuva	Fugir	Vaipcasa
		x						
					x			
	x							
		x						
	x							
x								
			x					
						x		
		x						
		x						
								x
x								
							x	
			x					
		x						
			x					
							x	
							x	
								x
x								
					x			
x								
4	2	5	4	1	1	1	3	2

Prova 4 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Contente	MuitCont	Rir	Bem	Melhor	Feliz
1	2	43	x					
2	1	43	x					
3	2	40						
4	1	43	x					
5	2	42						
6	1	45	x					
7	1	44	x					
8	2	40	x					
9	1	41	x					
10	1	45	x					
11	1	46	x					
12	1	44						
13	2	41				x		
14	1	43		x				
15	2	43		x				
16	1	38						
17	1	37	x					
18	1	39	x					
19	1	36			x			
20	1	43	x					
21	1	45			x			
22	1	37						x
23	2	36	x					
24	2	38						
25	2	39						x
26	2	40			x			
27	1	37	x					
28	2	36				x		
29	1	43	x					
30	2	38						
31	1	40	x					
32	2	36	x					
33	2	45	x					
34	2	39						x
35	1	47	x					
36	1	44				x		
37	2	39	x					
38	1	47	x					
39	2	44	x					
40	1	44				x		
41	2	36	x					
42	1	41					x	
43	1	38	x					
44	1	38						
45	2	44	x					
46	1	38						x
47	1	43		x				
48	1	41				x		
49	2	41	x					
50	1	40						
TOTAL			26	3	3	5	1	4

Respostas obtidas 49

Prova 4 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Comer	Lanchar	Almoçar	Brincar	Vpcmaê	Correr
1	2	43					x	
2	1	43						
3	2	40						
4	1	43						
5	2	42				x		
6	1	45					x	
7	1	44		x				
8	2	40		x				
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46						
12	1	44				x		
13	2	41						x
14	1	43						
15	2	43						
16	1	38						
17	1	37						
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43				x		
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36						
24	2	38						
25	2	39						
26	2	40						
27	1	37	x					
28	2	36						
29	1	43						
30	2	38						
31	1	40				x		
32	2	36						
33	2	45	x					
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44	x					
37	2	39	x					
38	1	47			x			
39	2	44			x			
40	1	44				x		
41	2	36				x		
42	1	41						
43	1	38				x		
44	1	38				x		
45	2	44						
46	1	38			x			
47	1	43						
48	1	41						
49	2	41						
50	1	40				x		
TOTAL			4	2	3	9	2	1

Respostas obtidas 49

Prova 5 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Mtoconter	Contente	Feliz	Rir	Está bem	Melhor
1	2	43		x				
2	1	43		x				
3	2	40		x				
4	1	43			x			
5	2	42		x				
6	1	45	x					
7	1	44			x			
8	2	40	x					
9	1	41	x					
10	1	45		x				
11	1	46	x					
12	1	44		x				
13	2	41		x				
14	1	43	x					
15	2	43		x				
16	1	38						
17	1	37		x				
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43						
21	1	45		x				
22	1	37			x			
23	2	36						
24	2	38			x			
25	2	39						
26	2	40				x		
27	1	37		x				
28	2	36					x	
29	1	43						
30	2	38						
31	1	40		x				
32	2	36		x				
33	2	45		x				
34	2	39			x			
35	1	47	x					
36	1	44					x	
37	2	39			x			
38	1	47		x				
39	2	44		x				
40	1	44					x	
41	2	36		x				
42	1	41						x
43	1	38		x				
44	1	38						
45	2	44	x					
46	1	38					x	
47	1	43		x				
48	1	41		x				
49	2	41		x				
50	1	40						
TOTAL			7	21	6	1	4	1

Resultados obtidos 50

Prova 5 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Dormir	Vaipcasa	Pintura	Vaifalmo	Vaipjard	Passear
1	2	43						
2	1	43					x	
3	2	40					x	
4	1	43					x	
5	2	42						
6	1	45					x	
7	1	44						
8	2	40						
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46					x	
12	1	44						
13	2	41						
14	1	43						
15	2	43						
16	1	38						
17	1	37						
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43						
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36	x					
24	2	38						
25	2	39						
26	2	40						
27	1	37						
28	2	36						
29	1	43		x				
30	2	38		x				
31	1	40						
32	2	36		x				
33	2	45		x				
34	2	39					x	
35	1	47						
36	1	44						
37	2	39						
38	1	47						x
39	2	44						
40	1	44					x	
41	2	36						
42	1	41						
43	1	38			x			
44	1	38						
45	2	44						
46	1	38				x		
47	1	43		x				
48	1	41	x					
49	2	41			x			
50	1	40						
TOTAL			2	5	2	1	7	1

Resultados obtidos 49

Prova 6 - 1ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc		Chora	Zangado	Bem	Contente	Medo
1	2	43						x
2	1	43	x					
3	2	40	x					
4	1	43						
5	2	42			x			
6	1	45	x					
7	1	44						
8	2	40				x		
9	1	41						
10	1	45					x	
11	1	46						
12	1	44	x					
13	2	41						
14	1	43	x					
15	2	43			x			
16	1	38						
17	1	37		x				
18	1	39						
19	1	36						
20	1	43					x	
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36	x					
24	2	38						
25	2	39	x					
26	2	40			x			
27	1	37	x					
28	2	36						
29	1	43	x					
30	2	38						
31	1	40					x	
32	2	36	x					
33	2	45	x					
34	2	39	x					
35	1	47						
36	1	44				x		
37	2	39						x
38	1	47						
39	2	44					x	
40	1	44	x					
41	2	36	x					
42	1	41					x	
43	1	38					x	
44	1	38			x			
45	2	44					x	
46	1	38			x			
47	1	43	x					
48	1	41				x		
49	2	41			x		x	
50	1	40						
TOTAL			15	1	6	3	8	2

Resultados obtidos 48

Prova 6 - 2ª. Resposta

Cod	Sexo	Idc	Dormir	Chammãe	Mãechist	Vaibrinc	Levanta	Vaitcmãe
1	2	43						
2	1	43						
3	2	40						
4	1	43		x				
5	2	42						
6	1	45	x					
7	1	44						
8	2	40	x					
9	1	41						
10	1	45						
11	1	46			x			
12	1	44						
13	2	41	x					
14	1	43	x					
15	2	43						
16	1	38						
17	1	37						
18	1	39	x					
19	1	36	x					
20	1	43					x	
21	1	45						
22	1	37						
23	2	36		x				
24	2	38						
25	2	39	x					
26	2	40						
27	1	37	x					
28	2	36	x					
29	1	43					x	
30	2	38	x					
31	1	40				x		
32	2	36	x					
33	2	45	x					
34	2	39						
35	1	47						
36	1	44	x					
37	2	39						x
38	1	47						
39	2	44						
40	1	44						x
41	2	36		x				
42	1	41						x
43	1	38						
44	1	38						
45	2	44	x					
46	1	38						
47	1	43		x				
48	1	41						
49	2	41	x					
50	1	40						
TOTAL			15	4	1	1	2	3

Resultados obtidos 49

Prova 1 1ª. Resposta			Bem	Nestcom	Zangada	vergonha	Medo
			Contente	Ngosmuito	Chateada	Estatrmãe	
				Triste			
				Doente			
		Chorou					
		Mal					
Cod	Sexo	Idc					
1	2	43		x			
2	1	43		x			
3	2	40		x			
4	1	43			x		
5	2	42	x				
6	1	45		x			
7	1	44		x			
8	2	40		x			
9	1	41	x				
10	1	45		x			
11	1	46		x			
12	1	44	x				
13	2	41		x			
14	1	43				x	
15	2	43		x			
16	2	38				x	
17	2	37		x			
18	2	39	x				
19	2	36					
20	2	43	x				
21	2	45					x
22	2	37		x			
23	1	36	x				
24	1	38		x			
25	1	39	x				
26	1	40		x			
27	1	37		x			
28	2	36		x			
29	1	43		x			
30	2	38					
31	1	40	x				
32	2	36		x			
33	2	45	x				
34	2	39				x	
35	1	47				x	
36	1	44	x				
37	2	39	x				
38	1	47		x			
39	2	44	x				
40	1	44		x			
41	2	36	x				
42	1	41	x				
43	1	38			x		
44	1	38	x				
45	2	44				x	
46	1	38	x				
47	1	43		x			
48	1	41	x				
49	2	41	x				
50	1	40		x			
TOTAL			18	22	2	5	1
Respostas obtidas 48							

Prova 1 2ª. Resposta			Desenho	Brincar	Vpescola	Vagamãe
			Pintura	Fcoutme	Vbeiprof	Vaipracas
			Livro	Vbcomen	Vdmãepro	Mãefesc
			Trabalho		Vpaprofe	
			Jogo		Vdamãe	
Legos	Veisaprof					
Cod	Sexo	Idc				
1	2	43		x		
2	1	43		x		
3	2	40				x
4	1	43	x			
5	2	42			x	
6	1	45			x	
7	1	44			x	
8	2	40			x	
9	1	41		x		
10	1	45			x	
11	1	46			x	
12	1	44		x		
13	2	41				x
14	1	43				x
15	2	43			x	
16	2	38	x			
17	2	37				x
18	2	39				x
19	2	36			x	
20	2	43		x		
21	2	45			x	
22	2	37			x	
23	1	36				
24	1	38		x		
25	1	39			x	
26	1	40				x
27	1	37			x	
28	2	36	x			
29	1	43				x
30	2	38			x	
31	1	40		x		
32	2	36	x			
33	2	45	x			
34	2	39		x		
35	1	47		x		
36	1	44	x			
37	2	39			x	
38	1	47				x
39	2	44			x	
40	1	44			x	
41	2	36			x	
42	1	41		x		
43	1	38			x	
44	1	38	x			
45	2	44			x	
46	1	38	x			
47	1	43		x		
48	1	41	x			
49	2	41	x			
50	1	40	x			
TOTAL			11	11	19	8
Respostas obtidas 49						

Prova 2			Triste	Boa	Vergonha	Nada	Zangada
			Mal	Bem	Sózinha	Naescola	
1ª. Resposta				Melhor	Nsamigos		
				Feliz	Medo		
				Contente			
Cod	Sexo	Idc					
1	2	43			x		
2	1	43	x				
3	2	40		x			
4	1	43	x				
5	2	42		x			
6	1	45		x			
7	1	44	x				
8	2	40		x			
9	1	41		x			
10	1	45		x			
11	1	46	x				
12	1	44	x				
13	2	41	x				
14	1	43	x				
15	2	43	x				
16	2	38	x				
17	2	37	x				
18	2	39					
19	2	36	x				
20	2	43		x			
21	2	45				x	
22	2	37			x		
23	1	36		x			
24	1	38			x		
25	1	39	x				
26	1	40		x			
27	1	37	x				
28	2	36		x			
29	1	43	x				
30	2	38				x	
31	1	40	x				
32	2	36	x				
33	2	45	x				
34	2	39			x		
35	1	47			x		
36	1	44		x			
37	2	39		x			
38	1	47	x				
39	2	44		x			
40	1	44		x			
41	2	36		x			
42	1	41		x			
43	1	38		x			
44	1	38		x			
45	2	44					x
46	1	38		x			
47	1	43	x				
48	1	41		x			
49	2	41		x			
50	1	40	x				
TOTAL			20	21	5	2	1
Respostas obtidas			49				

Prova 2			Brigaray	Brincmen		Vembpca
			Brinlegos	Brincmen		
2ª. Resposta			Pinturas			
			Desenhos			
			Trabalho			
			Jogo			
			Vapescola			
			Jogarbol			
Cod	Sexo	Idc				
1	2	43		x		
2	1	43		x		
3	2	40		x		
4	1	43	x			
5	2	42		x		
6	1	45		x		
7	1	44		x		
8	2	40		x		
9	1	41		x		
10	1	45		x		
11	1	46		x		
12	1	44	x			
13	2	41	x			
14	1	43		x		
15	2	43			x	
16	2	38	x			
17	2	37	x			
18	2	39		x		
19	2	36		x		
20	2	43	x			
21	2	45		x		
22	2	37	x			
23	1	36	x			
24	1	38		x		
25	1	39	x			
26	1	40	x			
27	1	37		x		
28	2	36	x			
29	1	43	x			
30	2	38		x		
31	1	40				x
32	2	36	x			
33	2	45	x			
34	2	39				x
35	1	47	x			
36	1	44	x			
37	2	39	x			
38	1	47	x			
39	2	44	x			
40	1	44	x			
41	2	36	x			
42	1	41	x			
43	1	38	x			
44	1	38		x		
45	2	44	x			
46	1	38	x			
47	1	43	x			
48	1	41	x			
49	2	41	x			
50	1	40	x			
TOTAL			29	18	1	2
Respostas obtidas 50						

Prova 3			Mal	Zangada	Medo	Nao sei
1ª. Resposta			Triste	Chateada		
Cod	Sexo	Idc	Chorou			
1	2	43	x			
2	1	43			x	
3	2	40	x			
4	1	43		x		
5	2	42		x		
6	1	45	x			
7	1	44	x			
8	2	40	x			
9	1	41	x			
10	1	45	x			
11	1	46	x			
12	1	44		x		
13	2	41		x		
14	1	43	x			
15	2	43	x			
16	2	38	x			
17	2	37	x			
18	2	39	x			
19	2	36		x		
20	2	43	x			
21	2	45				x
22	2	37		x		
23	1	36		x		
24	1	38	x			
25	1	39	x			
26	1	40	x			
27	1	37	x			
28	2	36	x			
29	1	43	x			
30	2	38		x		
31	1	40	x			
32	2	36	x			
33	2	45		x		
34	2	39	x			
35	1	47	x			
36	1	44	x			
37	2	39		x		
38	1	47		x		
39	2	44		x		
40	1	44	x			
41	2	36	x			
42	1	41	x			
43	1	38		x		
44	1	38		x		
45	2	44	x			
46	1	38	x			
47	1	43	x			
48	1	41	x			
49	2	41		x		
50	1	40		x		
TOTAL			32	16	1	1
Respostas obtidas 50						

Prova 3 2ª. Resposta			Triste	Vaibrinc	Fazdisp	Vaipchnuva	Vubelproi	Não sabe
			Chorar	Jogarbola	Fazcarfei	Fugir		
			Vamigcho	Faztraba		Vaipcasa		
			Castigo			Vai à mãe		
			Sentpens					
Ficsozinh								
Cod	Sexo	Idc						
1	2	43	x					
2	1	43	x					
3	2	40						x
4	1	43	x					
5	2	42		x				
6	1	45	x					
7	1	44					x	
8	2	40	x					
9	1	41	x					
10	1	45	x					
11	1	46					x	
12	1	44	x					
13	2	41	x					
14	1	43	x					
15	2	43	x					
16	2	38		x				
17	2	37	x					
18	2	39					x	
19	2	36	x					
20	2	43		x				
21	2	45					x	
22	2	37	x					
23	1	36					x	
24	1	38					x	
25	1	39					x	
26	1	40	x					
27	1	37		x				
28	2	36		x				
29	1	43					x	
30	2	38	x					
31	1	40		x				
32	2	36		x				
33	2	45	x					
34	2	39	x					
35	1	47	x					
36	1	44		x				
37	2	39	x					
38	1	47					x	
39	2	44		x				
40	1	44					x	
41	2	36		x				
42	1	41					x	
43	1	38		x				
44	1	38		x				
45	2	44	x					
46	1	38	x					
47	1	43		x				
48	1	41	x					
49	2	41		x				
50	1	40		x				
TOTAL			23	15	2	7	2	1
Respostas obtidas			50					

Prova 4 1ª. Resposta			Contente	Colmãe	Nquer ir
			Muitcont	Ficacmãe	Triste
			Rir		
			Bem		
			Melhor		
			Feliz Linda		
Cod	Sexo	Idc			
1	2	43	x		
2	1	43	x		
3	2	40			x
4	1	43	x		
5	2	42			x
6	1	45	x		
7	1	44	x		
8	2	40	x		
9	1	41	x		
10	1	45	x		
11	1	46	x		
12	1	44			x
13	2	41	x		
14	1	43	x		
15	2	43	x		
16	2	38		x	
17	2	37	x		
18	2	39	x		
19	2	36	x		
20	2	43	x		
21	2	45	x		
22	2	37	x		
23	1	36	x		
24	1	38		x	
25	1	39	x		
26	1	40	x		
27	1	37	x		
28	2	36	x		
29	1	43	x		
30	2	38			
31	1	40	x		
32	2	36	x		
33	2	45	x		
34	2	39	x		
35	1	47	x		
36	1	44	x		
37	2	39	x		
38	1	47	x		
39	2	44	x		
40	1	44	x		
41	2	36	x		
42	1	41	x		
43	1	38	x		
44	1	38	x		
45	2	44	x		
46	1	38	x		
47	1	43	x		
48	1	41	x		
49	2	41	x		
50	1	40	x		
TOTAL			44	2	3
Respostas obtidas 49					

Prova 4 2ª. Resposta			Comer	Brincar	Natação	VpcMãe
			Lanchar	Correr	Vãoaavó	Casa
			Almoçar	Pinturas	Vcmbpai	Darbei
					Compras	Colo mãe
						Dormir
						Ver tv
Cod	Sexo	Idc				
1	2	43				x
2	1	43			x	
3	2	40				x
4	1	43			x	
5	2	42		x		
6	1	45				x
7	1	44	x			
8	2	40	x			
9	1	41			x	
10	1	45				x
11	1	46			x	
12	1	44		x		
13	2	41		x		
14	1	43			x	
15	2	43			x	
16	2	38				x
17	2	37				x
18	2	39				x
19	2	36				x
20	2	43		x		
21	2	45				x
22	2	37				x
23	1	36				x
24	1	38				x
25	1	39				x
26	1	40				
27	1	37	x			
28	2	36				x
29	1	43				x
30	2	38				x
31	1	40		x		
32	2	36				x
33	2	45	x			
34	2	39				x
35	1	47				x
36	1	44	x			
37	2	39	x			
38	1	47	x			
39	2	44	x			
40	1	44		x		
41	2	36		x		
42	1	41				x
43	1	38		x		
44	1	38		x		
45	2	44				x
46	1	38	x			
47	1	43				x
48	1	41				x
49	2	41		x		
50	1	40		x		
TOTAL			9	11	6	23
Respostas obtidas 49						

Prova 5 1ª. Resposta			Mtocont	Nsdabic	Sono	Nao sei
			Contente	Andarbic		
			Feliz			
			Rir			
			Está bem			
			Melhor			
			Linda			
Cod	Sexo	Idc				
1	2	43	x			
2	1	43	x			
3	2	40	x			
4	1	43	x			
5	2	42	x			
6	1	45	x			
7	1	44	x			
8	2	40	x			
9	1	41	x			
10	1	45	x			
11	1	46	x			
12	1	44	x			
13	2	41	x			
14	1	43	x			
15	2	43	x			
16	2	38		x		
17	2	37	x			
18	2	39		x		
19	2	36				x
20	2	43		x		
21	2	45	x			
22	2	37	x			
23	1	36			x	
24	1	38	x			
25	1	39		x		
26	1	40	x			
27	1	37	x			
28	2	36	x			
29	1	43		x		
30	2	38		x		
31	1	40	x			
32	2	36	x			
33	2	45	x			
34	2	39	x			
35	1	47	x			
36	1	44	x			
37	2	39	x			
38	1	47	x			
39	2	44	x			
40	1	44	x			
41	2	36	x			
42	1	41	x			
43	1	38	x			
44	1	38	x			
45	2	44	x			
46	1	38	x			
47	1	43	x			
48	1	41	x			
49	2	41	x			
50	1	40	x			
TOTAL			42	6	1	1
Resultados obtidos 50						

Prova 5			Dormir	Vaipcasa	Vaipjard	Pintura		
							2ª Resposta	Vaifalmo
Cod	Sexo	Idc						
							Vaianbic	Brincmãe
			Vaipesc					
1	2	43				x		
2	1	43				x		
3	2	40				x		
4	1	43				x		
5	2	42				x		
6	1	45				x		
7	1	44				x		
8	2	40				x		
9	1	41				x		
10	1	45				x		
11	1	46				x		
12	1	44				x		
13	2	41				x		
14	1	43				x		
15	2	43				x		
16	2	38				x		
17	2	37					x	
18	2	39				x		
19	2	36					x	
20	2	43				x		
21	2	45				x		
22	2	37				x		
23	1	36	x					
24	1	38				x		
25	1	39				x		
26	1	40						
27	1	37				x		
28	2	36				x		
29	1	43		x				
30	2	38		x				
31	1	40				x		
32	2	36		x				
33	2	45		x				
34	2	39				x		
35	1	47				x		
36	1	44				x		
37	2	39				x		
38	1	47				x		
39	2	44				x		
40	1	44				x		
41	2	36				x		
42	1	41				x		
43	1	38					x	
44	1	38					x	
45	2	44				x		
46	1	38		x				
47	1	43		x				
48	1	41	x					
49	2	41					x	
50	1	40					x	
TOTAL			2	6		35	6	
Resultados obtidos 49								

Prova 6			Triste	Bem	Dormir	Zangado	Medio	Nao sabe
			Chora	Contente	Comsono			
1ª. Resposta			Nãoqueir		Nacama			
					Estasurso			
Cod	Sexo	Idc						
1	2	43					x	
2	1	43	x					
3	2	40	x					
4	1	43	x					
5	2	42				x		
6	1	45	x					
7	1	44	x					
8	2	40		x				
9	1	41	x					
10	1	45		x				
11	1	46	x					
12	1	44	x					
13	2	41	x					
14	1	43	x					
15	2	43				x		
16	2	38			x			
17	2	37	x					
18	2	39			x			
19	2	36			x			
20	2	43		x				
21	2	45						x
22	2	37						
23	1	36	x					
24	1	38			x			
25	1	39	x					
26	1	40				x		
27	1	37	x					
28	2	36						
29	1	43	x					
30	2	38			x			
31	1	40		x				
32	2	36	x					
33	2	45	x					
34	2	39	x					
35	1	47			x			
36	1	44		x				
37	2	39					x	
38	1	47			x			
39	2	44		x				
40	1	44	x					
41	2	36	x					
42	1	41		x				
43	1	38		x				
44	1	38				x		
45	2	44		x				
46	1	38				x		
47	1	43	x					
48	1	41		x				
49	2	41		x		x		
50	1	40						
TOTAL			21	11	7	6	2	1
Resultados obtidos 48								

Prova 6 2ª. Resposta			Dormir	Chammãe	Levanta	Mursofora
			Vaidcurso	Mãechist	Vaitcmãe	Chora
			Temqdom	Vaibrinc	Dorcmãe	Nqircama
			Vapagluz	Ver livros		
			Vaibbone			
Cod	Sexo	Idc				
1	2	43	x			
2	1	43	x			
3	2	40	x			
4	1	43		x		
5	2	42	x			
6	1	45	x			
7	1	44	x			
8	2	40	x			
9	1	41	x			
10	1	45	x			
11	1	46		x		
12	1	44	x			
13	2	41	x			
14	1	43	x			
15	2	43				x
16	2	38		x		
17	2	37			x	
18	2	39	x			
19	2	36	x			
20	2	43			x	
21	2	45	x			
22	2	37				x
23	1	36		x		
24	1	38	x			
25	1	39	x			
26	1	40				x
27	1	37	x			
28	2	36	x			
29	1	43			x	
30	2	38	x			
31	1	40		x		
32	2	36	x			
33	2	45	x			
34	2	39				x
35	1	47	x			
36	1	44	x			
37	2	39			x	
38	1	47		x		
39	2	44		x		
40	1	44			x	
41	2	36		x		
42	1	41			x	
43	1	38	x			
44	1	38	x			
45	2	44	x			
46	1	38	x			
47	1	43		x		
48	1	41				
49	2	41	x			
50	1	40	x			
TOTAL			30	9	6	4
Resultados obtidos 49						

Tabela 1

Prova 1 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Triste	Medo	Outros
1	8	16	1	1
2	5	6	3	0
3	5	2	1	0

Tabela 2

Prova 1 - 2ª. Resposta

clu3_1	Trabalhos	Brincar	Vpescola	Vagamãe
1	5	7	10	5
2	2	4	6	2
3	4	0	3	1

Tabela 3

Prova 2 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Contente	Sózinha	Na escola	Zangada
1	12	11	3	2	0
2	6	6	2	0	0
3	2	4	0	0	1

Tabela 4

Prova 2 - 2ª. Resposta

clu3_1	Pinturas	Brincar	Nsabfaze	Vai à mãe
1	15	11	1	1
2	7	6	0	1
3	7	1	0	0

Tabela 5

Prova 3 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Zangada	Medo	Não sei
1	18	8	1	1
2	10	4	0	0
3	4	4	0	0

Tabela 6

Prova 3 - 2ª. Resposta

Tabela 6

clu3_1	Chorar	Vaibrincar	Fazdisp	Fugir	Vdbeiprof	Não sei
1	16	5	1	6	2	0
2	5	6	1	0	0	1
3	2	4	0	1	0	0

Tabela 7

Prova 4 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Colo mãe	Nquerir
1	26	1	0
2	10	1	3
3	8	0	0

Tabela 8

Prova 4 - 2ª. Resposta

clu3_1	Comer	Brincar	Vãoôavó	Casa
1	3	4	6	14
2	3	5	0	6
3	3	2	0	3

Tabela 9

Prova 5 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Andarbic	Sono	Não sei
1	24	2	1	1
2	11	3	0	0
3	7	1	0	0

Tabela 10

Prova 5 - 2ª. Resposta

clu3_1	Dormir	Vaipcasa	Vaianbic	Pintura
1	2	5	19	1
2	0	0	11	3
3	0	1	5	2

Tabela 6

Prova 3 - 2ª. Resposta

Tabela 6

clu3_1	Chorar	Vaibrincar	Fazdisp	Fugir	Vdbeiprof	Não sei
1	16	5	1	6	2	0
2	5	6	1	0	0	1
3	2	4	0	1	0	0

Tabela 7

Prova 4 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Colo mãe	Nquerir
1	26	1	0
2	10	1	3
3	8	0	0

Tabela 8

Prova 4 - 2ª. Resposta

clu3_1	Comer	Brincar	Vãoàavó	Casa
1	3	4	6	14
2	3	5	0	6
3	3	2	0	3

Tabela 9

Prova 5 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Andarbic	Sono	Não sei
1	24	2	1	1
2	11	3	0	0
3	7	1	0	0

Tabela 10

Prova 5 - 2ª. Resposta

clu3_1	Dormir	Vaipcasa	Vaianbic	Pintura
1	2	5	19	1
2	0	0	11	3
3	0	1	5	2

Tabela 11

Prova 6 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Contente	Dormir	Zangado	Medo	Não sei
1	13	4	4	3	1	1
2	7	3	2	2	0	0
3	1	4	1	1	1	0

Tabela 12

Prova 6 - 2ª. Resposta

clu3_1	Dormir	Chammãe	Vaitcmãe	Chora
1	14	7	3	3
2	10	1	2	1
3	6	1	1	0

Tabela 1

Prova 1 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Triste	Medo	Outros
1	30,8%	61,5%	3,8%	3,8%
2	35,7%	42,9%	21,4%	0,0%
3	62,5%	25,0%	12,5%	0,0%

Tabela 2

Prova 1 - 2ª. Resposta

clu3_1	Trabalhos	Brincar	Vpescola	Vagamãe
1	18,5%	25,9%	37,0%	18,5%
2	14,3%	28,6%	42,9%	14,3%
3	50,0%	0,0%	37,5%	12,5%

Tabela 3

Prova 2 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Contente	Sózinha	Na escola	Zangada
1	42,8%	39,3%	10,7%	7,1%	0,0%
2	42,9%	42,9%	14,2%	0,0%	0,0%
3	28,6%	57,1%	0,0%	0,0%	14,3%

Tabela 4

Prova 2 - 2ª. Resposta

clu3_1	Pinturas	Brincar	Nsabfaze	Vai à mãe
1	53,6%	39,3%	3,6%	3,6%
2	50,0%	42,8%	0,0%	7,1%
3	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%

Tabela 5

Prova 3 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Zangada	Medo	Não sei
1	64,3%	2860,0% ^x	3,6%	3,6%
2	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%
3	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%

Tabela 6

Prova 3 - 2ª. Resposta

Tabela 6

clu3_1	Chorar	Vaibrincar	Fazdisp	Fugir	Vdbeiprof	Não sei
1	53,3%	16,7%	3,3%	20,0%	6,7%	0,0%
2	38,5%	46,2%	7,7%	0,0%	0,0%	7,7%
3	28,6%	57,1%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%

Tabela 7

Prova 4 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Colo mãe	Nquerir
1	96,3%	3,7%	0,0%
2	7140,0% ^x	7,1%	21,4%
3	100,0%	0,0%	0,0%

Tabela 8

Prova 4 - 2ª. Resposta

clu3_1	Comer	Brincar	Vãoàavó	Casa
1	11,1%	14,8%	22,2%	51,9%
2	21,4%	35,7%	0,0%	42,9%
3	37,5%	25,0%	5,0%	37,5%

Tabela 9

Prova 5 - 1ª. Resposta

clu3_1	Contente	Andarbic	Sono	Não sei
1	85,7%	7,1%	3,6%	3,6%
2	78,6%	21,4%	0,0%	0,0%
3	87,5%	12,5%	0,0%	0,0%

Tabela 10

Prova 5 - 2ª. Resposta

clu3_1	Dormir	Vaipcasa	Vaianbic	Pintura
1	7,4%	18,5%	70,4%	3,7%
2	0,0%	0,0%	78,6%	21,4%
3	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%

Tabela 11

Prova 6 - 1ª. Resposta

clu3_1	Triste	Contente	Dormir	Zangado	Medo	Não sei
1	50,0%	15,4%	15,4%	11,5%	3,8%	3,8%
2	50,0%	21,4%	14,2%	14,2%	0,0%	0,0%
3	12,5%	50,0%	12,5%	12,5%	12,5%	0,0%

Tabela 12

Prova 6 - 2ª. Resposta

clu3_1	Dormir	Chammãe	Vaitcmãe	Chora
1	51,9%	25,9%	11,1%	11,1%
2	71,4%	7,1%	14,3%	7,1%
3	75,0%	12,5%	12,5%	0,0%

ANEXO I

Abreviaturas

1ª. Questão - 1ª. Resposta

➤ Nestcont	<i>Não está contente</i>
➤ Ngosmuito	<i>Não gostou muito</i>
➤ Estatrmãe	<i>Está atrás da mãe</i>

1ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ Vpescola	<i>Vai para a escola</i>
➤ Veisaprof	<i>Vai entregar a Isabel à professora</i>
➤ Vpaprofe	<i>Vai para a professora</i>
➤ Vbeiprof	<i>Vai dar um beijinho à professora</i>
➤ Fcoutme	<i>Falar com outros meninos</i>
➤ Vbcomen	<i>Vai brincar com outros meninos</i>
➤ Vdamãe	<i>Vai dizer adeus à mãe</i>
➤ Vdmãepro	<i>Vai dar a mãe à professora</i>
➤ Vagamãe	<i>Vai agarrar-se à mãe</i>
➤ Mãefesc	<i>A mãe ficou na escola</i>
➤ Vaipracas	<i>Vai para casa</i>

2ª. Questão - 1ª. Resposta

➤ Nsamigos	<i>Não sabe dos amigos</i>
------------	----------------------------

2ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ Brigarag	<i>Brincar na garagem</i>
➤ Brinlegos	<i>Brincar com legos</i>
➤ Brincmen	<i>Brincar com os meninos</i>
➤ Jogarbol	<i>Jogar à bola</i>
➤ Nsabfaze	<i>Não sabia o que fazer</i>
➤ Vapescola	<i>Vai para a escola</i>
➤ Vembpca	<i>Vai embora para casa</i>

3ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ Fazdisp	<i>Faz disparates</i>
➤ Fazcarfei	<i>Fazer cara feia</i>
➤ Vaibrinc	<i>Vai brincar</i>
➤ Jogarbola	<i>Vai jogar à bola</i>
➤ Vamiqcho	<i>Vai para junto dos amigos e chora</i>
➤ Sentpens	<i>Sentar e pensar</i>
➤ Ficsózin	<i>Fica sózinho</i>
➤ Vaipchuva	<i>Vai para a chuva</i>
➤ Vaipcasa	<i>Vai para casa</i>
➤ Vdbeiprof	<i>Vai dar um beijinho à professora</i>

4ª. Questão - 1ª. Resposta

➤ MuitCont	<i>Muito contente</i>
➤ Nquer ir	<i>Não quer ir</i>
➤ Ficacmãe	<i>Fica com a mãe</i>

4ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ <i>Vpcmãe</i>	<i>Vai passear com a mãe</i>
➤ <i>Vcmbpai</i>	<i>Vai com a mãe buscar o pai</i>
➤ <i>Dar beij</i>	<i>Dar beijinhos</i>
➤ <i>Colomãe</i>	<i>Colo da mãe</i>

5ª. Questão - 1ª. Resposta

➤ <i>Mtoconten</i>	<i>Muito contente</i>
➤ <i>Nsdabic</i>	<i>No selim da bicicleta</i>
➤ <i>Andarbic</i>	<i>Andar de bicicleta</i>

5ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ <i>Vaipcasa</i>	<i>Vai para casa</i>
➤ <i>Vaifalmo</i>	<i>Vai fazer o almoço</i>
➤ <i>Vaipjard</i>	<i>Vai para o jardim</i>
➤ <i>Vaianbic</i>	<i>Vai andar de bicicleta</i>
➤ <i>Brincmãe</i>	<i>Brincar com a mãe</i>
➤ <i>Brincquar</i>	<i>Brincar no quarto</i>
➤ <i>Brincbic</i>	<i>Brincar com a bicicleta</i>
➤ <i>Vaipesc</i>	<i>Vai para a escola</i>

6ª. Questão - 1ª. Resposta

➤ <i>Naõqueir</i>	<i>Não quer ir</i>
➤ <i>Estaseurso</i>	<i>Está a sentir o urso</i>

6ª. Questão - 2ª. Resposta

➤ <i>Chammãe</i>	<i>Chama a mãe</i>
➤ <i>Mãechist</i>	<i>A mãe conta uma história</i>
➤ <i>Vaibrinc</i>	<i>Vai brincar</i>
➤ <i>Levanta</i>	<i>Levanta-se</i>
➤ <i>Vaitcmãe</i>	<i>Vai ter com a mãe</i>
➤ <i>Mursofora</i>	<i>Manda o urso fora</i>
➤ <i>Vaidcurso</i>	<i>Vai dormir com o urso</i>
➤ <i>Vaibbone</i>	<i>Vai buscar um boneco</i>
➤ <i>Vaiburso</i>	<i>Vai brincar com o urso</i>
➤ <i>Temqdorm</i>	<i>Tem que dormir</i>
➤ <i>Vapagluz</i>	<i>Vai apagar a luz</i>
➤ <i>Nqircama</i>	<i>Não quer ir para a cama</i>
➤ <i>Dorcãe</i>	<i>Dormir com a mãe</i>